

Schulinspektion in Hamburg

**Maike Warmt, Marcus Pietsch,
Stephanie Graw-Krausholz, Simone Tosana (Hrsg.)**

Schulinspektion in Hamburg

**Der zweite Zyklus 2012–2020:
Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis**

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-96138-209-5

© 2020 Wissenschaftlicher Verlag Berlin

Olaf Gaudig & Peter Veit GbR

www.wvberlin.de / www.wvberlin.com

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung, auch einzelner Teile, ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Dies gilt insbesondere für fotomechanische Vervielfältigung sowie Übernahme und Verarbeitung in EDV-Systemen.

Druck und Bindung: cpi books GmbH

Printed in Germany

€ 39,80

Maike Warmt, Marcus Pietsch, Stephanie Graw-Krausholz & Simone Tosana (Hrsg.)

Einleitung 7

Susanne Ulrich

Der zweite Zyklus der Hamburger Schulinspektion – ein retrospektiver Bericht 9

Steuerungshandeln

Stefan Brauckmann-Sajkiewicz, David Kemethofer & Julia Warwas

Effekte und Bedingungen wirksamen Schulleitungshandelns –
theoretische Modellierung, empirische Befunde, offene Fragen 23

Stephanie Graw-Krausholz & Marcus Pietsch

Wie führen Schulleitungen? –
Eine Mehrebenenbetrachtung verschiedener Führungstypen an Hamburger Schulen 45

Andrea Albers, Katharina Schütze & Simone Tosana

Steuerungshandeln an Hamburger Schulen
Zwei Interviews zu Veränderungen und künftigen Herausforderungen 69

Birgit Singh-Heinike

Wie muss Schule zukunftsgerecht und erfolgreich gesteuert werden?
– Hinweise und Anregungen (Impulse aus der Praxis) – 81

Schul- und Unterrichtsentwicklung

Dagmar Killus & Angelika Paseka

Wie kommt Neues in bestehende Systeme?
Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen 101

Kris-Stephen Besa & Johanna Gesang

Potenziale und Grenzen datengestützter Schulentwicklung an Hamburger Schulen 115

Gerhard Eikenbusch

Schulentwicklung –
eine Chance für Schülerinnen und Schüler, Eltern und auch für Lehrkräfte 129

Pädagogische Qualität

Michael Schratz

Die Wirkmacht der Akteure: Auf das pädagogische Handeln kommt es an 143

Stephanie Graw-Krausholz & Marcus Pietsch

Unterrichtsqualität an Hamburger Grundschulen:
Profile und Veränderungen im Laufe der Zeit 179

Der Kern pädagogischen Handelns aus Sicht von Schulleitungen und -aufsichten..... 195

Julia Vaccaro

Pädagogischer Optimismus oder die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit 217

Wirkungen von Schule

Thorsten Bohl & Marcus Syring

Wirkungen von Schule 235

Stanislav Ivanov, Stefan Hahn & Roumiana Nikolova

Politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildung an Stadtteilschulen –
Welchen Unterschied kann die Einzelschule ausmachen? 259

Britta Pohlmann, Claudia Hildenbrand & Julia Hein

Wirkungen des Schulsystems auf den Erwerb von Abschlüssen 271

Ausblick

Jenny Tränkmann

Ausblick: Der 3. Zyklus der Hamburger Schulinspektion 283

Autorinnen und Autoren 293

Einleitung

Die Schulinspektion Hamburg inspiziert seit dem Jahr 2006 systematisch alle staatlichen Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg. 2013 wurde der erste Inspektionszyklus abgeschlossen, 2020 wird der zweite Zyklus beendet sein, und der dritte Zyklus ist 2019 gestartet. Ziel der Inspektion ist es, Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, schulische Qualität zu sichern, den Diskurs über „gute Schule“ zu fördern und Wissen auf Systemebene zu generieren. Hierfür werden auf Ebene der Einzelschule etwa alle vier bis sechs Jahre im Rahmen eines standardisierten Verfahrens Informationen gesammelt, analysiert und bewertet und Ergebnisse an die Schule zurückgemeldet. Darüber hinaus wird jährlich eine repräsentative Stichprobe an Schulen gezogen, die Grundlage für einen Bericht bildet, in dessen Rahmen Befunde zur Qualität der Schulen im Hamburger Schulsystem veröffentlicht werden.

Seit ihrer Gründung hat sich die Schulinspektion stets weiterentwickelt: Das Verfahren wurde angepasst, Instrumente wurden ergänzt, verändert und aktualisiert und Schnittstellen gestaltet. Aber die Inspektion holt auch ihrerseits Feedback ein und verarbeitet es konstruktiv. Damit gestaltet die Inspektion ihr Verfahren einerseits selbst und reagiert andererseits stets auch auf Änderungen in wissenschaftlichen Konzepten und Methoden und pädagogischer sowie administrativer Praxis.

In ihrem zweiten Zyklus von 2012 bis 2020 inspizierte die Hamburger Schulinspektion 367 Schulen. Dafür wurden rund 23.000 Unterrichtssequenzen beobachtet und fast 1.500 Interviews mit Schulleitungen, Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schülern und Sorgeberechtigten geführt. An den schriftlichen Befragungen der Inspektion nahmen rund 96.000 Schülerinnen und Schüler, 12.000 Pädagoginnen und Pädagogen, 73.000 Sorgeberechtigte und 1.200 Vertreterinnen und Vertreter aus Hamburger Betrieben teil.

Nun ist der 2. Zyklus abgeschlossen. Und die Schulinspektion nimmt dies zum Anlass, einerseits zu feiern, andererseits zurückzublicken, dabei die Grundlagen der Inspektion und das eigene Handeln zu reflektieren und die Sicht von Personen aus der Praxis einzuholen. Dazu leistet dieser Band einen Beitrag. Grob gliedert er sich in die vier Bewertungsbereiche, die die Schulinspektion den Schulen gegenüber in den Blick nimmt – (1) Steuerungshandeln, (2) Schul- und Unterrichtsentwicklung, (3) Pädagogische Qualität und (4) Wirkungen. Da wir uns mit diesem Buch an eine breite Zielgruppe wenden – sowohl Wissenschaft als auch Praxis und Öffentlichkeit – sind die genannten Bereiche in sich jeweils so untergliedert, dass jeweils eine theoretische, wissenschaftliche Perspektive zu Wort kommt, in der wissenschaftliche Erkenntnisse zu Modellen, Befunden und Wirkungszusammenhängen berichtet werden. Daran schließt sich ein empirischer Teil an, in dem Daten der Schulinspektion und anderer Hamburger Verfahren genutzt wurden. Dieser empirische Blick soll Auskunft über die Prozessqualitäten im Hamburger Schulsystem geben und Perspektiven für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung des Systems aufzeigen. Die wissenschafts- und forschungsorientierte Perspektive ergänzen Perspektiven aus der Praxis: Hier kommen Schulleitungen, Projektleitungen und Personen mit tiefem Einblick in schulische Zusammenhänge zu

Wort. Dieser Blick aus der und auf die Praxis prüft die Anschlussfähigkeit der Arbeit der Inspektion auch für den Alltag in Schule und Unterricht.

Insgesamt kann und soll dieser Band damit allen Interessierten einen Anlass für Gespräche über schulische Qualität und Schulentwicklung bieten.

Wir freuen uns sehr, dass wir eine so breit aufgestellte Autorengruppe für diesen Band gewinnen konnten. Nur so ist es möglich geworden, die wissenschaftlichen Grundlagen der Hamburger Schulinspektion aktuell und gleichzeitig fokussiert darzustellen, einen Teil der doch recht umfangreichen Datenbasis der Inspektion im zweiten Zyklus erstmals übergreifend zu nutzen und die Perspektive der Praxis – der Schulen! – systematisch einzubeziehen. Daher danken wir allen beteiligten Autorinnen und Autoren sehr herzlich dafür, dass sie mit ihren Beiträgen diesen Band möglich gemacht haben.

Beim Lesen werden Sie bemerken, wie diese unterschiedlichen Autorinnen und Autoren auf die vier Bereiche schauen und gleichzeitig feststellen, dass es einen gemeinsamen Nenner gibt: Dazu beizutragen, dass Schule und Lernen bestmöglich gestaltet werden. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine anregende Lektüre.

Maike Warnt, Marcus Pietsch, Stephanie Graw-Krausholz & Simone Tosana (Hrsg.)

Der zweite Zyklus der Hamburger Schulinspektion – ein retrospektiver Bericht

Susanne Ulrich

„Vor ihnen zittern Hamburgs Lehrer“. So lautete die Schlagzeile einer Hamburger Boulevardzeitung im Februar 2007, dem Monat, in dem die Hamburger Schulinspektorinnen und Schulinspektoren nach einer gut halbjährigen Vorbereitungszeit ihre praktische Arbeit in den Schulen aufgenommen hatten. Weitere Pressemitteilungen bemühten die Arbeit des TÜVs oder des Finanzamtes zum Vergleich und sagten den Lehrkräften Bauchschmerzen und feuchte Finger voraus. So plakativ und oberflächlich diese Beispiele auch waren, fanden sie doch im damaligen Auftreten der Inspektorinnen und Inspektoren eine Entsprechung: ihr Auftreten war darauf ausgerichtet, Grenzen zu wahren. Die Unabhängigkeit der Beobachtung wurde durch ein sachliches und distanzierendes Auftreten unterstrichen. Die vermeintlich erforderliche Distanz drückte sich in den Umgangsformen, der Kommunikationsweise und auch im Kleidungsstil aus. Es verwundert nicht, dass die Mitarbeiter der Inspektion rasch mit dem Etikett „Men in Black“ gelabelt wurden. Von diesem Bild hatte sich die Schulinspektion im Jahr 2013, dem Start des zweiten Inspektionszyklus, weit entfernt. Sie ist zu einer akzeptierten Akteurin innerhalb der Hamburger Schullandschaft geworden.

Dieser Artikel beschreibt den Auftrag und die Funktion der Hamburger Schulinspektion, er skizziert das Verfahren und die eingesetzten Instrumente und er beschreibt die bildungspolitischen Schwerpunktthemen, die im zweiten Inspektionszyklus aufgegriffen wurden. Im Fokus steht die Frage, die für die Weiterentwicklung der Schulinspektion im zweiten Zyklus handlungsleitend war: „Wie sichern wir unsere eigene Qualität und wie entwickeln wir sie weiter?“ Mit Blick auf diese Kernfrage werden das Selbstverständnis der Hamburger Schulinspektion, die Professionalisierungsmaßnahmen des Teams, die Vernetzung mit deutschen und internationalen Evaluationsinstituten und die Kooperation mit anderen Akteuren aus der Hamburger Bildungslandschaft thematisiert. Damit möchte der Beitrag neben einer kurzen, überblicksgebenden Darstellung des konkreten Verfahrens vor allem Einblick gewähren in die Handlungslogik, die die Schulinspektion in ihrer Qualitätsentwicklung leitet. Dabei ist dieser Beitrag retrospektiv angelegt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Auftrag, das Verfahren und die Erkenntnisse, die die Zeit des zweiten Zyklus bestimmt haben. Die aktuelle Entwicklung, die sich im dritten Inspektionszyklus abbildet, der 2019 gestartet ist, wird in diesem Band in dem Beitrag von Tränkmann beschrieben.

1. Auftrag und Funktionen der Schulinspektion

Bei der Überarbeitung eines Verfahrens, das sich mit dem dynamischen Bereich der Schulentwicklung und Schulqualität beschäftigt, gilt es, Bewährtes zu sichern und Überholtes zu überarbeiten: Unverändert ist im zweiten Zyklus der Auftrag der Hamburger Schulinspektion, der darin besteht, alle staatlichen Hamburger Schulen kriterienbasiert mittels eines standardisierten Verfah-

rens zu evaluieren. Dabei ist das erklärte Ziel, empirische Erkenntnisse zu gewinnen und bereitzustellen, um Mindeststandards schulischer Qualität zu sichern und Schulentwicklung zu stimulieren. Vor diesem Hintergrund stellt die Schulinspektion zum einen den Einzelschulen differenziertes Wissen über ihre Stärken und Schwächen zur Verfügung. Zum anderen wertet sie die Ergebnisse schulübergreifend in den Jahresberichten aus und stellt auf Systemebene dar, in welchen Bereichen die Schulen in Hamburg gut aufgestellt sind und an welchen Stellen Entwicklungsbedarf besteht. Die Schulinspektion richtet sich damit sowohl an die Einzelschulen als auch an die schulische Öffentlichkeit und Steuerungsebene. Damit übernimmt die Schulinspektion weiterhin die vier Funktionen: Wissensgewinnung, Rechenschaftslegung, Schulentwicklung und Normdurchsetzung (vgl. Landwehr 2011). Die vier Funktionen stehen miteinander in einer Wechselbeziehung (vgl. Abbildung 1).

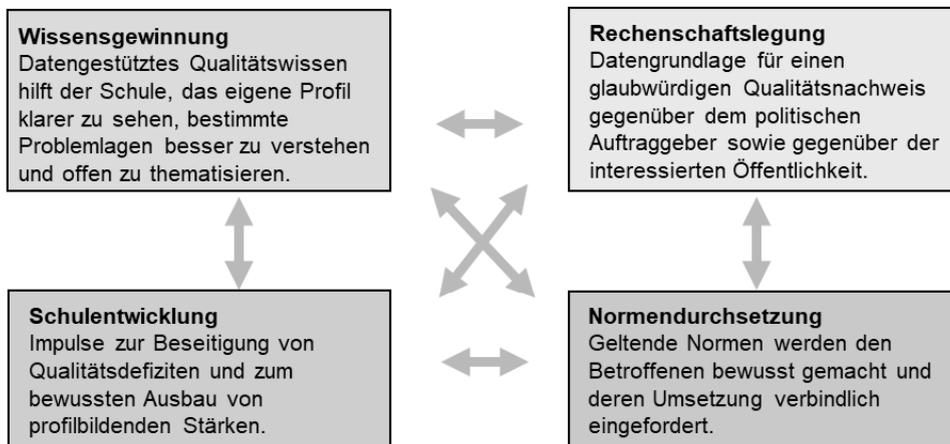


Abb. 1: Funktionen und Auftrag der Schulinspektion nach Norbert Landwehr (2016)

So erhält die Schulentwicklung z. B. ihre Impulse zur Beseitigung von Qualitätsdefiziten erst durch die Wissensgewinnung, die datengestützte Informationen zum Ist-Stand der Qualität einer Schule bereitstellt; die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung sorgt dafür, dass Schulen sich an den Normen orientieren und ihre Schulentwicklung darauf ausrichten. Der Inspektion ist angesichts der Multiperspektivität ihrer Funktionen bewusst, dass sich die Funktionen nicht nur wechselseitig bedingen, sondern zumindest die beiden Funktionen der Schulentwicklung und der Rechenschaftslegung mit ihren Erfordernissen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit einerseits und einer kriteriengeleiteten Kontrolle andererseits auch in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Der reflektierte Umgang mit diesem Spannungsfeld hat die Teamentwicklung der Schulinspektion im zweiten Zyklus stark geprägt.

In den zurückliegenden Jahren brachte der Wandel des Hamburger Schulsystems tiefgreifende Veränderungen mit sich, wie beispielsweise die Schulstrukturreform¹, Inklusion, ganztägige Bildung oder individuelle Lernbegleitung. Diese Veränderungen führten dazu, dass der Orientierungsrahmen Schulqualität, die Bewertungsgrundlage der Schulinspektion, hinsichtlich der neuen Gegebenheiten weiterentwickelt wurde. Als normatives Rahmenwerk bildet der Orientierungs-

¹ 2010 wurde in Hamburg im Rahmen der Schulformreform u. a. ein Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe I und II eingeführt, in dem an Stadtteilschulen das Abitur nach neun Jahren, an Gymnasium nach acht Jahren erworben werden kann.

rahmen Schulqualität ab, was in Hamburg unter guter Schule verstanden wird. Die Neujustierung des Orientierungsrahmens wird im Band zum ersten Zyklus der Schulinspektion umfassend beschrieben (vgl. Diedrich 2015). Mit ihr ging einher, dass die Schulinspektion ihr Instrumentarium und ihr Verfahren anpassen musste, um den Veränderungen im Hamburger Schulsystem auch operativ gerecht zu werden. Während einige Instrumente nur einer Aktualisierung unterzogen wurden, gab es bei den Unterrichtsbeobachtungen und der Berichtslegung eine grundsätzliche Neuorientierung.

2. Das Inspektionsverfahren

Die Schulinspektion in Hamburg folgt in ihrem Vorgehen dem grundlegenden Prinzip der Multiperspektivität, d. h. sie bezieht alle schulischen Akteure mit ein, sammelt so aus den verschiedenen Quellen ihre Daten, trianguliert diese und kommt mit dieser breiten Datenbasis zu ihren Bewertungen. Bei der Datenerhebung nutzt die Inspektion sowohl quantitative Instrumente wie Fragebögen als auch qualitative Instrumente wie Interviews mit verschiedenen schulischen Akteursgruppen. Abbildung 2 beschreibt den idealtypischen Verlauf einer Inspektion, der vom Tag der telefonischen Erstinformation bis zur Evaluation der eigenen Arbeit vierzehn Wochen umfasst.

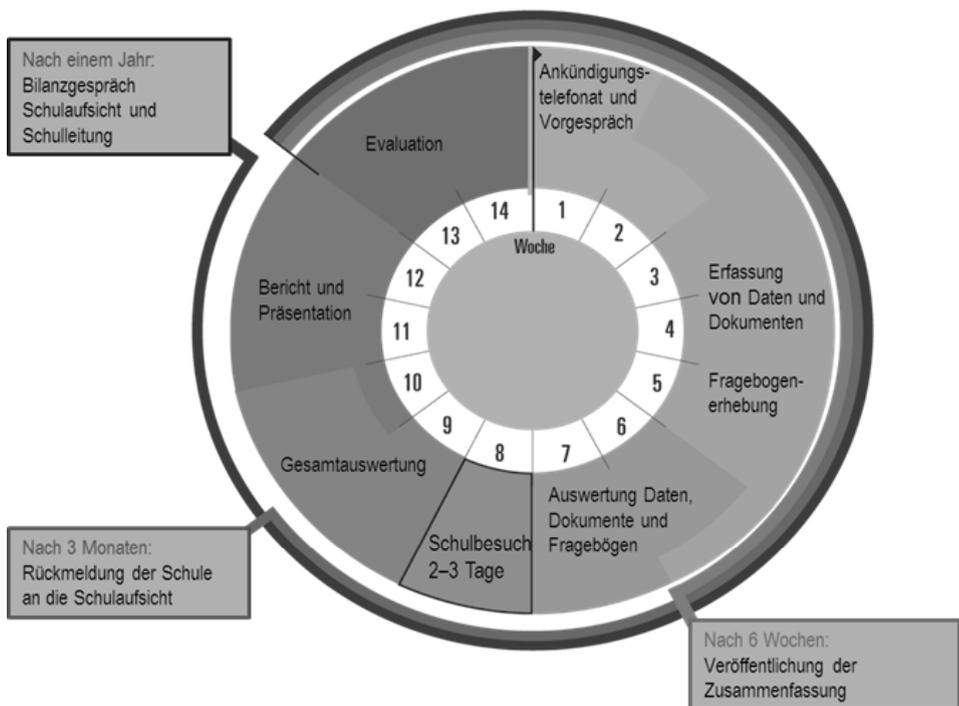


Abb. 2: Allgemeiner Ablauf einer Schulinspektion im 2. Zyklus

Grob lässt sich der Prozess in vier Phasen unterteilen: die Vorbereitung, den Schulbesuch, die Auswertung und Ergebnismeldung und die nachgelagerten Prozesse der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen.

2.1 Vorbereitung

In der Vorbereitungsphase nimmt die Teamleitung Kontakt zu der Schulleitung auf und ein persönliches Erstgespräch findet statt. In dem Gespräch wird das Verfahren mit seinen Anforderungen erklärt und ein erstes Kennenlernen der Beteiligten ermöglicht. Die Evaluation des zweiten Zyklus durch Feldhoff (vgl. den Beitrag von Tränkmann in diesem Band, S. 283 ff.) brachte für die Inspektorinnen und Inspektoren die Erkenntnis, dass für die Schulleitungen weniger das Verfahren im Vordergrund des Gespräches steht, sondern das Kennenlernen der Teamleitung, die in den Folgewochen für die Inspektion verantwortlich ist. Der Inspektion wurde bewusst, dass das Erstgespräch ein wichtiger Schritt für eine gut angelegte, professionelle Beziehung der Beteiligten ist und damit für einen gelingenden Inspektionsprozess wesentlich ist. Überlegungen, das persönliche Erstgespräch durch ein telefonisches zu ersetzen, wurden daraufhin nicht umgesetzt. In den folgenden Wochen werden alle schulischen Akteursgruppen schriftlich mit einem Fragebogen befragt und relevante schulische Dokumente analysiert:

Dokumente:

- Vorherhebungsbogen
- Entwicklungsbericht
- Leitbild
- Schulprogramm
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen
- Fortbildungskonzept
- Ganztagskonzept
- Curricula
- Förderkonzept
- Qualitätshandbuch (Berufsbildende Schulen)

Folgende Akteursgruppen werden schriftlich mit Fragebögen befragt:

- Pädagoginnen und Pädagogen
- Schülerinnen und Schüler
- Erziehungsberechtigte
- An berufsbildenden Schulen: Ausbildungsbetriebe

Auf Basis der Analyse der Fragebogenergebnisse, der Dokumentenanalyse und den Informationen aus dem Vorgespräch wird der Schulbesuch vorbereitet, erste Hypothesen werden gebildet, Fragen formuliert und erste Bereiche identifiziert, die beim Schulbesuch vertieft betrachtet werden sollen.

2.2 Der Schulbesuch

Etwa acht Wochen nach dem Erstkontakt besucht das Inspektionsteam für zwei bis drei Tage die Schule. Das Team besteht immer aus mindestens zwei hauptamtlichen Inspektorinnen bzw. Inspektoren und einer Schulformexpertin bzw. einem Schulformexperten. Letztere sind in einem Schulleitungsteam derselben Schulform tätig wie die inspizierte Schule. Bei größeren Systemen sind bei den Unterrichtsbeobachtungen noch Fachleitungen anderer Schulen beteiligt. Bei berufsbildenden Schulen ergänzt zusätzlich eine Wirtschaftsvertreterin bzw. ein Wirtschaftsvertreter das Team. Alle externen Teammitglieder nehmen ca. zweimal im Jahr an Inspektionen teil und werden

für ihre Tätigkeit regelmäßig fortgebildet. Die Schulbesuchstage werden durch die Unterrichtsbesuche und die Interviews mit den Schulbeteiligten strukturiert. An kleineren Systemen, vornehmlich an Grundschulen, werden 40 zwanzigminütige Unterrichtssequenzen beobachtet, an größeren Systemen 80, an den berufsbildenden Schulen 100. Die Schulinspektion arbeitet dabei mit einem Unterrichtsbeobachtungsbogen, der 30 Aspekte (sog. Items) aufführt. Diese Items werden in vier Kategorien gebündelt:



Abb. 3: Die vier Bereiche der Lehr- und Lernprozesse im Unterrichtsbeobachtungsbogen

In der Regel finden nach den Unterrichtsbeobachtungen die Interviews mit der Schulleitung, Vertreterinnen und Vertretern der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Schüler- und Elternschaft statt. Zu Beginn des zweiten Inspektionszyklus ist die zusätzliche Ratingkonferenz, an der Pädagoginnen und Pädagogen teilnehmen, genutzt worden. Die Ratingkonferenz ist ein interaktives Verfahren, das die Methode der schriftlichen Befragung (Rating) mit der des Interviews verbindet. Die zugrundeliegende Idee ist, dass durch diese Methode spezifische Themen und Fragestellungen im gemeinsamen Diskurs effizient evaluiert werden können. Abgelöst wurden die Ratingkonferenzen durch zeitlich verlängerte Interviews, die den jeweiligen Jahresschwerpunkten wie dem Thema Inklusion Raum gaben.

2.3 Auswertung und Ergebnisrückmeldung

Nach dem Schulbesuch kommt jedes einzelne Teammitglied zunächst auf Basis aller Eindrücke und erhobenen Daten eigenständig zu einer Bewertung der 13 Qualitätsbereiche. Erst in einem zweiten Schritt werden die verschiedenen Perspektiven zusammengeführt, um bei dem gemeinsamen Auswertungstreffen im Team zu einer konsensualen Bewertung zu gelangen. Für den Prozess wird ein standardisiertes vierstufiges Bewertungsraster genutzt, das die Grundlage für den dann zu verfassenden Bericht bildet. Das Bewertungsraster operationalisiert die Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität für die Schulinspektion. Insgesamt gibt es fünf Beurteilungsschwerpunkte:

- Steuerungshandeln
- Unterrichtsentwicklung: Zusammenarbeiten
- Unterrichtsentwicklung: Feedback
- Unterrichtsqualität
- Wirkungen und Ergebnisse

Damit werden im zweiten Zyklus deutlich die Bereiche Schulleitung, Unterricht, Qualitätsentwicklung und Zusammenarbeit in den Fokus gestellt.

Bei dem Ergebnisbericht geht es darum, die Bewertung darzustellen, dabei wird der Anspruch erhoben, möglichst einen „roten Faden“ der Schulentwicklung zu legen, der über die Einzeldarstellung der Qualität der jeweiligen Bereiche hinausgeht.

Das Berichtsformat wurde für den zweiten Zyklus grundlegend verändert. Eine Lesehilfe führt zunächst auch weniger in der Thematik stehende Personen in den Aufbau und die Funktion des Berichtes ein. Es folgt eine kurze, etwa fünfseitige Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse anhand der fünf Beurteilungsschwerpunkte. Der Schreibstil berücksichtigt, dass die Zusammenfassung seit dem zweiten Zyklus im Internet veröffentlicht wird. Die Darstellung wendet sich damit auch an eine interessierte breite Öffentlichkeit und muss gut nachvollziehbar, allgemeinverständlich und prägnant sein. Für die schulinterne Arbeit stellen die Berichte im Qualitätsprofil, dem tabellarischen Teil und dem Anhang weiterhin eine umfangliche Darstellung der erhobenen Daten, Bewertungen sowie Erläuterungen zum Verfahren, den Instrumenten und Hintergrundinformationen zur Verfügung.

Für die persönliche Ergebnismrückmeldung gibt es im zweiten Zyklus drei Formate. Etwa drei Wochen nach dem Schulbesuch finden an der inspizierten Schule zunächst das Gespräch mit der Schulleitung, dann die schulöffentliche Präsentation und daran anschließend das Format „erste Eindrücke“ statt. Es geht bei dem Gespräch „erste Eindrücke“, an dem die Schulleiterin bzw. der Schulleiter, die Teamleitung der Inspektion und die zuständige Schulaufsicht teilnehmen, darum, systemisch einen Ort zu schaffen, der Raum bietet, um die eigene Wahrnehmung zu den Inspektionsergebnissen zu teilen, auch um Dargestelltes zurückzuweisen und Inspiration durch andere Sichtweisen zu erlangen. Letztlich hat das Gespräch impulsgebende Wirkung für die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und bietet der Schulleitung ggf. auch einen geschützten Raum, wenn sie sich mit nicht erwarteten Ergebnissen zu ihrer Schule konfrontiert sieht.

2.4. Auseinandersetzung mit den Ergebnissen

Nach der Ergebnismrückmeldung ist der Inspektionsprozess für die Schulinspektion abgeschlossen. Sie bittet die Schulen regelhaft zum Abschluss des Verfahrens ihr mittels eines Evaluationsbogens eine Rückmeldung zur eigenen Arbeit zu geben, um Verbesserungspotenzial zu erkennen. Die Weiterarbeit mit den Inspektionsergebnissen liegt nun in den Händen der Schulen und der zuständigen Schulaufsicht. Im Prozess ist angelegt, dass sich die Schulen nun mit den Ergebnissen auseinandersetzen und nach drei Monaten ihre Entwicklungsbereiche, -ziele und -maßnahmen im Responsegespräch mit ihren zuständigen Schulaufsichten klären und festlegen. In dem Bilanzgespräch, das nach einem weiteren Jahr zwischen den Schulen und der Schulaufsicht erfolgt, wird geklärt, ob die Schule ihre Schulentwicklungsziele erreicht bzw. erfolgreich Schritte zur Zielerreichung eingeleitet hat.

3. Bildungspolitische Schwerpunktsetzung im zweiten Zyklus

Im Kapitel 1 *Auftrag und Funktionen der Schulinspektion* wurde bereits erwähnt, dass die Schulinspektion zum einen den Auftrag hat, der Einzelschule systemisch aufbereitetes schulbezogenes Wissen zur Verfügung zu stellen, und zum anderen im Rahmen des Monitorings die Daten zu aggregieren und der politischen und administrativen Ebene für die Steuerung des Gesamtsystems Schule bereitzustellen. Letzterem Auftrag kommt die Schulinspektion nach, indem sie in ihren Jahresberichten darstellt, in welchen Bereichen die Schulen in Hamburg gut aufgestellt sind und an welchen Stellen Entwicklungsbedarf besteht. Neben der Gesamtschau auf das System Schule widmen sich die Jahresberichte einem bildungspolitisch relevanten Thema. In der Legislaturperiode, in die der zweite Zyklus fällt, waren u. a. die Themen Inklusion und Berufs- und Studienorientierung als bildungspolitische Schwerpunktthemen gesetzt worden. Vor diesem Hintergrund stellte die Schulinspektion diese Themen im zweiten Zyklus in den Fokus und bildete in zwei Jahresberichten (Jahresbericht der Schulinspektion 2014/15: Schwerpunktthema Inklusion an

Hamburgs Schulen; Jahresbericht der Schulinspektion 2015/16: Schwerpunktthema Berufs- und Studienorientierung) den Stand und die Entwicklungserfordernisse in den Bereichen ab, um damit der Steuerungsebene Informationen und Impulse für die Weiterentwicklung der jeweiligen Bereiche zu liefern.

4. Veränderte Rolle der Schulinspektion

Die Rolle der Hamburger Schulinspektion hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Diesem Wandel liegt neben der Anerkennung der wissenschaftlich fundierten Arbeitsweise und der wachsenden Erkenntnis, dass Inspektionsergebnisse zur Schulentwicklung einen Beitrag leisten, vor allem die veränderte Rollenwahrnehmung der Inspektorinnen und Inspektoren zugrunde. Die Veränderung lässt sich zeitlich nicht an einem konkreten Punkt festmachen. Sie unterliegt einem Prozess, der nicht erst im zweiten Zyklus begonnen hat und auch nicht mit ihm abgeschlossen werden kann, sondern in den dritten Zyklus hineinreicht. Die veränderte Eigenwahrnehmung ist Produkt der Fragehaltung und Selbstreflexion der Inspektorinnen und Inspektoren. Diese Haltung und Reflexion waren im zweiten Zyklus immer präsent und bestimmten entsprechend auch die Weiterentwicklung des dritten Zyklus (vgl. dazu Tränkmann in diesem Band, S. 283 ff). „Wie werden wir mit unserer Arbeit wirksam?“, „Welchen Beitrag leistet unsere Arbeit zur Schulentwicklung?“, „Welche Friktionen entstehen durch unsere Doppelfunktion, einen Beitrag zur Rechenschaftslegung einerseits und zur Entwicklung andererseits zu leisten?“, „Welche Rolle nehmen wir im Miteinander der schulischen Akteure ein?“. Prozessbegleitend haben sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Inspektion auf Teamsitzungen, thematisch ausgerichteten Teamtagen, bei Supervisionen, durch die Ergebnisse von internen und externen Evaluationsformaten und der wissenschaftlichen Begleitforschung mit diesen Fragen beschäftigt und durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen in den Bereichen Präsentieren, Teamentwicklung, Rollenbewusstsein, Gesprächsführung und Professionalisierung ihre Entwicklung darauf ausgerichtet. Der rote Faden, der sich durch alle Professionalisierungsmaßnahmen und durch alle Maßnahmen der Weiterentwicklung für den zweiten Zyklus zog, war die Überzeugung, dass eine gute, professionelle Beziehung zwischen den Beteiligten ausschlaggebend für das Gelingen einer Inspektion ist. Mit dieser Überzeugung ging einher, dass das Inspektionsverfahren dialogorientierter und kommunikativer ausgerichtet sein muss. Ausgangsfrage war, was eine gute Inspektorin, einen guten Inspektor ausmacht. Die wichtigsten Anforderungen lassen sich durch die Trias Wissen, Haltung und Fähigkeit zusammenfassen. Eine gute Inspektorin bzw. ein guter Inspektor weiß, dass das Inspektionsverfahren ein sich selbst differenzierendes Verfahren ist, das kontextsensibel zu nutzen ist, d. h. es erfüllt zum einen normative Ansprüche, zum anderen erlaubt und erfordert es aber auch, die Spezifik des Untersuchungsgegenstands, der Schule, mit einzubeziehen und in der Bewertung zu berücksichtigen. Letzteres kann aus der Position des distanzierten Betrachters nur schwerlich gelingen. Gefordert ist hier vielmehr, sich auf die Blickrichtung der Schule einzulassen und die Selbstständigkeit der Schulen und ihre Eigenverantwortung zur Initiierung von konkreten Entwicklungsschritten zu akzeptieren. Die Inspektorinnen und Inspektoren müssen insofern offen und sensibel für die konkreten Bedingungen sein, unter denen die schulischen Akteure arbeiten und die Schulentwicklung voranbringen. In diesem Prozess dürfen gleichzeitig die Normen und Standards nicht vernachlässigt werden. Insgesamt stellt sich an die Inspektorinnen und Inspektoren die hohe Anforderung, in der Bewertung ein ausgewogenes und bezogen auf die Schule angemessenes Verhältnis zwischen Normen und Standards einerseits und schulischen Spezifika andererseits herzustellen. Individuelle Abweichungen von den geltenden Bewertungsstandards müssen nachvollziehbar und begründet sein und dürfen Willkür keinen Raum geben.

Die Dialogorientierung, die im zweiten Zyklus begonnen hat und im dritten fortgesetzt und verfeinert wird, folgt auch der Erkenntnis, dass die Inspektorinnen und Inspektoren durch ihre Tätigkeit profunde Kenntnisse der schulischen Abläufe und der inhärenten Funktionslogiken der Schulen sowie umfangreiches Wissen über Schulqualität und diese begünstigende oder störende Faktoren erlangen. Sie haben Expertise erlangt und einen Wissensschatz, der aus Sicht der Inspektion nicht verschwendet werden darf. Eine Inspektorin bzw. ein Inspektor darf insofern nicht bei der reinen Diagnose und dem Referieren der erhobenen Daten verharren, sondern bringt ihre bzw. seine Expertise ein, indem sie bzw. er die Daten miteinander in Beziehung setzt und mit Blick auf die Entwicklungsfunktion deutet. Im Rückmeldegespräch sind so Interpretationen möglich für stattfindende oder ausgebliebene Entwicklungen, die für die Schulentwicklung genutzt werden können. Dabei sind Diagnose und Interpretation als unterschiedliche Bereiche kenntlich zu machen und deutlich zu unterscheiden, so dass in diesem Prozess nicht der Eindruck entsteht, die Bewertung sei beliebig. Schulbeteiligte und Inspizierende haben die Möglichkeit zum Austausch der eigenen Wahrnehmung des Untersuchungsgegenstandes. Das Format bietet den Inspektorinnen und Inspektoren die Möglichkeit und fordert sie heraus, Stellung zu den identifizierten Handlungserfordernissen zu nehmen. Die Inspektion unterbreitet den Schulen damit im Bereich der Entwicklungsfunktion ein Deutungsangebot und tritt nicht als Verkünder einer unabänderlichen Wahrheit auf. An die in der Inspektion Tätigen stellt diese Entwicklung die Herausforderung, dass sie im Bewusstsein agieren, dass die Bewertung auf der Grundlage zuvor definierter Konstrukte und Kriterien zustande kommt, die im Inspektionsprozess spezifische Wahrnehmungen und Interpretationen durchlaufen; sie müssen sich diese Haltung zu eigen machen und die Rückmeldungen in diesem Sinne dialogisch gestalten.

Aus Inspektionssicht bieten die Veränderungen in der Wahrnehmung der Rolle ein wichtiges Potenzial, dass die Ergebnisse der Schulinspektion von den Schulbeteiligten im Sinne einer Auseinandersetzung mit ihnen angenommen werden und so Wirkung entfalten. Das dialogorientierte Format setzt anders als ein mitteilungsorientiertes Format auf einen Austausch der Beteiligten und bietet so die Chance, dass sich Schulen gesehen fühlen, dass Reflexion angeregt wird und dass die Inspektionsergebnisse für die Schulentwicklung genutzt werden.

5. Netzwerke und Kooperation

5.1 Hamburger Kooperationspartner

Im Bewusstsein, dass die Kooperation mit den steuernden und beratenden Akteuren der Hamburger Schullandschaft entscheidend für die Nutzung der Inspektionsergebnisse ist, hat die Schulinspektion die weitere Gestaltung der systemischen Schnittstellen verstetigt. Eine zentrale Schnittstelle ist die zur Schulaufsicht, sie berät nach einer Inspektion gemeinsam mit der Schulleitung über die zu ziehenden Konsequenzen. Im zweiten Zyklus ist der Grad der Verbindlichkeit von institutionalisierten Absprachen erhöht worden. Zwei Kooperationsscharniere im Inspektionsprozess sind gefestigt bzw. neu geschaffen worden: Die Schulaufsicht nimmt im zweiten Zyklus verbindlich an der schulöffentlichen Präsentation teil. Die Maßnahme sorgt dafür, dass die zuständige Schulaufsicht die Information zum qualitativen Entwicklungsstand der Schule aus erster Hand erfährt und diese Information in ihrer Begleitungs- und Beratungsarbeit mit der Schule nutzen kann. Im Verfahren sind dafür klare Kommunikationswege und Terminabsprachen festgelegt. Die Teilnahme war zwar bereits im ersten Zyklus üblich, aber teilweise noch vom Agieren einzelner Personen abhängig. Eine weitere Maßnahme ist das Format „erste Eindrücke“, um das das Rückmeldeverfahren ergänzt wurde (siehe dazu 2.3 Auswertung und Ergebnismrückmeldung). Bei der Kooperation ist es für alle Beteiligten grundsätzlich und besonders an dieser Stelle wichtig, transparent zu agieren und in einer Kultur der Wertschätzung

zusammenzuarbeiten. Außerhalb des Inspektionsgeschehens findet regelhaft ein Jahrestreffen zwischen den zuständigen Schulaufsichten und den Inspektorinnen und Inspektoren statt. Ziel der Treffen ist es, zu ausgewählten Themen ein geteiltes Qualitätsverständnis zu entwickeln und sich gegenseitig über die Neuerungen der jeweiligen Arbeitsbereiche zu informieren. Auch die Kooperation auf Leitungsebene ist fest etabliert. Alle acht Wochen kommen die Leitungen der Schulaufsichten und der Inspektion zusammen, um sich über bildungsrelevante Themen auszutauschen und um die für die Zusammenarbeit relevanten Themen zu identifizieren, Ziele zu benennen und Maßnahmen zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Schnittstellenpartner ist das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Inspektion und Landesinstitut haben im zweiten Zyklus erste Schritte unternommen, sich zu übergeordneten Themen wie Unterrichtsqualität, Inklusion, Steuerungshandeln etc. auszutauschen. Ziel ist es, zu einem institutsübergreifenden Verständnis zu gelangen, um für die Schulen sicherzustellen, dass die Akteure, mit denen sie in ihrem schulischen Alltag zu tun haben, ein kohärentes Qualitätsverständnis haben. Eine institutionalisierte Zusammenarbeit besteht zu der Agentur für Schulberatung. Die Inspektion verweist ausdrücklich nach jeder Inspektion auf diese Möglichkeit, sich an die Agentur zu wenden, um den Schulen Orientierung zu geben, an wen sie sich bei Beratungsbedarf wenden können.

5.2 Nationale und internationale Kooperationspartner

Neben der Kooperation mit Hamburgs internen Akteuren der Bildungslandschaft hat sich die Hamburger Schulinspektion mit den anderen deutschen Qualitätsagenturen vernetzt, die mit der externen Evaluation befasst sind. Im Jahr 2014 wurde zur Förderung der länderübergreifenden Zusammenarbeit der schulischen Qualitätsagenturen der 16 Bundesländer die „Konferenz der deutschen Einrichtungen für die externe Evaluation von Schulen“ (Kodex) gegründet. Die Qualitätsagenturen haben damit ein Forum geschaffen, das den Zweck verfolgt, die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der Länder zu stärken, die professionelle Entwicklung der externen Evaluation in den Ländern zu unterstützen, sich über relevante Entwicklungen in den Ländern im Bereich der externen Evaluation von Schulen zu informieren und die gemeinsamen Interessen der Beteiligten zu koordinieren und zu bündeln. Darüber hinaus geht es darum, Kontakte zur empirischen Bildungsforschung zu pflegen und gemeinsame Vorhaben der Qualitätssicherung und -entwicklung der beteiligten Einrichtungen für die Umsetzung in den Ländern vorzubereiten. Organisatorisch findet einmal im Jahr eine Ländertagung statt, die zu einem ausgewählten Schwerpunktthema den persönlichen Austausch ermöglicht. Aus heutiger Sicht kann die Schaffung von Kodex als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden: Die Auseinandersetzung mit den Themen, die Aufbereitung und die Zusammenarbeit bieten eine hohe fachliche Qualität und haben neben qualitätssichernden vor allem auch innovative Effekte.

Auf internationaler Ebene ist die Hamburger Schulinspektion der Organisation SICI (Standing International Conference of Inspectorates) beigetreten. Die Zusammenarbeit der 37 Teilnehmerländer zielt auf die fortschreibende Verständnissentwicklung von Bildung, externer Evaluation und Ausbildung. SICI organisiert jährlich drei bis vier Workshops, um seine Mitglieder bei der systematischen Qualitätsentwicklung ihrer Methoden, Verfahren und Instrumente zu unterstützen. Die Austauschformate fokussieren dabei auf die Schlüsselemente von Inspektion unter Einbeziehung des Diskussionsstands der aktuellen Forschung. Ausschlaggebend für den Beitritt in SICI 2015 war, dass die angebotenen Workshops das Thema Dialogorientierung in den Fokus stellten, dem zentralen Anliegen des zweiten Inspektionszyklus.

6. Ausblick oder „Nach der Weiterentwicklung ist vor der Weiterentwicklung“

Im Herbst 2019 ist die Schulinspektion in den dritten Zyklus gestartet. Bis auf wenige Ausnahmen sind nach dem zuvor beschriebenen Verfahren alle Hamburger Schulen ein zweites Mal inspiziert worden. Mit der Vorbereitung des dritten Zyklus hat die Schulinspektion bereits im Jahr 2016 begonnen, indem sie ihre Arbeit im zweiten Zyklus durch Prof. Dr. Tobias Feldhoff von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz evaluieren ließ. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, Hinweise für die Weiterentwicklung der Schulinspektion zu erhalten. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit Schulleitungen geführt, die das Verfahren des zweiten Zyklus bereits kennengelernt hatten. Erhebungsthemen waren die Funktion der Inspektion, das Verfahren, die innerschulischen Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse und die Schnittstellen zum Beratungs- und Unterstützungssystem.

Der Evaluationsbericht wies insgesamt eine positive Sicht der Schulleitungen auf das Verfahren der Hamburger Schulinspektion im zweiten Zyklus aus und lieferte mit den ebenfalls aufgezeigten Kritikpunkten wertvolle Anknüpfungspunkte für die Entwicklung des dritten Zyklus. Diese Erkenntnisse sowie die Ergebnisse aus der mehrjährigen Teamauseinandersetzung mit den Entwicklungserfordernissen und der hinzugezogenen Expertise anderer bildungspolitischer Akteure wie dem Landesinstitut, den Schulaufsichten, in- und ausländischen Inspektoraten haben folgende Entwicklungsziele für den dritten Zyklus in den Fokus gesetzt (vgl. dazu auch den Beitrag von Tränkmann in diesem Band, S. 283 ff.):

- **die Anschlussfähigkeit der Inspektionsergebnisse für die Schulen erhöhen**, indem z. B. die persönliche Ergebnismeldung dialogischer gestaltet wird und die schriftliche Ergebnismeldung pointierter die wesentlichen Ergebnisse darstellt;
- **das Inspektionsteam stärken**, indem z. B. die zweite Inspektorin/der zweite Inspektor intensiver in die Vorbereitungsphase und die Rückmeldeformate eingebunden wird;
- **die Beziehungsebene zwischen Inspektion und Schulen stärken**, indem z. B. die Rückmeldeformate mehr zeitliche Ressource erhalten, die eigene Rolle prozessbegleitend reflektiert wird, die Schulleitungen als Gäste zur Rückmeldung ins Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) eingeladen werden;
- **den Rückmeldeprozess zeitlich entzerren**, indem z. B. der Bericht zwei Tage vor dem Rückmeldegespräch an die Schulleitungen geht und die öffentliche Präsentation ca. zwei Wochen nach dem Ergebnisgespräch mit der Schulleitung liegt;
- **die Adaptivität steigern**, indem z. B. die Passgenauigkeit durch Überarbeitung aller Instrumente erhöht wird, gezielte Fortbildungen der Inspektorinnen und Inspektoren stattfinden.

Der Beitrag zum „Ausblick: dritter Zyklus der Schulinspektion Hamburg“ in diesem Band thematisiert die Weiterentwicklung des zweiten Zyklus hin zum dritten Zyklus ausführlich, denn: Nach der Weiterentwicklung ist vor der Weiterentwicklung.

Literatur

- Behörde für Schule und Bildung (2008). *Orientierungsrahmen. Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule und Bildung
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2012). *Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden*. Hamburg: Behörde für Schule und Bildung
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2016). *Jahresbericht der Schulinspektion Schuljahr 2014/15*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2017). *Jahresbericht der Schulinspektion Schuljahr 2015/16*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
- Diedrich, M. (2015). Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg. Ein Ausblick. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 419-435). Münster: Waxmann
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35-70). Bern: hep-verlag
- Landwehr, N. (2016). Vortrag für die Schulinspektion Hamburg: *Wirkung und Wirksamkeit der Schulevaluation*; 27.5.2016

Steuerungshandeln

Effekte und Bedingungen wirksamen Schulleitungshandelns – theoretische Modellierung, empirische Befunde, offene Fragen

Stefan Brauckmann-Sajkiewicz, David Kemethofer & Julia Warwas

1. Einleitung

Im Rahmen der Neuen Steuerungsphilosophie wird davon ausgegangen, dass sich Veränderungen in den Zuständigkeiten (und den damit auch verbundenen Aushandlungsstrategien), den zur Verfügung stehenden Mitteln sowie vorliegenden evidenzbasierten Wissensbeständen auf die erfolgreiche Führung einer Organisation positiv auswirken können. Da Letztere wiederum positiv mit Indikatoren der Schul- und Unterrichtsqualität verbunden ist, richtet sich das Interesse der Bildungspolitik:

1. auf die Identifizierung von Merkmalen einer für die Etablierung produktiverer Lehr-/Lernumgebungen benötigten *High Quality Leadership* (konkret in Form von Rollen, Führungskonzeptionen, Führungsstilen und einzelnen Tätigkeiten) sowie
2. auf Maßnahmen der Unterstützung sowie der Aus- und Fortbildung von Führungskräften, die für den Aufbau und die Durchführung dieser *High Quality Leadership* notwendig und/oder förderlich sind (vgl. Lumby, Crow & Pashiardis 2008).

Vor diesem Hintergrund soll mit dem vorliegenden Beitrag eine systematische Zusammenschau von empirischen Studien zur Wirksamkeit schulischer Führung geleistet werden, wobei verschiedene Bedingungen Berücksichtigung finden, denen schulische Führung unterliegt. Dazu werden Befunde herangezogen, die eine empirische Bestandsaufnahme von wirksamem Schulleitungshandeln in unterschiedlichen nationalen, regionalen und organisationalen Kontexten leisten, aber auch Erkenntnisse über individuelle Handlungsvoraussetzungen der Leitungskräfte i. S. v. personalen Bedingungsfaktoren rekapitulieren. Folglich geht es im vorliegenden Beitrag primär darum, unter Zuhilfenahme zentraler Forschungsfragestellungen und -zugänge bestehende Einzelstudien, Forschungsübersichten und Meta-Analysen zu den wesentlichen Bedingungen und Wirkungen von Schulleitungshandeln strukturiert zu sichten. Dabei wird auch der oftmals ideen- wie kritiklose Transfer von Führungskonzeptionen aus dem angloamerikanischen in den deutschsprachigen Forschungsraum problematisiert.

2. Wirksames Schulleitungshandeln als neuer Führungsanspruch im Kontext einer qualitätsorientierten Neuen Steuerungsphilosophie

Aus einer politikwissenschaftlichen Betrachtung ist die Einführung der qualitätsorientierten Ansätze Neuer Steuerung Teil einer zielgerichteten, bildungspolitischen Innovationsstrategie, mittels derer eine langfristige, nachhaltige Effektivierung der Steuerung des Gesamtsystems intendiert

wird (vgl. Brüsemeister & Eubel 2003). Dabei ist grundsätzlich festzuhalten, dass die Neuen Steuerungsinstrumente gleichzeitig zwei Ziele verfolgen:

- 1) Entwicklung hin zu mehr Autonomie der Einzelschule mittels schulinterner Evaluation und erhöhten Dispositionsfreiheiten des lokalen Managements sowie
- 2) Rechenschaftslegung über den erzielten Output, gemessen in standardisiert erhobenen Schülerleistungen mittels externer Evaluation oder in Form von Vergleichsarbeiten.

Dementsprechend wird im Kontext der neuen qualitätsorientierten Steuerungsphilosophie die These aufgestellt, dass sich Schulleitungen durch die von bundes- wie landespolitischer Seite flächendeckende Implementation neuer Steuerungsinstrumente mit zusätzlichen Aufgaben konfrontiert sehen. In einem hochgradig verrechtlichten System ist von bildungspolitischer Seite zwar davon auszugehen, dass schulrechtliche Regelungen Einfluss auf die innerschulische Arbeit und die Führungsverantwortlichen gewinnen. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, welche Wirkung die veränderten Steuerungsansätze tatsächlich erzielen (vgl. van Ackeren & Bellenberg 2004), auch auf der Führungsebene. Der eingangs angedeutete, bildungspolitisch erwünschte Wandel in der Rolle der Schulleitung von der Verwaltungsfachkraft zur innovationstreibenden Führungskraft gilt somit als ein wesentlicher Faktor „Neuer Steuerung“, ohne dass bisher der Trend zu einem veränderten Schulleitungstypus empirisch hinreichend differenziert nachgewiesen wäre. Durch den gesellschaftlichen Wandel und die bildungspolitischen Rahmenvorgaben haben sich jedoch zweifelsohne die Ausgangsbedingungen verändert, denen das Schulleitungshandeln unterworfen ist. Bisher gibt es trotz einer enormen Zunahme von Untersuchungen über die Neue Bildungssteuerung nur wenig empirische Daten zu deren Auswirkungen auf die Schulleitung, für die erhöhte Handlungsspielräume und Rechenschaftspflichten in besonderer Weise gelten. Unumgänglich scheint, dass die Schulleitung die Neue Steuerungsphilosophie in der Entscheidungs- und Organisationsarchitektur ihrer Schule verankern muss. Die Wechselbeziehungen zwischen den Steuerungsebenen der Bildungspolitik, der Schulverwaltung und der Einzelschule bleiben aber oftmals undurchsichtig. Das bedingt ggf. gerade bei den einzelschulischen Akteuren eine vorsichtige Zurückhaltung gegenüber der Übernahme neuer Aufgaben und der Ausführung neuer Tätigkeiten (vgl. für die Schulleitungen Kranz 2007, S. 275; vgl. für die Lehrkräfte Bastian 2007, S. 14).

Alle aufgeworfenen Fragen sind nicht grundlegend neu. Schule und damit deren Leitung stand und „steht immer im Spannungsfeld zwischen Bewahren (Schule als Ort von Reproduktion) und Verändern (Schule als Ort von Transformation)“ (Schratz 1997, S. 58). Oftmals werden Schulen insofern als hierarchische Gebilde verstanden, als in ihnen TrägerInnen staatlicher Gestaltungs-kompetenz (SchulverwaltungsbeamtenInnen, SchulleiterInnen) eine Entscheidungsdominanz gegenüber TrägerInnen pädagogischer Gestaltungskompetenz besitzen (vgl. Haug & Pfister 1985, S. 18). Unklar ist dagegen, ob diese Ziele (Bewahren und Verändern) als aufeinander folgende Phasen zu verstehen sind (vgl. Heinrich 2007), oder aber teilweise unvereinbar sind und das Schulleitungshandeln damit widersprüchlichen Anforderungen unterwerfen. Vergleichsweise offen bleibt daher in der steuerungstheoretischen Diskussion, inwieweit Leitungspersonen die Gewährleistung pädagogischer Innovation unter Maßgabe der eigenverantwortlichen Schule und zugleich Qualitätskontrolle schulischer Entwicklung hinreichend bewältigen können. Gegenwärtig werden vor allem Idealbilder gehandelt; der Markt der Schulleitungsrategeber ist gut gefüllt. Das Idealbild lässt sich dabei in etwa so skizzieren: Schulleitungen begleiten Prozesse zur Weiterentwicklung der Schule als pädagogischer Einheit, sie leiten Lehrkräfte unter Verwendung geeigneter Beratungs- und Unterstützungsverfahren an, sie sorgen für die Evaluation der Unterrichts- und Erziehungsarbeit und stehen im Übrigen vor der Aufgabe, externe und interne Steuerungsparameter für die weitere Schulentwicklung miteinander in Einklang zu bringen.

Die in diesen Konzepten entworfene „Rolle“ der Schulleitung ist durch die rechtlichen Regelungen in den Bundesländern in grundsätzlicher Weise definiert. Hier werden explizit die neuen Anforderungen an die Schulleitungsrolle im Sinne der Summe aller generellen Erwartungsstrukturen an die Positionsinhaberinnen und die Positionsinhaber thematisiert, nicht jedoch die neue praktische Ausgestaltung der Schulleitungsrolle (vertiefend Warwas 2014). Vor diesem Hintergrund leisten analytisch ausdifferenzierte Anforderungsprofile einen Beitrag zur inhaltlichen Klärung und Konkretisierung normativer Erwartungsstrukturen, während empirische Studien zur subjektiven Rollendefinition und -gestaltung Aufschluss darüber gewähren, welche Erwartungen sich die Leitungskräfte selbst zu eigen machen und wie sie sie mit Leben füllen. So untergliedern Altrichter, Brauckmann, Oberneder, Gutownig, Grißmann und Hofbauer (2019) das Schulleitungsprofil systematisch in drei Bereiche samt zugehöriger Aufgaben: 1. *Die Organisation führen* (Strategische Ausrichtung des Bildungsangebotes, Kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts, Aufbau von Strukturen und Prozessen, Personal- und Sachmittelbewirtschaftung), 2. *Menschen führen* (Auswahl der Lehrpersonen, Personalentwicklung, Führung des Verwaltungs- und Unterstützungspersonals), 3. *Sich selbst führen* (Selbstreflexion und Selbstentwicklung, Schulleitung strukturieren und organisieren). Mit welchem beruflichen Selbstverständnis sich Leitungskräfte diesen Aufgaben widmen, zeigen etwa empirisch ermittelte Schulleitungs-„Typen“, die sich durch eine je charakteristische Priorisierung widerstreitender Rollenzuweisungen an ihre Position kennzeichnen lassen (Warwas 2014). Auf Basis einer Befragung von 861 schulischen Leitungskräften ließen sich auf diesem Wege mehrere Teilgruppen von Leitungskräften erkennen, die ihre formal identische Position sehr unterschiedlich auslegen und ausfüllen. Exemplarisch sei an dieser Stelle der Typus *Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben* vom Typus *Pädagogische Führungskraft* abgegrenzt: Ersterer misst im Vergleich zu allen anderen Teilgruppen dem Rollensegment *Leadership* die geringste Bedeutung bei und befasst sich deutlich intensiver mit der Abwicklung bürokratischer Prozeduren (Rollensegment Administration). Höchstes Gewicht besitzt in diesem Selbstverständnis jedoch die harmonische Integration in das Kollegium unter Wahrung der Nicht-Einmischungsnorm eines *Primus Inter Pares*. Im scharfen Kontrast hierzu identifiziert sich die *Pädagogische Führungskraft* im Gruppenvergleich am stärksten mit Aufgaben der Zielbildung, Motivation, Förderung und Beratung im Sinne der *Leadership*, wohingegen Verwaltungsfunktionen als klar nachrangig eingestuft werden und auch die Stellung eines *Primus Inter Pares* nur mäßig akzeptiert wird. Spezifischen Aufgaben einer *kontinuierlichen, gesamtschulischen Weiterentwicklung des Unterrichts* (entsprechend des Aufgabenkatalogs im Bereich 1 des oben zitierten Anforderungsprofils) widmet sich der Typus der Pädagogischen Führungskraft nach eigenen Angaben bedeutsam häufiger als der Typus der Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben.

In einer klassischen organisationstheoretischen Lesart wird die Organisation Schule mit staatlicher Bürokratie gleichgesetzt. Sie erscheint damit etlichen, aber entsprechend der soeben berichteten Befunde nicht allen, Schulleitungen als ein weitgehend unveränderlicher, starrer administrativer Raum. Der ihnen zugestandene Handlungsspielraum wird scheinbar von manchen Leitungskräften so wahrgenommen, dass sie „wissen, dass vieles geregelt ist, aber nicht wissen, was im Einzelnen geregelt ist, dennoch so tun, als sei alles geregelt“ (in Anlehnung an Vogel 1983, S. 159). Die Fülle der formalen rechtlichen Regelungen wird von diesen Personen weder in vollem Umfang wahrgenommen noch werden eigene Gestaltungsmöglichkeiten erkannt. Der rechtlich fixierte Rahmen von Schulorganisation kann und darf daher weder als empirische Beschreibung der faktisch gegebenen Handlungsvarianten noch als das einzige strukturgebende Merkmal schulischer Organisationen missverstanden werden (siehe auch Baumert 1980). Zwar kann sich die Schulleitung als Mitglied einer Organisation nicht beliebig von personenunabhängigen und verbindlichen Vorschriften lösen (vgl. Berger & Bernhard-Mehlich 2006, S. 171), sie wird aber durch strukturelle Regulierungen auch nicht in ihrer Funktionsausübung determiniert (vgl. Kieser

2006, S. 220). Der Einsatz von Instrumenten „Neuer Steuerung“ kann somit am ehesten als eine Form bildungspolitischer Kontextsteuerung verstanden werden, die neben die direkten Durchgriffstrategien der bürokratischen Steuerung (z. B. eine Bildungsgesamtplanung) treten. Die bildungspolitische Kontextsteuerung ist von der Annahme getragen, dass unter einer zunehmend funktional differenzierten Gesellschaft umso eher Steuerungsimpulse gesetzt werden können, je stärker man die eigengesetzlichen bzw. eigendynamischen Entwicklungen unterschiedlicher sozialer Systeme in den Blick nimmt und diese in ihrem spezialisierten Verhältnis zueinander vor allem als Kommunikationszusammenhänge begreift (vgl. Luhmann 1987).

Unbestreitbar ist, dass mit der Schaffung von Gestaltungsfreiräumen für die Einzelschulen und der damit einhergehenden Stärkung und Neuausrichtung der Rolle von Schulleitung die Hoffnung verbunden ist, dass durch die Übernahme von Führungsverantwortung Qualitätsverbesserungen der pädagogischen Arbeit an der eigenen Schule vor Ort vorangebracht werden können. Zur Beurteilung, ob und was schulische Leitungskräfte mit ihrem Führungshandeln ‚bewirken‘ können, bedarf es aber

- empirisch fundierter Ergebnisse zum Zusammenhang von Leitungshandeln und der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität sowie zur Wirksamkeit einzelner oder kombinierter Führungsstile;
- Einschätzungen und Empfehlungen zur Frage der kontextübergreifenden Übertragbarkeit erfolgreicher Führungspraktiken (vgl. Altrichter, Kemethofer & George 2019; Schwarz & Brauckmann 2015).

3. Befunde zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln

Die empirische Forschung beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit der Frage, ob und wie die Schulleitung zur Effektivität und Qualität der Einzelschule beiträgt. Die Forschungslage zu den Effekten von Schulleitungshandeln ist in Deutschland zwar – zumindest aktuell – noch überschaubar, gewinnt jedoch kontinuierlich an Bedeutung. Mehrheitlich stammen Studien zu dieser Thematik aus dem anglophonen Raum. Aufgrund der untersuchten Schulstrukturen können diese nicht 1:1 übertragen werden, dennoch liefern die Ergebnisse der internationalen Forschung erste wichtige Anhaltspunkte zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln.

Einen frühen konzeptionellen Vorschlag zur Modellierung des Zusammenhangs von Schulleitungshandeln und dem erzielten Output einer Schule, den Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen, lieferten Hallinger und Heck (1996). Basierend auf einem Review quantitativer Studien konnten die Autoren verschiedene Annahmen zur Wirkung der Schulleitung identifizieren (vgl. Abbildung 1). Im Wesentlichen unterscheiden sie zwischen Untersuchungen, die von einem direkten Einfluss der Schulleitung auf die Schülerleistung ausgehen, und solchen, die indirekte Effekte postulieren. In Modellen mit indirekten Effekten wird erwartet, dass Schulleitungen die Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen durch vermittelnde Faktoren beeinflussen, z. B. indem sie auf innerschulische Strukturen und Prozesse einwirken. Ergänzt werden können sowohl direkte als auch indirekte Modelle um Kontextbedingungen, die Determinanten für das Schulleitungshandeln darstellen. Als weiterer konzeptioneller Ansatz werden Modelle mit reziproken Effekten beschrieben. Der Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln, vermittelnden Effekten und Schülerleistung wird hierbei als interaktiv modelliert. Schulleiterinnen und Schulleiter passen ihr Verhalten an die Bedingungen ihrer Schule an, wodurch sich ihre Vorstellungen und Praktiken im Laufe der Zeit verändern (vgl. auch De Maeyer, Rymenans, van Petegem, van den Bergh & Rijlaarsdam 2007; Pietsch 2014).

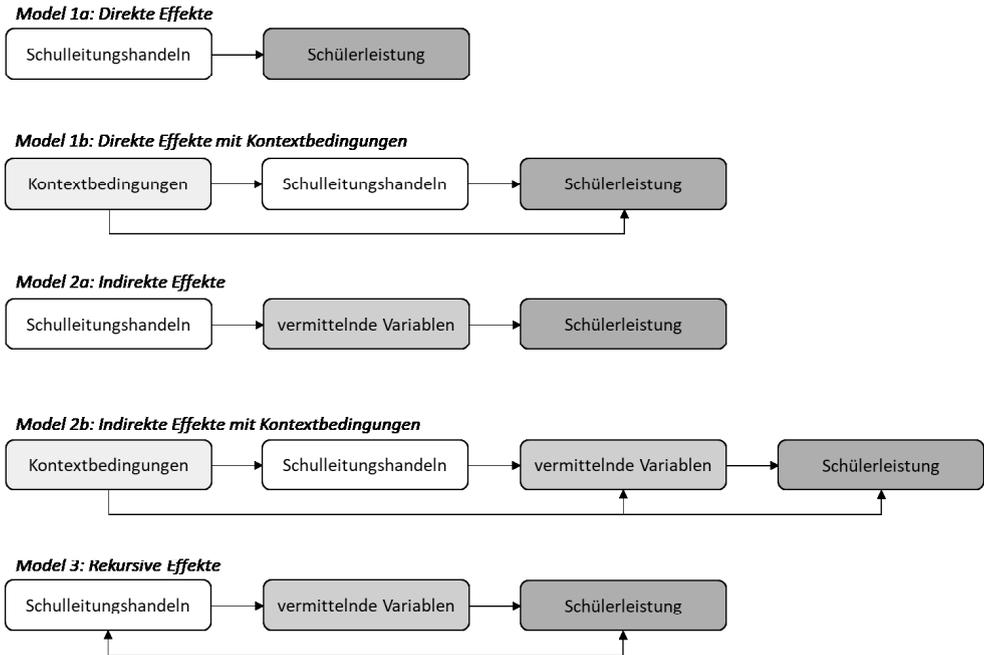


Abb. 1: Modellierung der Effekte von Schulleitungshandeln auf Schülerleistung (in Anlehnung an Hallinger 2011; Pietsch 2014)

Empirisch sind direkte Wirkungsannahmen schwer haltbar (vgl. Bensen 2016). Daher bilanzierten auch Hallinger und Heck bereits Mitte der 1990er Jahre, dass statistisch nachweisbare direkte Effekte durch die Schulleitung nicht vorhanden, schwach, widersprüchlich oder in Bezug auf ihre Gültigkeit zu hinterfragen sind (Hallinger & Heck 1996, S. 37). Neuere Studien modellieren mögliche Effekte von Schulleitungshandeln konsequenterweise mediiert und liefern überwiegend erwartungskonforme Ergebnisse (vgl. Feldhoff & Radisch 2017). Dabei beziehen sich die Studien auf holistische Modelle, die das Zusammenwirken von Schulleitungshandeln, Variablen auf Schul- und Unterrichtsebene und dem schulischen Output, unter Berücksichtigung des schulischen Kontexts, beschreiben (z. B. Brauckmann & Pashiardis 2011; Leithwood & Jantzi 2006).

Ein differenziertes Modell zu den Bedingungen und Wirkungspfaden von effektivem Schulleitungshandeln lieferte Hallinger (2011). Schulleitungen agieren demnach in einem offenen System, das nicht nur aus dem Kollegium und der Schulgemeinschaft besteht, sondern auch soziale, kulturelle und institutionelle Merkmale als Teil des Schulkontexts einbezieht. Individuelle Überzeugungen, Einstellungen und Werte, aber auch Wissen und Erfahrung prägen das Führungsverhalten. Der Beitrag, den die Schulleitung zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler leistet, erfolgt auch in diesem Modell über vermittelnde Variablen, wobei die Zusammenhänge jeweils als wechselseitig aufzufassen sind (vgl. Abbildung 2).

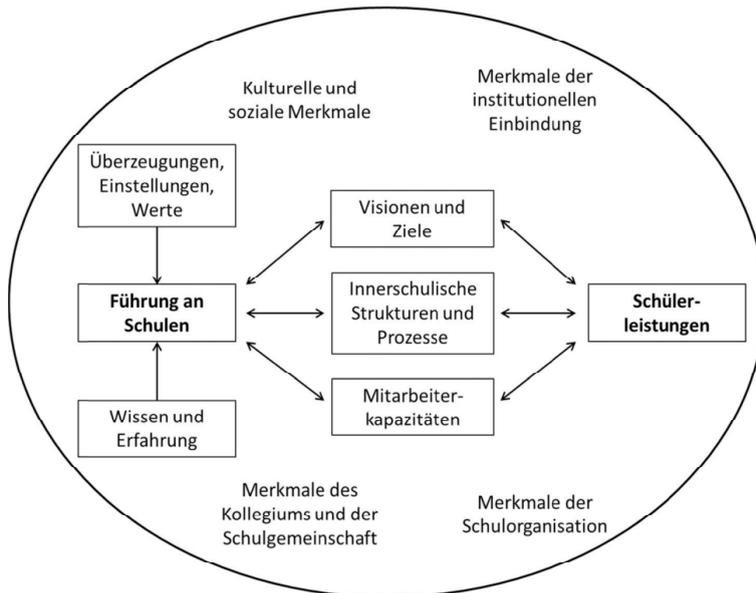


Abb. 2: Holistisches Modell des Führungsverhaltens (nach Hallinger 2011 bzw. Pietsch 2014)

Ausgehend von dem Modell von Hallinger (2011) wird zunächst der Einfluss der Schulleitung auf Merkmale und Prozesse von Schulqualität beleuchtet (proximale Effekte). Im Anschluss werden zentrale Befunde zum Zusammenhang von Schulleitungshandeln und der Schülerinnenleistung und Schülerleistung dargelegt (distale Effekte).

Proximale Effekte des Schulleitungshandelns

Eine im deutschsprachigen Kontext richtungsweisende Studie zum Zusammenhang von Schulleitungshandeln und Schulqualitätsmerkmalen stellt die Untersuchung von Bensen, van der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) dar. Die Autoren verfolgten das Ziel, empirisch gesicherte Kenntnisse zum Schulleitungshandeln zu gewinnen und dadurch auszumachen, welche Handlungsdimensionen erfolgreiche von weniger erfolgreichen Schulen unterscheiden. An insgesamt 30 Schulen wurden Lehrpersonen, Lernende und Eltern mittels Fragebogen um ihre Einschätzung relevanter Bereiche des Schullebens, insbesondere zur Wahrnehmung der Schulleitung, gebeten. Auf Basis der erhobenen Struktur- und Prozessmerkmale erfolgte eine Klassifikation in „gute“ und „verbesserungsbedürftige“ Schulen. An „guten“ Schulen schätzen die Lehrkräfte führungsbezogene Handlungen ihrer Schulleitungen (z. B. Veränderungsbereitschaft, Organisation des Schulbetriebs etc.) jeweils signifikant besser ein, wobei die größten Unterschiede in den Bereichen „zielgerichtete Führung“, „Innovationsbereitschaft“ und „Förderung von Fort- und Weiterbildung“ ausgemacht wurden. Darüber hinaus tritt in guten Schulen weder eine Über- noch eine Unterbetonung eines demokratischen Führungsideals auf. Schulleitungen in guten Schulen gelingt es demnach, die situativ angebrachte Balance zwischen demokratischer Beteiligung und bestimmender Vorgabe zu finden.

Die Ergebnisse der Studie deuten ebenfalls darauf hin, dass Schulleitungen in erster Linie indirekt über das Kollegium auf Unterrichtsprozesse einwirken. Lehrpersonen, die ihrer Schulleitung ein hohes Maß an zielgerichteter Führung attestieren, schätzen diese auch innovationsfördernder

ein bzw. vice versa. Zielgerichtetes Führungsverhalten ist signifikant positiv mit Kooperationsaktivitäten verknüpft, welche wiederum – ebenso wie die Veränderungsbereitschaft von Schulleitungen – positiv mit pädagogischen Innovationen auf Schulebene verbunden sind. Die berichteten indirekten Effekte lassen darauf schließen, dass insbesondere zielgerichtete Führung zu Veränderungen der Unterrichtsgestaltung führt (vgl. Bensen et al. 2002).

Neuere Studien, die sich mit dem Einfluss der Schulleitung auf die Schul- und Unterrichtsqualität auseinandersetzen, stammen von Pietsch und Tulowitzki (2017) bzw. Pietsch, Tulowitzki und Koch (2018). Beide Untersuchungen greifen auf Daten zurück, die im Zuge der Schulinspektion in Hamburg erhoben wurden. Nachgewiesen wurden direkte und indirekte Effekte von Schulleitungshandeln auf kognitive Aktivierung, Klassenführung und unterstützendes Unterrichtsklima, den Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (vgl. Klieme & Rakoczy 2008). Indirekte Effekte zeigen sich durch den Einfluss der Schulleitung auf Kooperation, Partizipation, Commitment, Arbeitszufriedenheit und Beliefs der Lehrkräfte, d. h. wesentliche ‚Mitarbeiterkapazitäten‘ für qualitativ hochwertigen Unterricht im Sinne des obigen Modells. Vertiefte Analysen verdeutlichen jedoch, dass das Einflusspotential bestimmter Führungskonzepte differenziert zu betrachten ist. So sind direkte Effekte auf die untersuchten Unterrichtsmerkmale vorrangig von Handlungen ausgehend beobachtbar, die als *Instructional Leadership* bezeichnet werden können. Darunter sind Führungspraktiken zusammengefasst, die in erster Linie den Unterricht betreffen und somit direkt auf den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern abzielen (Pietsch & Tulowitzki 2017). *Shared Leadership* umfasst hingegen Strategien, Lehrkräfte bei schulweiten Entscheidungsprozessen einzubeziehen, und hängt in hohem Maße mit dem Engagement von Lehrpersonen und ihrer Arbeitszufriedenheit zusammen (Pietsch et al. 2018).

Auch Lohmann (2013) beschäftigt sich mit dem Wirkungszusammenhang von Schulleitungshandeln und der Qualität von Schule und Unterricht. Mittels Inspektionsergebnissen von Schulen in Niedersachsen konnte er zeigen, dass ziel- und führungsbewusst geleitete Schulen signifikant bessere Inspektionsergebnisse erzielen als verwaltete, inaktive Schulen, an denen das Verständnis für notwendige Veränderungen fehlt. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass transparente und nachvollziehbare Führung positiv mit der Lernkultur sowie dem Schul- und Unterrichtsklima korreliert. In diese Richtung weisen auch die Befunde von Warwas, Helm und Schadt (2019), die auf Lehrkräfteurteilen zum Führungsverhalten der Schulleitung sowie zur Arbeitsweise innerschulischer Professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium basieren. Eine funktionale Unterscheidung verschiedener Ansatzpunkte unterstützender Führung legt nahe, dass Leitungskräfte die Arbeit der Professionellen Lerngemeinschaften gleich in mehrfacher Weise gezielt fördern können. Dabei dürfen sie sich nicht ausschließlich auf die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen beschränken, sondern sollten auch für ein vertrauensvolles und konstruktives Arbeitsklima sorgen, ernstzunehmende Beratungs- und Mitwirkungsrechte einräumen sowie aktiv inhaltliche Impulse und Rückmeldungen zu den jeweiligen unterrichtsbezogenen Entwicklungsprojekten der einzelnen Gemeinschaften liefern.

Aus internationaler Perspektive ist an dieser Stelle der Forschungsüberblick von Leithwood, Harris und Hopkins (2008) erwähnenswert. In ihren Ausführungen fassen sie Effekte von Schulleitungshandeln folgendermaßen zusammen:

“School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions”
(ebd., S. 32).

Schulleitung, so jedenfalls die zentrale Erkenntnis nationaler und internationaler Forschung, beeinflusst die Leistung der Schülerinnen und Schüler in erster Linie indirekt durch innerschu-

lische Prozesse und Strukturen. Gleichsam scheint es interessant, inwieweit sich Schulleitungshandeln letztlich im Output, d. h. den Schülerleistungen, widerspiegelt. In der internationalen Forschungsliteratur findet sich hierzu eine Vielzahl an Studien mit teils unterschiedlichen Ergebnissen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit skizzieren wir die zentralen Befunde von Meta-Analysen, in denen die Ergebnisse von ausgewählten quantitativen Studien zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln zusammenfließen.

Distale Effekte des Schulleitungshandelns

Witziers, Bosker und Krüger (2003) fokussieren in ihrer Meta-Analyse den direkten Effekt von Schulleitungshandeln auf die Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen und berücksichtigten hierfür insgesamt 37 Studien, die im Zeitraum von 1986 bis 1996 erschienen. Letztlich berechnen sie einen schwachen, aber signifikant positiven Effekt von $r = 0,02$. Ein anderes Bild zeichnet die Meta-Analyse von Marzano, Waters und McNulty (2005), welche mit einer Korrelation von $r = 0,25$ einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Schulleitung und den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler ermitteln. Ihre Analysen integrieren 69 Studien aus den Vereinigten Staaten bzw. vergleichbaren Schulkulturen. Der höhere Effekt ist somit auch auf die insgesamt homogenere Auswahl an Studien zurückzuführen. Hervorzuheben an dieser Meta-Analyse ist die detaillierte Aufschlüsselung von Führungspraktiken und deren spezifische Zusammenhänge mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Wenn beispielsweise die Schulleitung im Detail weiß, was in der Schule passiert, welche Prozesse gut laufen, wo es Probleme gibt und wo Probleme unter der Oberfläche versteckt sein können (*Informiertheit*), dann wirkt sich dies mit $r = 0,33$ am positivsten auf Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: *Wirksame Führungspraktiken und ihr Zusammenhang mit Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen*

Kompetenz	Effekt (r)	Kompetenz	Effekt (r)
Informiertheit	0,33	Wertschätzung	0,24
Flexibilität	0,28	Fokussierung	0,24
Disziplin	0,27	Intellektuelle Stimulation	0,24
Evaluation	0,27	Kommunikation	0,23
Außendarstellung	0,27	Wertorientierung	0,22
Schulkultur	0,25	Curriculum	0,20
Ordnungsrahmen	0,25	Sichtbarkeit	0,20
Didaktische Qualifizierung	0,25	Innovation	0,20
Veränderungen handhaben	0,25	Unterstützung	0,19
Ressourcen	0,25	Beziehungskultur	0,18
Partizipation	0,25		

Quelle: Marzano et al. 2005, S. 42-43

Die Meta-Analyse von Scheerens (2012) nutzt 14 Studien und 28 darin berichtete Effektgrößen zu direkten und indirekten Effekten von Schulleitungshandeln. Alle verwendeten Befunde wurden zwischen 2005 und 2010 veröffentlicht. Der durchschnittliche Effekt des Schulleitungshandelns beträgt $r = 0,06$ und liegt damit zwischen den beiden oben berichteten Ergebnissen. Auf der Grundlage von 29 Studien berechnen Creemers und Kyriakides (2008) eine durchschnittliche Effektstärke für Schulleitungshandeln von $r = 0,07$. Mit Ausnahme von Marzano et al. (2005)

wird in den berichteten Meta-Analysen jedoch eine pauschalisierende, undifferenzierte Betrachtung von Schulleitungshandeln vorgenommen. Dadurch werden unterschiedliche Führungspraktiken zu einem Gesamtindex verschmolzen. Aussagen darüber, ob bestimmte Führungspraktiken erfolgreicher sind als andere, können nicht getroffen werden, zumal überdies auch die Kontext- und Situationsbezogenheit von Führungshandeln außer Acht gelassen wird.

Ein differenzierter Blick auf die Wirksamkeit unterschiedlicher Führungskonzepte findet sich hingegen bei Robinson, Lloyd und Rowe (2008), die 27 Studien für ihre Meta-Analyse heranziehen. Dabei wurden die Einzelstudien nach den Führungsstilen *Instructional Leadership*, *Transformational Leadership* und sonstige Führungskonzepte unterteilt. Die Befundlage zum Zusammenhang von Führungsstilen und der Schülerleistung fällt recht eindeutig aus. Die durchschnittliche Effektstärke für *unterrichtsbezogene Führung* beträgt $r = 0,21$, *transformationale Führung* weist einen mittleren Effekt von $r = 0,06$ auf und sonstige Führungskonzeptionen korrelieren mit $r = 0,15$. Die hohe Differenz der Effektstärken ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Robinson et al. (2008, S. 658) verweisen auf verschiedene Studiendesigns, unterschiedliche abhängige Variablen und die große Spannweite von Effekten in den Einzelstudien. Leithwood und Sun (2012) konnten bspw. in einer weiteren Meta-Analyse, basierend auf 79 unveröffentlichten Studien, zeigen, dass die durchschnittliche Korrelation zwischen *transformationaler Führung* und der Schülerleistung $r = 0,09$ beträgt. Separate Auswertungen für Mathematik ($r = 0,15$) und Lesen ($r = 0,18$) fördern hingegen höhere Zusammenhänge mit dem *transformationalen Führungsstil* zutage. Darüber hinaus treten im Schulalltag Führungsstile nicht isoliert auf; vielmehr adaptieren erfolgreiche Schulleitungen ihr Handeln situationsgerecht. Robinson et al. (2008) untersuchten deshalb in einem weiteren Schritt die Wirkung spezifischer Führungspraktiken anstatt breiter Führungskonzepte. Letztlich konnten sie fünf Dimensionen identifizieren und deren jeweiligen Effekt auf Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen berechnen. Erneut zeigt sich, dass die Schaffung günstiger organisatorisch-struktureller Rahmenbedingungen durch die Schulleitung zwar in systematischer Beziehung mit schulischen Output-Variablen steht, jedoch strategische, gestalterische sowie koordinative und evaluative Aktivitäten einen größeren Wirkungsgrad besitzen (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Auswirkungen von Führungsdimensionen auf Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen

Führungsdimension	Effekt (r)
Expertise in Unterrichtsfragen: Fördern und aktive Teilnahme	0,39
Planung, Koordination und Evaluation von Unterricht	0,21
Festlegen von Zielen und Erwartungen	0,21
Strategischer Ressourceneinsatz	0,15
Sicherstellung eines geregeltes Umfelds	0,13

Quelle: Robinson et al. 2008, S. 656

Wie sind die berichteten Effektstärken mit Blick auf ihre praktische Relevanz zu interpretieren? Scheerens (2012, S. 142) zufolge entspricht ein Effekt von $r = 0,15$ - $0,20$ in etwa dem Lernzuwachs in einem Schuljahr, womit die durchschnittlich berechneten Effektstärken von durchaus großer praktischer Relevanz sind. Ähnlich argumentiert Pietsch (2014, S. 17), wenn er schreibt, dass Schülerinnen und Schüler an effektiv geleiteten Schulen einen Lernvorsprung von etwa ein bis zwei Dritteln eines Schuljahrs erwarten können.

Aus deutscher Perspektive sei an dieser Stelle noch die Arbeit von Pietsch, Lücken, Thonke, Klitsche und Musekamp (2016) erwähnt, die Daten der Hamburger Schulinspektion und von KERMIT-Erhebungen (Kompetenzen ERMITteln) verknüpfen, um so den Zusammenhang von

Schulleitungshandeln und den Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern zu überprüfen. In hoch performanten Schulen, d. h. in Schulen, in denen es domänenübergreifend gelang, regelmäßig überdurchschnittliche Lernzuwächse zu erzielen, ist signifikant häufiger unterrichtsbezogenes Schulleitungshandeln anzutreffen als in der Vergleichsgruppe. Sowohl in leistungsstarken Schulen als auch in der Vergleichsgruppe wirkt sich Schulleitungshandeln direkt und indirekt auf die Unterrichtsgestaltung aus. Die Effekte variieren jedoch in Stärke, Einfluss und Komplexität, sodass die Autoren schlussfolgern, „dass Schulleitungen an Schulen mit hoher Performanz grundsätzlich anders führen als ihre Kolleginnen und Kollegen an Schulen mit weniger hohen Lernzuwächsen“ (ebd., S. 551).

4. Bedingungen von wirksamem Schulleitungshandeln

Forschungszugänge zum Schulleitungshandeln richten sich heute verstärkt auf jene Bedingungen, unter denen effektives Schulleitungshandeln praktiziert wird bzw. langfristig wirksam werden kann. Es wird zunehmend darauf hingewiesen, dass die Effektivität des Führungshandelns auf die Passungsgenauigkeit von Persönlichkeitseigenschaften und situationsbezogenen Variablen zurückgeführt werden kann. Kontext und Wirksamkeit von Schulleitungshandeln können folglich nicht separat voneinander betrachtet werden. So kann auch eine Schulleiterin oder ein Schulleiter, die oder der sich als effektiv in einem Schulkontext erwiesen hat, in einem anderen Kontext weniger erfolgreich sein (vgl. Hallinger & Murphy 1985). In diesem Zusammenhang wird die kritiklose Übernahme von Leadershipkonzepten moniert, die im Hinblick auf ihre Transferfähigkeit und -würdigkeit nicht ausreichend hinterfragt werden (vgl. Dimmock & Walker 2005). Um zu ermitteln, wie und in welchem Maße Schulleitungen in ihrer Schule den Aufbau einer effektiven Lehr-/Lernumgebung betreiben respektive beeinflussen können, muss daher zunächst ihre Funktion innerhalb der Schule als Organisation, aber auch ihre kontextuelle Einbettung (vgl. Rahm & Schröck 2008) betrachtet werden.

“Our argument is that the significance of context continues to be badly understood in leadership, but that, if re-conceptualized as the sum of the situational, cultural, and historical circumstances that constrain leadership and give it its meaning, context is the vehicle through which the agency of particular leaders may be empirically understood” (Gronn & Ribbins 1996, S. 454).

Aufgrund der zunehmenden strukturellen wie kulturellen Komplexität von Schule als einem offenen Sozialsystem ist es generell schwierig, die Wirkung von Managementmaßnahmen und Führungskonzepten zu ermessen. In Deutschland, ebenso wie in einer Vielzahl anderer Staaten, sind durch die Einführung Neuer Steuerungsansätze und durch die damit verbundenen Steuerungsinstrumente massive Eingriffe in das System schulischer Zielerreichung vorgenommen worden. Diese scheinen ansatzweise strukturell, jedoch in den wenigsten Fällen schulkulturell verankert worden zu sein. Zudem sind zwischen Funktionszuschreibung und Funktionsausübung mentale Modelle sowie volitionale und motivationale Faktoren zwischengeschaltet, die im Zusammenhang mit Schulleitungshandeln noch weitestgehend unbeschrieben sind. Bedingungen der individuellen Rollengestaltung verschiedener Leitungskräfte müssen folglich als Ineinandergreifen von systemischen, organisationalen und persönlichen Faktoren begriffen werden, die nicht separat voneinander betrachtet und untersucht werden sollten. Es kommt vielmehr darauf an, die institutionellen Rahmungen und personenbezogenen Prägungen von Schulleitungshandeln zu beschreiben, um die daraus konkret resultierenden Strategien und Praktiken besser erklären zu können (vgl. Berkemeyer 2009). In diesem Zusammenhang gilt es, die Interaktionseffekte von

organisationalen und individuellen Merkmalen genauer zu erfassen. Dies empfiehlt sich analog für das Zusammenspiel der System- und Organisationsebene. Von besonderem Erkenntnisinteresse sind Modelle der empirischen Schulleitungsforschung, in denen das Schulleitungshandeln als Mediatorvariable (un-)veränderbarer Kontextvariablen fungiert, bspw. in der Rollenausübung eines Informationsfilters, einer Abwehrinstanz externer Einflüsse oder eines kompetenten Übersetzers, oder gar auf Kontextvariablen zurückwirkt (vgl. Brauckmann 2016). Wenn aber Schulleitungshandeln als Mediatorvariable in ein konzeptionelles Rahmenmodell aufgenommen werden soll, bedarf dies einer soliden theoretischen Fundierung. Bei der empirischen Überprüfung von Rahmenmodellen wird die oftmals fehlende theoretische Fundierung von eben solchen Variablen bemängelt (vgl. Leithwood & Levin 2008). Insbesondere ist vorab theoretisch darzulegen, ob eine Kontextvariable von der Schule bzw. Schulleitung intentional verändert werden kann (vgl. Leithwood, Patten & Jantzi 2010; Terhart 1997). Unter Verwendung solcher Modelle könnten ggf. bisher widersprüchliche Forschungsbefunde aufgeklärt werden. Insbesondere könnten Führungspraktiken, die kontextunabhängig durchführbar sind und damit gewissermaßen zum universellen Set von Schulleitungstätigkeiten gehören, von kontextgebunden auftretenden Führungspraktiken abgegrenzt werden.

Empirischen Hinweisen zufolge wird die Mitwirkung der Schulleitung an der Herausbildung eines gemeinsamen schulischen Leitbilds durch Eigenschaften der Schule, wie z. B. der Schulgröße und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft, beeinflusst (vgl. Heck & Hallinger 2005; Hallinger & Murphy 1985). Zu den schulischen Kontextfaktoren, die den Effekt von Schulleitungshandeln auf Schülerinnenleistungen und Schülerleistungen moderieren können, werden ferner Schulstandort, Schulträger und Schulstufen (Primar-, Sekundarstufe) gezählt (vgl. Leithwood 2005). Davis, Darling-Hammond, LaPointe und Meyerson (2005) weisen darauf hin, dass das gleiche Set von Führungspraktiken in unterschiedlichen Schulen und unterschiedlichen sozialen Kontexten nicht die gleichen Effekte hervorbringen wird.

Angesichts dieser komplexen Zusammenhänge kann es auf die eingangs aufgeworfene Frage, inwieweit Schulen die ihnen neu eingerichteten Freiräume tatsächlich nutzen und weshalb einige Schulen dabei intensiver und innovativer vorgehen als andere, keine einfache Antwort geben (vgl. Rolff 2009). Um zu ermitteln, wie und in welchem Maße Schulleitungen den Aufbau einer effektiven Lehr-/Lernumgebung betreiben bzw. beeinflussen können, müssen ihre Position bzw. Rolle innerhalb der Schule als Organisation, ihre kontextuelle Einbettung im Gesamtsystem und ihre individuell-internen Handlungsvoraussetzungen betrachtet werden (vgl. auch Warwas 2009).

Gemessen an den groß angelegten steuerungstheoretischen Leitbildern ist das Phänomen der Wirksamkeit des Schulleitungshandelns, differenziert nach unterschiedlichen Führungskonzepten, ihrer Erfolge, Möglichkeiten und Grenzen noch kaum durch umfassende Forschungsarbeiten erschlossen. Gegenwärtig können aber zumindest spezifische Überlegungen für folgende Voraussetzungen eines effektiven Schulleitungshandelns angestellt werden:

4.1 Systemkontextmerkmale

Für das Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter bedeuten systembezogene Kontextmerkmale vorrangig die Einbeziehung von schulverwaltungsrechtlichen Dokumenten (Schulgesetze, Dienst-anweisungen bzw. -ordnungen). So kann geprüft werden, ob die darin enthaltenen Regelungen Hinweise auf die Rechte und Pflichten einer Schulleitung geben. Gesetzliche Bestimmungen legen im Wesentlichen Aufgaben, Kompetenzen und Rolle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters nach folgenden Gesichtspunkten fest:

- „Wer ist die Schulleitung?
- Welche Stellung hat die Schulleitung?
- Welche Pflichten hat die Schulleitung?
- Welche Privilegien hat die Schulleitung?“ (Flößner 1980, S. 10)

Rechtlich ist die Schulleitungsrolle je nach Bundesland unterschiedlich definiert. Ob allein die Ausübung dieser schulrechtlich fixierten Rechte und die Erfüllung dieser Pflichten die Richtschnur oder den Handlungsrahmen ihres eigenen beruflichen Tuns darstellen können, bleibt weiterhin untersuchenswert (vgl. Brauckmann 2016). Das gilt umso mehr, als einer Schulleitung nur selten „geschlossene Handlungskodices“ (Döring 1978, S. 76) für das eigene berufliche Tun zur Verfügung stehen. In der Regel werden diese Handlungsvorschriften mindestens durch berufliche Leitbilder ergänzt, was bisweilen zu Definitionskonkurrenzen führen kann. Zugleich machen AutorInnen darauf aufmerksam, dass die Stärkung des Führungshandelns auch zu einer kritischen Distanzierung von den Gesetzen zugrundeliegenden Normen, Kriterien und Motiven führen kann (vgl. von Heymann 1986, S. 17). Auch ist darauf hinzuweisen, dass in den Rechtsvorschriften der Bundesländer zunehmend nicht mehr von Schulleiterinnen oder Schulleitern die Rede ist, sondern von der erweiterten Schulleitung (vgl. Brauckmann 2016; Hanßen 2013). In diesem Zusammenhang sei auf die Stärkung der Mitwirkungsrechte der schulischen Gremien (z. B. Schulkonferenz) sowie der Eltern und Lernenden verwiesen, die sich massiv auf die Gegebenheiten der Organisation Schule und ggf. auf Organisationsmodelle von Schulleitung auswirken können.

Neben den Neuen Steuerungsansätzen sind es nicht nur einzelschulische, sondern auch gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, die neue Funktionsanforderungen an das Schulleitungshandeln stellen. Hierbei handelt es sich um Kontextbedingungen, die der Steuerung durch Bildungspolitik und Bildungsverwaltung weitestgehend entzogen sind. Offenbar wirken sich sozioökonomische und soziokulturelle Rahmenbedingungen der Einzelschule auf die Praxis von Schulleitungshandeln aus, die nur eingeschränkt durch Schulleiterinnen und Schulleiter gestaltet werden können. Schulleitungshandeln scheint maßgeblich durch die institutionelle Eingebundenheit von Einzelschulen (z. B. Schulform, Einzugsbereich) bedingt zu sein, die zumindest in Deutschland vielfach auch eine spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft beinhaltet. Es sind also weniger Systemmerkmale und Steuerungsinstrumente, sondern vielmehr (oft informelle) *schulstrukturelle* und *schulkulturelle* Faktoren, die sich unabhängig von Neuen Steuerungsvorhaben historisch entwickelt haben und das Schulleitungshandeln anscheinend stärker prägen, als es derzeit Instrumente Neuer bildungspolitischer Steuerung vermögen (siehe hierzu auch Rosenbusch, 2005). Somit zeigt sich, dass ein Steuerungssystem transnational nicht beliebig importiert werden kann. Ob das Fehlen eines klar nachweisbaren Zusammenhangs zwischen Neuen Steuerungsinstrumenten und Steuerungspraktiken der Schulleitungen dadurch zu erklären ist, dass die Entwicklung zu verstärkter schulischer Selbständigkeit noch zu jung ist, als dass sie Wirkungen auf das Handeln von Schulleitungen und die (einzel-)schulische Leistungsstärke hätte zeitigen können, muss vorerst offenbleiben, zumal nur vereinzelt Untersuchungsdesigns Verwendungen finden, mit welchen entsprechende Forschungsfragestellungen untersucht werden können (vgl. Hanushek, Link & Woessmann 2013). Das Schulleitungshandeln selbst ist eher situationsspezifischer Natur. Die Befunde deuten auf eine flexible Handhabung verschiedener Führungsstile hin (Brauckmann & Pashiardis 2011, Schwarz & Brauckmann 2015; Hallinger 2018). Diese flexible Handhabung verschiedener Führungsstile erfolgt unabhängig von der auf Systemebene intendierten Kombination von mehr Gestaltungsfreiheit bei gleichzeitiger Rechenschaftspflicht, auch als Zwillinge der Neuen Steuerungsphilosophie bezeichnet (vgl. Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann 2016). Vielmehr erfolgt eine fortwährende Neubewertung und Reflexion des prakti-

schen Nutzens bzw. der Relevanz systemischer oder institutioneller Einflussgrößen vor dem Hintergrund einzelschulischer Problemlagen (vgl. Fend 2009), die ihrerseits eines komplementären Monitorings bedürfen. Klare Belege für gestiegene personelle Entfaltungsmöglichkeiten durch eine optimale Kombination neuer Steuerungsanreize bzw. durch die Einführung neuer Steuerungsinstrumente und eines problemorientierten wie auch entwicklungsbezogenen Schulleitungshandelns lassen sich gegenwärtig nicht finden (Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel 2015).

4.2 Schulkontextmerkmale

Bei der Analyse von Schulverhältnissen darf trotz aller systembedingten Grundgemeinsamkeiten von Schulen nicht das Spezifikum einer jeden Schule aus den Augen verloren werden. Dieses Spezifikum ist Ausdruck des sozialen Subsystems Schule, das sich in den schulischen Gremien, Gruppen und Interessensvertretungen manifestiert (vgl. Wirries 1986, S. 14 f.). Alle Schulen blicken auf unterschiedliche Erfolgs- und/oder Misserfolgsgeschichten zurück (bspw. transportiert durch die Pflege von Mythen, gelebt durch die Befolgung bestimmter Rituale oder Feierkulturen), die unterschiedliche Erfahrungs-, Denk- und Gestaltungsräume kreieren können (vgl. Fend 2009). Die Schulleitung als Gesamtverantwortliche für Führung und Leitung von Schule begegnet innerhalb ihrer Organisation somit nicht nur systemischen Vorgaben, sondern auch unterschiedlichen sozialen (ihrerseits mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten ausgestatteten) Kollektiven, für die sich ihr Handeln als nachvollziehbar und unterstützungswürdig erweisen muss oder an deren Beschlüsse sie gebunden ist. Darüber hinaus darf nicht vereinfachend unterstellt werden, dass die Handlungen aller innerschulischen AkteurInnen im Sinne Neuer Steuerung primär auf Kriterien der Effektivität und Effizienz ausgerichtet sind. Stattdessen laufen viele Aktivitäten (so auch einzelne Führungspraktiken) unreflektiert und unbewusst ab, d. h. in Form von Routinen. Eine Aufnahme von Instrumenten Neuen Steuerungshandelns kann dabei nur formal und oberflächlich erfolgen, ohne zwingend integraler und gelebter Teil des beruflichen Alltagshandelns zu werden (vgl. Schäfer 2018).

Dies alles legt die Vermutung nahe, dass Schulleitungen die vorherrschende innerschulische Kultur und Struktur zu ändern versuchen sollten (vgl. Bredeson, Klar & Johansson 2011), indem sie Verbindungslinien zwischen zum Teil isoliert nebeneinanderstehenden Zielsetzungen ziehen und deren Widersprüchlichkeit als scheinbar entlarven. Die Schulleiterin oder der Schulleiter wird gewissermaßen zu einer oszillierenden Vermittlungsinstanz innerhalb ihrer/seiner Organisation, indem sie/er im Sinne einer gleichermaßen personenorientierten wie sachgerechten Führung eine neuartige Planung und Anordnung von Kommunikations-, Kooperations- und Koordinationswegen betreibt.

Die in diesem Zusammenhang notwendige Ausgestaltung unterschiedlicher Organisationsstrukturen und -kulturen (bspw. durch verstärkt interprofessionelles Arbeiten, durch zusätzliche zeitliche und sächliche Ressourcen oder durch Ausweitung der Handlungsspielräume des bestehenden Kollegiums) kann ggf. neue inhaltliche und konzeptionelle Querverbindungen hervorbringen, die möglicherweise neue funktionale Handlungsbeziehungen anbahnen. Unter Umgehung des traditionellen Steuerungskreislaufs kann z. B. von der Schulleitung ein Instrument der Outputsteuerung (wie bspw. aus Vergleichsarbeiten zurückgemeldete Leistungsdaten) zu einem Instrument der Inputsteuerung (Testhefte von Vera werden z. B. als Unterrichtsmaterialien von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt) umfunktioniert werden.

4.3 Personenbezogene Merkmale

In den bisherigen Ausführungen wurde problematisiert, ob im Schulleitungshandeln allein ein schulrechtlich begründetes Prozedere zum Tragen bzw. zur Ausführung kommt oder ob es nicht vielmehr

mehreren Einflussgrößen ausgesetzt ist, von denen die/der Handelnde mit ihren/seinen individuellen Voraussetzungen selbst eine wichtige Bezugsgröße unter vielen darstellt. Betont werden soll daher die Mehrdimensionalität von Schulleitungshandeln als einem kontext- und situationssensitiven Aushandlungsprozess, der innerhalb wie außerhalb der Schule stattfindet, von AkteurInnen mit individuellen Merkmalen betrieben wird und dabei formale wie auch informelle Handlungsdeterminanten aufweisen kann. Da Schulgesetze, Dienstanweisungen und Ähnliches nur einen Teil der arbeitsprozessualen Erfordernisse und Möglichkeiten des Schulleitungshandeln ausmachen, müssen darüber hinaus auch die Erwartungen, Werte und Zielvorstellungen sowie die Fähigkeiten der Inhaberin/des Inhabers der beruflichen (Leitungs-)Rolle einbezogen werden, die ihr/sein Handeln ebenfalls beeinflussen (vgl. z. B. Warwas 2009).

Vor dem Hintergrund gestiegener Schulleitungsvakanzen wird im deutschsprachigen Raum mitunter überaus allgemein postuliert, dass man unter den für diese Position geeigneten Lehrkräften mehr *Führungspersönlichkeiten* benötige, die sich stärker mit den Wirkungen auf und in Entscheidungsprozesse(n) außerhalb des Klassenzimmers auseinandersetzen sollten. Allerdings existiert eine auf personenbezogene Merkmale fokussierte schulische Führungsforschung bislang nur ansatzweise. Studien dieser Art sehen beispielsweise in dem persönlichen Set von Überzeugungen und Werten der Schulleitung auch eine wesentliche Basis für deren Handeln (vgl. Mulford & Johns 2004; Neuling 1990). Untersuchungen mit einem mixed-methods Design liefern dabei erste Hinweise darauf, dass Leitungskräfte trotz ähnlicher organisationsstruktureller Bedingungsgefüge an ihren Schulen in Abhängigkeit ihrer individuellen Wertorientierungen unterschiedliche Schwerpunkte in den eingesetzten Führungspraktiken aufweisen (Warwas 2015).

Auch die Interessenstruktur potentieller Anwärterinnen und Anwärter auf das Schulleitungsamt gehört zu den personenbezogenen Merkmalen, die eine eingehendere wissenschaftliche Betrachtung verdienen. So gibt es erste empirische Indizien dafür, dass die Interessenstruktur von Lehramtsstudierenden prognostisch bedeutsam dafür ist, ob diese Personen später als Lehrkräfte Interesse an einer Schulleitungsstelle bekunden werden. Als Datenbasis stehen allgemeine Interessenwerte (erhoben mit dem AIST; Bergmann & Eder, 1992) einer repräsentativen Stichprobe von 786 österreichischen Lehramtsstudierenden zur Verfügung, von denen 330 in ihrem dritten und siebten Berufsjahr befragt werden konnten, ob sie eine Leitungsfunktion anstreben. Pfadanalysen zeigen, dass insbesondere unternehmerische Interessen der Studierenden prädiktiv für spätere Leitungsambitionen sind (siehe Brauckmann, Krammer & Mayr 2018).

Damit Schulleiterinnen und Schulleiter den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen gerecht werden können, bedarf es professioneller Qualifizierungsmaßnahmen. In Österreich wurde die Ausbildung für schulische Leitungskräfte neu strukturiert und inhaltlich organisiert. Der neue Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“ umfasst 60 ECTS-Punkte und besteht aus zwei Ausbildungsphasen. Die erste Phase ist vor der Bestellung als SchulleiterIn zu absolvieren. Die zugehörigen Inhalte sind in einem bundesweit gültigen Rahmencurriculum beschrieben und umfassen die Module „Führungsverständnis“, „Organisationsentwicklung und Organisationsführung“, „Personalführung und Personalentwicklung“ und „Schulqualität“, um im Zuge einer Vorqualifikation ein realistisches Bild des Aufgabenspektrums einer Schulleitung zu vermitteln und eine Reflexion der Berufsentscheidung zu gewährleisten. Die zweite Ausbildungsphase wird berufsbegleitend nach der Funktionsübernahme innerhalb von 4,5 Jahren absolviert und ist Voraussetzung für die Weiterbestellung. Im Fokus soll insbesondere die Selbstreflexion der Rolle als Führungskraft stehen (Giegler 2019). Letztlich soll die neue Ausbildung auch dazu beitragen, die Profession Schulleitung zu stärken und als eigenes Berufsfeld zu etablieren.

Im beruflichen Alltagshandeln prägen jedoch auch die subjektiven Bewertungen vergangener Handlungen und erlebter Konsequenzen die zukünftigen Handlungen der Leitungskräfte. Ungeachtet veränderter Handlungsbedingungen treffen Schulleitungen daher mitunter Entscheidungen, die

alte Muster reproduzieren und damit Innovationen verhindern. Demzufolge ist nicht nur zwischen internen und externen Handlungsspielräumen in Bezug auf Schulleitungshandeln zu unterscheiden, sondern auch zwischen de facto und de jure bestehenden Handlungsspielräumen und den damit ggf. empfundenen Diskrepanzen, d. h. der Über- oder Unterschätzung eigener Ermessens- und Gestaltungsspielräume durch die handelnden Schulleitungen (vgl. Altrichter et al. 2019; Kemethofer & Altrichter 2017; Brauckmann & Schwarz 2014).

5. More and better Leadership im Rahmen der Neuen Steuerungsphilosophie – What needs to be done

Wirksames Schulleitungshandeln in unterschiedlichen Kontexten

Eine zunehmende Zahl empirischer Studien zum Schulleitungshandeln weist auf einen messbaren, meist indirekten Einfluss auf die Lehr- und Lernqualität an einer Schule und die dort erzielten Leistungen von Lernenden hin. Derartige Befunde führten zu einem gestiegenen Interesse an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen. Offen blieb bislang jedoch, auf welche Art und Weise schulische Leitungskräfte jene effektiven Führungspraktiken entwickeln (können), um die inner-schulische Lehr-/Lernqualität anheben zu können. Auf Basis der hier berichteten Befunde muss aktuell angezweifelt werden, dass die geforderte *High Quality Leadership* (siehe Kapitel 1) sich im Gefolge eingeführter Instrumente der Neuen Steuerung automatisch einstellt oder sich im Sinne eines „One Best Way“ flächendeckend einheitlich umsetzen lässt. Vielmehr heben die Befunde den Einfluss der schulspezifischen Führungssituation und individueller Handlungsdispositionen auf die Erfüllung normativer Anforderungen an Führungskräfte hervor. Die Vorhersage des Führungserfolgs mithilfe des Einsatzes bestimmter Führungsstile ist aus wissenschaftlicher Perspektive schwer leistbar; in Studien zeigen sich nicht durchgängig konsistente Zusammenhänge zwischen bestimmten Führungsstilen und Schulleistung (vgl. Brauckmann & Pashiardis 2011). Noch weiter klärungsbedürftig bleibt in diesem Zusammenhang vorerst, über welche Führungskompetenzen die Schulleitungshandelnden verfügen müssen, um den an sie gestellten Führungsanspruch in den designierten Handlungsfeldern überhaupt realisieren zu können (vgl. hierzu die Überlegungen von Schratz, Wiesner, Kemethofer, George, Rauscher, Krenn & Huber 2016).

Erweiterter Führungsanspruch – erweiterte Leitungskompetenz?

Die Frage, ob die Verbesserung von Führungskompetenzen auf der Schulleitungsebene in der gleichen Geschwindigkeit wie die Implementierung der Neuen Steuerungsphilosophie mitvollzogen wurde, ist schwer zu beantworten. Die Bedeutung von Schulleitungshandeln wird zwar unisono hervorgehoben; die zur Erreichung von Steuerungszielen notwendigen individuellen Kompetenzen jenseits der erweiterten rechtlichen Entscheidungsbefugnisse sind jedoch notorisch unterbestimmt. Die Annahme, dass mit einem neuen Schulgesetz auch automatisch eine neue, wirksame Führungspraxis Einzug hält, scheint in diesem Zusammenhang wenig plausibel. Dem stehen unter Umständen tradierte Arbeitsstrukturen, Arbeitsprozesse und Arbeitsverhalten entgegen. Wenn sich heute die Schulpolitik auf eine Rahmensteuerung zurückzieht, bedeutet das, „Organisations- und Managementaufgaben auf die Schulen und damit faktisch auf die Lehrerprofessionalität“ zu übertragen (vgl. Tacke 2004, S. 40). Unstrittig ist, dass Schulleitungsmitglieder auch in absehbarer Zeit von ihrer Ausgangsqualifikation her Lehrkräfte mit einschlägigen Erfahrungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sein werden. Außerdem müssen sie Qualifizierungen im Bereich des Schulmanagements nachweisen. Gleichwohl sie die Lehrkräftebildung durchlaufen haben und über Lehrerfahrung verfügen, sind die Schulleiterinnen und Schulleiter wenig darauf

vorbereitet, die gegebenen Strukturmerkmale nicht mehr als selbstverständlich anzunehmen, sondern sie zur Disposition zu stellen und als gestaltungsbedürftig zu erkennen. Es ist also offensichtlich, dass „die Mitglieder der Organisation sich mit Fragen und Konzepten der Organisation auseinandersetzen müssen, die Frage ist nur, mit welchen“ (ebd., S. 4). Dieser organisationsbezogene Führungsanspruch sorgt neben den wahrnehmbaren Veränderungen des schulischen Umfelds bei den an Neuer Steuerung beteiligten Schulleitungskräften für potentielle Handlungsunsicherheiten. Schulleiterinnen und Schulleiter sind dazu aufgefordert, in diesen Veränderungsprozessen stärker aufgrund ihrer neu gewonnenen Entscheidungsmacht zu entscheiden, aber auch ausgleichend zu wirken. Dass Schulleiterinnen und Schulleiter ihre neuen Aufgaben, vor allem die konzeptionelle Tätigkeit in der Schul- und Personalentwicklung sowie die Verantwortung für die Qualitätssicherung, nur dann bewältigen können, wenn geeignete Unterstützungs- und Beratungsleistungen bereitgestellt werden, scheint unbestritten. Für spezielle Handlungsfelder könnten sowohl Expertinnen und Experten als auch lokale „Stakeholder“ aus dem schulischen Umfeld verstärkt in die Unterstützungsstrukturen einbezogen werden. Aber auch bei günstigeren Rahmenbedingungen und zusätzlichen Unterstützungsleistungen auf dem Weg zur weiteren Professionalisierung beinhaltet die „neue schulische Steuerung“ ein stark ausdifferenziertes Anforderungsprofil, vor allem hinsichtlich der Qualitätssicherung.

Forschungdesiderate

Mit einer stärker bedingungsbezogenen Leadership-Forschung im deutschsprachigen Raum sollte ein systematischer, differenzierter Blick auf das Zustandekommen und die Wirkungen von Schulleitungshandeln erreicht werden. Hiermit könnte besser beantwortet werden, ob und inwieweit die Schulleiterin/der Schulleiter der Verantwortung und Rolle, die ihr/ihm im Rahmen Neuer Steuerung für die Sicherung und Entwicklung der einzelschulischen Qualität zukommt, überhaupt gerecht werden kann.

Eine objektiv-quantifizierbare Beschreibung des schulischen Umfelds (z. B. auf der Basis von Wirtschafts- und Sozialdaten) könnte der Wahrnehmung der Schulleiterin/des Schulleiters gegenübergestellt werden (vgl. Schwarz & Brauckmann 2015). Künftige Schulleitungsforschungsprojekte könnten daher einen Beitrag dazu leisten, herauszufinden, inwieweit sich die im Hinblick auf einzelschulische Qualitätsentwicklung formulierten Realisierungsprämissen Neuer Steuerung – Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten bei gleichzeitigem Wissen um die Gestaltungserfordernisse – auf der persönlichen, organisationalen und systemischen Ebene von Schulleitungshandeln als anschlussfähig erweisen. Es müsste zugleich mehr über schulkontextübergreifende Handlungsweisen von Schulleitungen in Erfahrung gebracht werden, die zum unveräußerlichen Bestandteil des Leitungshandelns zählen. Dazu bedarf es Studien, die bei der Beobachtung von Schulleitungshandeln eine große Variabilität von einzelschulischen Settings einbeziehen und sich z. B. nicht nur auf Schulen in sozial schwierigen Lagen konzentrieren (vgl. Mulford 2008).

Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263-304). Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG
- Altrichter, H., Brauckmann, S., Oberneder, J., Gutownig, M., Grießmann, C. & Hofbauer, C. (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.)
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & George, A. C. (2019). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 17-35
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz
- Baumert, J. (1980). Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In Projektgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Band 1. Entwicklungen seit 1950* (S. 589-748). Reinbek: Rowohlt
- Berger, U. & Bernhard-Mehlich, I. (2006). Die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6., erw. Aufl., S. 169-214). Stuttgart: Kohlhammer
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test*. Weinheim: Beltz
- Berkemeyer, N. (2009). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301-322). Wiesbaden: Springer VS
- Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa
- Brauckmann, S., Krammer, G. & Mayr, J. (2018). *Führungspersönlichkeiten verzweifelt gesucht – empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TEDCA*. Beitrag präsentiert auf dem 26. Kongress der DGfE, DE, März 2018
- Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung Bd. 43, S. 238-255). Bielefeld: W. Bertelsmann
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system – an odd couple? Empirical insights from Cyprus. In H. Ärlestig (Hrsg.), *Educational Leadership – Responsibility to Champion Improvement for All Students. Special Issue of the International Journal of Educational Management*, 28 (7), 823-841

- Bredeson, P. V., Klar, H. W. & Johansson, O. (2011). Context-Responsive Leadership. Examining Superintendent Leadership in Context. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (18), 1-28
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). (2003). *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure; ein Überblick*. Bielefeld: Transcript
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M. & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals (Review of Research)*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute
- De Maeyer, S., Rymenans, R., van Petegem, P., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18 (2), 125-145
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational Leadership. Culture and Diversity*. London: SAGE
- Döring, P. A. (Hrsg.). (1978). *Führungsaufgaben der Schulleitung* (Schulleiter-Handbuch, Bd. 3). Braunschweig: Westermann
- Feldhoff, T. & Radisch, F. (2017). Messung von Schulqualität. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 135-158). Münster: Waxmann
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Heidelberg: Springer
- Flößner, W. (1980). *Schulleiter. Amt und Rolle* (Schulleiter-Handbuch, Bd. 15). Braunschweig: Westermann
- Giegler, S. (2019). Schulen professionell führen. *SchulVerwaltung aktuell*, 7 (1), 11-12
- Gronn, P. & Ribbins, P. (1996). Leaders in Context. Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32 (3), 452-473. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032003008>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 5-24
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247
- Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin*

und Niedersachsen. Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen, sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript

- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232
- Haug, R. & Pfister, J. (1985). *Schule als Organisation. Überlegungen zu einer Konzeptionalisierung von Schule als Organisation als Ausgangspunkt einer theoretisch fundierten Schulorganisationsforschung (Arbeitsmaterialien und Sonderdrucke zur ökonomischen Bildungsforschung)*. Frankfurt am Main: DIPF
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (2), 229-244
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heymann, D. von. (1986). *Führung zwischen Zielsetzung und Kontrolle (Schulleiter-Handbuch, Bd. 38)*. Braunschweig: Westermann
- Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2017). Der Beitrag neuer Steuerungsinstrumente zur Qualitätsentwicklung in der Einschätzung von Schulleitungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 249-267). Münster: Waxmann
- Kieser, A. (2006). Der situative Ansatz. In A. Kieser & M. Evers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6., erw. Aufl., S. 215-272). Stuttgart: Kohlhammer
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222-237
- Kranz, T. (2007). *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt: Books on Demand
- Leithwood, K. A. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 619-629
- Leithwood, K. A., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227
- Leithwood, K. A. & Levin, B. (2008). Understanding and Assessing the Impact of Leadership Development. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Hrsg.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (S. 280-300). London: Routledge
- Leithwood, K. A., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). *Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning*. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 671-706.
<https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>

- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387-423
- Lohmann, A. (2013). *Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert*. Köln: Carl Link
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (Hrsg.). (2008). *International handbook on the preparation and development of school leaders*. London: Routledge
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Mulford, B. & Johns, S. (2004). Successful school principalship. *Leading and Managing*, 10 (1), 45-76
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge. Improving learning in schools*. Camberwell: ACER Press
- Neulinger, K. U. (1990). *Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe*. Frankfurt/Main: Haag und Herchen
- Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? *Journal für Schulentwicklung*, 18 (2), 15-23
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 527-555
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 629-649
- Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Koch, T. (2018). On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Multi-level Perspective. *Educational Administration Quarterly*, Online first
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Students Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674
- Rolff, H.-G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *Die Deutsche Schule*, 101 (3), 253-265
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik in der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandeln*. Neuwied
- Schäfer, L. M. (2018). *Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus: Implementierung von Reformen im System Schule: Eine multiperspektivische Analyse differenter Implementierungsvoraussetzungen auf Schulebene*. Münster: Waxmann

- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer
- Schratz, M. (1997). Merkmale der pädagogischen Qualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern. In J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln* (Schulleiter-Handbuch, Bd. 83, S. 57-70). München: Oldenbourg
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221-262). Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG
- Schwarz, A. & Brauckmann, S. (2015). *Between facts and perceptions: The area close to school as a context factor in school leadership*. Schumpeter Discussion Papers. Schumpeter School of Business and Economics
- Tacke, V. (2004). Organisationen im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation“. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (1. Aufl., S. 19-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Terhart, E. (1997). Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln* (Schulleiter-Handbuch, Bd. 83, S. 7-20). München: Oldenbourg
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In H. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Educational Governance* (S. 195-228). Wiesbaden: Springer VS
- van Ackeren, I. & Bellenberg, G. (2004). Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 13, S. 125-159). Weinheim: Juventa
- Vogel, J. P. (1983). Welche Arbeitsweisen der freien Schulen sind auf Staatliche Schulen übertragbar? *Erziehungskunst*, 47 (3), 158-165
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 475-498
- Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 273-297). Wiesbaden: Springer VS
- Warwas, J. (2015). Principals' leadership behaviour: values-based, contingent or both? *Journal of Educational Administration*, 53 (3), 310-334
- Warwas, J., Helm, C. & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 37-70

- Wirries, I. (1986). *Pädagogische Führungsaufgaben des Schulleiters* (Schulleiter-Handbuch, Bd. 39). Braunschweig: Westermann
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement. The elusive search for an association. *Educational Leadership Quarterly*, 39 (3), 398-425

Wie führen Schulleitungen? – Eine Mehrebenenbetrachtung verschiedener Führungstypen an Hamburger Schulen

Stephanie Graw-Krausholz & Marcus Pietsch

1 Einleitung

„Wirksame Schulleitungen machen einen Unterschied!“ Mit diesen Worten lassen sich die aktuelle Diskussion und die neueren empirischen Befunde zur Bedeutung von Schulleitungen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern kurz und knapp zusammenfassen. Entsprechend besteht in der Schul- und Bildungsforschung derzeit ein breiter Konsens darüber, dass wirksamkeitsorientiertes Schulleitungshandeln ein zentrales Merkmal guter Schule ist und nachhaltig dazu beitragen kann, Kindern und Jugendlichen effektives Lernen und somit bestmögliche Lernergebnisse zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere an Schulen, an denen Führung nötig ist, um mit schwierigen Situationen und Herausforderungen umzugehen. So betonen Leithwood, Louis, Anderson und Wahlstrom (2004, S. 5): „Leadership effects are usually largest where and when they are needed most“.

Eine Vielzahl von Studien zeigt mittlerweile, dass nahezu alle Schulleitungen im Alltag auf ein ähnliches Repertoire an Führungspraktiken zurückgreifen (Leithwood, Harris & Hopkins 2008), diese jedoch kontextspezifisch variieren (Hallinger 2016). Während auf internationaler Ebene bereits eine kleine Auswahl empirischer Arbeiten vorliegt, in denen untersucht wird, wie Schulleitungen einzelne Führungsaspekte gewichten und wie dies wiederum mit schulischen Rahmenbedingungen zusammenhängt (z. B. Bowers, Blitz, Modeste & Salisbury 2017), liegen entsprechende Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum bislang nicht vor. Es ist somit hierzulande einerseits vollkommen unklar, welche unterschiedlichen Herangehensweisen Schulleitungen bei der Führung einer Schule nutzen. Andererseits ist weitgehend ungeklärt, ob dies, wie in internationalen Studien belegt, auch in Deutschland von den Kontextbedingungen einer Schule abhängt.

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach, indem Daten der Schulinspektion Hamburg zum Schulleitungshandeln mithilfe latenter Klassenanalysen erneut analysiert werden. Nach einer kurzen theoretischen Einleitung wird mithilfe dieser latenten Klassenanalysen untersucht, inwieweit es an Hamburger Schulen spezifische Führungstypen gibt. Dafür werden Daten genutzt, die über den Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen gesammelt wurden. Bei den Auswertungen wird auch die Mehrebenenstruktur der Daten berücksichtigt, d. h. es werden die Analysen sowohl auf der Individual- als auch auf der Schulebene durchgeführt. Daran schließt eine multinomiale logistische Regression an, um zu prüfen, inwieweit die Führungstypen mit dem sozialen Kontext einer Schule zusammenhängen. Abschließend erfolgt eine kurze Diskussion der Ergebnisse. Dabei wird auch auf ihre Bedeutung für Wissenschaft und Praxis eingegangen.

2 Hintergrund

Eine große Zahl internationaler Studien zeigt, dass Schulleitungen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Schülerleistungen, die Schulentwicklung und eine Vielzahl innerschulischer Merkmale, wie z. B. die Arbeitszufriedenheit und die Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch die Qualität des Unterrichts haben (vgl. Brauckmann, Kemethofer & Warwas; hier: S. 23 ff.). Insbesondere die Führung einer Schule, das *School bzw. Educational Leadership*, gilt dabei als besonders relevanter Aspekt wirksamer Schulen (Mulford 2003; ten Bruggate, Luyten, Scheerens & Slegers 2012). Führung bedeutet in diesem Zusammenhang, effektiven Einfluss auf das schulische Personal zu nehmen, dieses dadurch zu motivieren und dazu in die Lage zu versetzen, dass in einem sinnvermittelten Prozess der Zusammenarbeit gemeinsame Ziele der Organisation Schule erreicht werden (Dörr, Schmidt-Huber, Winkler & Klebl 2013).

Aktuelle schulbezogene Führungstheorien betonen (Hallinger 2011), dass sich wirksames Schulleitungshandeln am zentralen Ziel von Schule – nämlich dem erfolgreichen Lernen von Schülerinnen und Schülern bzw. deren Kompetenzerwerb – orientieren muss und vor allem die Aufgabe hat, alle anderen innerschulischen Prozesse auf dieses (gemeinsam zu erreichende) Ziel hin auszurichten (Boyce & Bowers 2018a; Murphy, Elliot, Goldring & Porter 2007). Anders als klassische schulbezogene Führungstheorien, die, wie z. B. der Ansatz der unterrichtsbezogenen Führung (Instructional Leadership, z. B. Hallinger 2005), ausschließlich den Unterricht sowie die Person(en) der formalen Schulleitung in den Blick nehmen, basieren aktuelle Annahmen und Modelle zum wirksamen Schulleitungshandeln daher auf einem breiteren Führungsverständnis (Bush & Glover 2014). International hat sich diesbezüglich in den letzten Jahren zunehmend das Konzept des lernzentrierten Leitungshandelns, im Englischen: *Leadership for Learning*, durchgesetzt (Daniëls, Hondeghem & Dochy 2019; Hallinger 2011).

Ein solches lernzentriertes Schulleitungshandeln basiert, wie MacBeath und Townsend (2011) betonen, auf folgenden fünf Prinzipien, die für alle schulischen Akteure gelten: a) Fokus auf das Lernen, b) Schaffung lernförderliche(r) Lernumgebung(en), c) regelmäßiger Austausch über das Lernen auf allen Ebenen der Institution (Schule als Organisation, Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler), d) Teilung und Verteilung von Führungsverantwortung und e) Etablierung einer aktiven Verantwortungskultur. Mit Blick auf das konkrete Schulleitungshandeln bedeutet dies wiederum, dass Schulleitungen eine breite Palette führungsrelevanter Elemente nutzen müssen, um den geforderten Ansprüchen gerecht zu werden. Lernwirksame Schulleitungen nutzen daher kontextspezifische Aspekte transformationaler, instruktionaler und geteilter Führung (Daniëls et al. 2019; Hallinger 2011). Konkret formulieren sie daher u. a. sinnstiftende Visionen und Ziele für die Schule, an denen sich alle Schulbeteiligten orientieren können, kümmern sich darum, dass sich der Unterricht an diesen Zielen ausrichtet und ein lernförderliches Schulklima für alle Schulbeteiligten vorhanden ist und sorgen dafür, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umfassend in Entscheidungsprozesse einbezogen werden und Führungsverantwortung abgegeben bzw. auf verschiedene Beteiligte innerhalb der Schule verteilt wird (s. Abbildung 1).



Abb. 1: Dimensionen des Lernzentrierten Schulleitungshandelns

Das Schulleitungshandeln ist dabei stets eingebettet in den Kontext einer Schule, z. B. in den institutionellen, unmittelbaren räumlichen Kontext, den sozio-kulturellen Kontext, den politischen und ökonomischen Kontext, aber auch den einzelschulhistorischen Schulentwicklungskontext (Hallinger 2016). Lernzentriertes Schulleitungshandeln verhält sich entsprechend kontextsensitiv, wobei eine reziproke Beziehung zwischen dem Schulkontext und der Führung einer Schule besteht – der Kontext prägt das Leitungshandeln und das Leitungshandeln beeinflusst den Kontext für das Lernen und Lehren an der jeweiligen Schule (Spillane 2005). Wenngleich es somit grundsätzlich ein generelles Set aus wirksamen Führungspraktiken gibt, auf das effektive Schulleitungen zurückgreifen (Leithwood, Harris & Hopkins 2019), gestaltet sich effektive Führung an Schulen dennoch nicht universell, sondern kontextabhängig, indem diese Praktiken je nach Kontext unterschiedlich gewichtet werden (Brezicha, Bergmark & Mitra 2015). Entsprechend merken Liu, Bellibas und Printy (2018, S. 403) an: „*One school leadership style could not universally work across schools that are located in different jurisdictions or that strive to meet the needs of different students.*“

In diesem Zusammenhang findet sich mittlerweile eine wachsende Anzahl empirischer Untersuchungen, die sich einerseits mit Typologien der Führung an Schulen und andererseits mit dem Zusammenhang von Schulleitungshandeln und den Kontexten von Schulen auseinandersetzen. So haben Goldring, Huff, May und Camburn (2008) anhand von Day Logs und mithilfe von Clusteranalysen die Zeitznutzung von Schulleitungen untersucht und fanden auf dieser Basis drei Typen von Schulleitungen: 1. Eklektische Schulleitungen, 2. Unterrichts- bzw. lehrorientierte Schulleitungen und 3. Schüler- bzw. lernorientierte Schulleitungen. In einer weiterführenden Analyse zeigten sie dann die Kontextabhängigkeit des jeweiligen Schulleitungshandelns. Während eklektische Schulleitungen vor allem an Schulen mit vergleichsweise sozial privilegierter Schülerschaft zu finden waren und viel Zeit mit eher lernunwirksamen (distalen) Führungsaktivitäten verbrachten, fanden sich die anderen beiden Schulleitungstypen, die den Fokus auf eher lernwirksame (proximale) Führungsaktivitäten legten, vor allem an Schulen, an denen überwiegend Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien beschult wurden. Vergleichbares berichten

Studien, die das aktuelle Konzept des lernzentrierten Leitungshandelns, des *Leadership for Learning*, aufgreifen. So konnten auch Urick und Bowers (2014) mithilfe latenter Klassenanalysen und auf Basis des US-amerikanischen *Schools and Staffing Survey* (SASS) drei verschiedene Führungstypen an Schulen nachweisen, die wiederum vom Kontext der jeweiligen Schulen abhängig waren: 1. Schulleitungen, die Führungsverantwortung vor allem bei sich selbst verorten, 2. Schulleitungen, die Führungsverantwortung eher im Kollegium verteilen und 3. Schulleitungen, die sowohl selbst führen als auch Verantwortung im Kollegium verteilen. Dabei variierten diese Führungsansätze vor allem mit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an der Schule sowie dem *Accountability*-, also dem Rechenschaftskontext der einzelnen Schulen – insbesondere an Schulen mit einem geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund fand sich eine breite Beteiligung der Lehrerschaft an Führungsaktivitäten, wohingegen die Kollegien an Schulen mit einem eher hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund eher selten an Führungsentscheidungen beteiligt wurden. In einer weiteren Studie greifen Bowers et al. (2017) auf Daten des *Comprehensive Assessment of Leadership for Learning* (CALL; Blitz, Salisbury & Kelley 2014) zurück und weisen auch in dieser Studie mithilfe latenter Klassenanalysen drei Führungstypen an Schulen nach: 1. Schulen mit gering ausgeprägter lernzentrierter Führung (40%), 2. Schulen mit moderat ausgeprägter lernzentrierter Führung (47%) und 3. Schulen mit stark ausgeprägter lernzentrierter Führung (13%). Im Rahmen dieser Studie zeigte sich vor allem die Relevanz des Schulentwicklungskontextes. So findet sich eine ausgeprägte lernzentrierte Führung vor allem an Schulen, an denen professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff 2006) etabliert sind, die einen regelmäßigen Austausch von Lehrkräften mit Blick auf das gemeinsame berufsbezogene Lernen ermöglichen. Interessanterweise finden sich auch in einer italienischen Studie, der die Idee des *Leadership for Learning* zugrunde liegt, drei Führungstypen an Schulen (Agasisti, Bowers & Soncin 2019): 1. Schulleitungen, die die Professionalisierung von Lehrkräften in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen (49%), 2. Schulleitungen, die direkt in den Unterricht von Lehrkräften eingreifen (35%) und 3. Schulleitungen, die Führungsverantwortung verteilen, aber gleichzeitig Mechanismen zur Qualitätskontrolle im Unterricht etabliert haben. Im Vergleich zu den US-amerikanischen Studien ist hier auffällig, dass die Art des lernzentrierten Schulleitungshandelns nicht mit den sozialen Voraussetzungen der Schülerschaft variiert, sondern vor allem von dem Standort, der Region der Schule sowie der Tatsache abhängt, wie lange eine Schulleitung die Schule bereits führt.

Entsprechende empirische Untersuchungen aus Deutschland liegen hingegen bislang nicht vor. Dies liegt einerseits daran, dass das Konzept des lernzentrierten Leitungshandelns – obwohl international mittlerweile State-of-the-Art und auch in internationalen Studien wie dem *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) und dem *Programme for International Student Assessment* (PISA) genutzt (OECD 2016) – in Deutschland aber kaum angewandt wird (Tulowitzki, Pietsch & Spillane 2020). So fehlt es hierzulande einerseits an Instrumenten und Designs, mit deren Hilfe das Konzept des *Leadership for Learning* erfasst werden kann. Analysen, die die verschiedenen Dimensionen des lernzentrierten Schulleitungshandelns in den Blick nehmen und Führungstypen bestimmen, liegen daher bislang nicht vor. Andererseits wurde auch die Relevanz des Kontexts einer Schule für das Leitungshandeln an Schulen in Deutschland bislang kaum untersucht und es wird in der Folge zumeist auf empirische Befunde aus dem anglophonen Raum verwiesen (Klein 2018). In einer der wenigen Studien zum Thema zeigen jedoch Schwarz und Brauckmann (2015), dass auch hierzulande die Führung einer Schule – in Deutschland also anscheinend wie auch in den USA – mit den jeweiligen sozialen Kontextbedingungen einherzugehen scheint. Demnach ist die aktive Führung an Schulen mit einem hohen Anteil von armutsgefährdeten Schülerinnen und Schülern deutlich weniger stark ausgeprägt als an anderen Schulen. Ein Befund, den Pietsch und Leist (2019) in einer weiteren Studie jedoch nicht bestätigen können.

Vielmehr zeigen sie, dass unter Kontrolle des Accountability-Kontexts, gemessen anhand der Wettbewerbsintensität zwischen Schulen, keine Effekte des sozialen Kontexts auf die Führung an (Sekundar-)Schulen nachweisbar sind.

3 Anlage und Durchführung der Untersuchung

3.1 Forschungsfragen

Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag folgende drei Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie viele Führungstypen können an Hamburger Schulen identifiziert werden?
2. Wie unterscheiden sich diese Führungstypen?
3. Welche Rolle spielt die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft beim Führungsverhalten von Schulleitungen?

3.2 Stichprobe

Die folgende Auswertung basiert auf Daten, die in den Schuljahren 2012/13 bis einschließlich 2017/18 im Rahmen der regelhaften Datenerhebung der Schulinspektion Hamburg erhoben wurden. In die Auswertung gehen nur die Daten der 181 Schulen ein (von $N = 291$ Schulen), die die sogenannte Kernstichprobe, d. h. eine repräsentative Stichprobe der Hamburger Schulen, bilden. Befragt wurden Lehrkräfte zur Führung an ihrer jeweiligen Schule. Insgesamt gingen $N = 5.636$ Fälle aus $N = 181$ Schulen in die Auswertung ein. Der Rücklauf der Lehrkräfte lag bei 60,2% (Befragte $N = 9.358$). Diese Fälle verteilen sich auf 17 berufsbildende Schulen, 98 Grundschulen, 33 Gymnasien, 5 Sonder- bzw. Förderschulen sowie 28 Stadtteilschulen.

3.3 Datengrundlage

Das *Schulleitungshandeln* wird anhand von Daten aus dem Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen dargestellt, der im Rahmen der Schulinspektion Hamburg eingesetzt wird. In Anknüpfung an das Konzept des lernzentrierten Schulleitungshandelns (*Leadership for Learning*; Boyce & Bowers 2018b; Hallinger 2011) unterscheidet die Schulinspektion dabei folgende Führungsstile: Instruktionale Führung, Transformationale Führung und Geteilte Führung. Diese drei Führungsstile wurden im Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen der Schulinspektion Hamburg durch bereits in der Forschung erprobte Items erfasst.

Die *Instruktionale Führung* wurde mithilfe von Skalen aus dem Teaching and Learning International Survey (TALIS; Schmich & Schreiner 2008; OECD 2009) erhoben. Die Skala besteht aus insgesamt acht Items und kann in folgende Subskalen untergliedert werden: Schulziel-Management (Cronbachs Alpha: 0.75), Anleitungs-Management (Cronbachs Alpha: 0.79) und Supervision (Cronbachs Alpha: 0.71). Ein Beispiel für ein Item aus dem Bereich Schulziel-Management ist: „Die Schulleiterin/der Schulleiter stellt sicher, dass die Fortbildungsaktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Lehrziele abgestimmt sind.“

Für die Erhebung der *Transformationalen Führung* wurden Teile des Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ; Bass & Avolio 1995) genutzt. Diese Skala besteht aus insgesamt neun Items und lässt sich in folgende Subskalen differenzieren: Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit (Cronbachs Alpha: 0.91), Motivation durch begeisternde Visionen (Cronbachs Alpha: 0.79) und Individuelle Unterstützung und Förderung (Cronbachs Alpha: 0.91). Ein Beispiel für ein Item aus der Subskala Motivation durch begeisternde Visionen lautet „Die Schulleiterin/der Schulleiter formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.“

Die *Partizipative Führung* wird in Anknüpfung an Wahlstrom und Louis (2008) erfasst. Die Skala besteht aus drei Items (Cronbachs Alpha: 0.79) und misst die Beteiligung bzw. Partizipation an Führungsentscheidungen. Ein Beispiel für ein Item der Partizipativen Führung ist „Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für eine umfassende Beteiligung, wenn Entscheidungen zur Schulentwicklung anstehen“.

Eine Aufbereitung der Itemkennwerte befindet sich in Tabelle 6 im Anhang. Grundsätzlich gilt bei allen genannten Skalen und Items: Je höher der Mittelwert der jeweiligen Skala bzw. des jeweiligen Items, desto höher ist die Zustimmung der befragten Pädagoginnen und Pädagogen dazu bzw. desto häufiger wurde das jeweilige Führungsverhalten durch diese wahrgenommen.

Darüber hinaus wurde in den Analysen zum Einfluss des Kontextes die *soziale Zusammensetzung der Schülerschaft* berücksichtigt. Diese wird indiziert über den Sozialindex für Hamburger Schulen (Schulte, Hartig & Pietsch 2016). Der Sozialindex liegt auf Schulebene vor und berücksichtigt Informationen zum sozialen Hintergrund der Schülerfamilien sowie sozialräumliche Daten der jeweiligen Wohnorte. Die Skala ist eindimensional und wo möglich wurden standardisierte Maße, z. B. EGP-Klassen (Erikson & Goldthorpe 1992), als Indikatorvariablen berücksichtigt. Der Index ist in sechs Stufen unterteilt. Ein niedriger Wert zeigt dabei eine hohe soziale Belastung der Schule, ein hoher Wert eine geringe soziale Belastung an.

3.4 Statistische Modellierung

Um eine Aussage über verschiedene Führungstypen der Schulleitungen an Hamburger Schulen machen zu können, wurden latente Klassenanalysen durchgeführt (Hagenaars & McCutcheon 2002). Dabei wurde die Mehrebenenstruktur des Schulleitungshandelns berücksichtigt, da Führung sich immer auf die Interaktion zwischen den Akteuren des schulischen Personals bezieht, wobei entsprechende Interaktionen auf mehreren Ebenen stattfinden können: 1. Zwischen einer (formalen) Schulleitung und dem gesamten Schulpersonal (Ebene: Kollektiv), 2. Zwischen einer (formalen) Schulleitung und einzelnen Gruppen im Kollegium (z. B. Fachgruppe, Ebene: Gruppe) und 3. Zwischen einer (formalen) Schulleitung und einzelnen Lehrkräften sowie sonstigem Personal (Ebene: Dyade) sowie darüber hinaus 4. Zwischen diesen Gruppen und Personen (die häufig keine formale Leitungsfunktion innehaben) auf all den genannten Ebenen (Yammarino & Dionne 2018).

Mit Hilfe der Software MPLUS 6 (Muthén & Muthén 2010) wurden in einem ersten Schritt latente Klassenanalysen und in einem zweiten Schritt latente Klassenanalysen auf Mehrebenenbasis modelliert. Für die Berücksichtigung von fehlenden Werten wurde die Maximum-Likelihood-Methode im Rahmen der Auswertung mit MPLUS verwendet.

Anhand verschiedener Gütekriterien wurden Modelle mit einer unterschiedlichen Klassenanzahl getestet und verglichen (Nylund, Asparouhov & Muthén 2007). Dies sollte zunächst Auskunft darüber geben, durch wie viele Typen das Schulleitungshandeln am besten abgebildet werden kann. Die Gütekriterien, die dabei für die Bewertung der Modelle herangezogen wurden, sind das Bayesian Information Criterion (BIC) und der Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (LMR). Diese Gütekriterien ermöglichen eine Aussage über die Anzahl der Klassen, also die Anzahl der Führungstypen.

Bei dem Gütekriterium BIC handelt es sich um eine informationstheoretische Maßzahl, die dafür genutzt werden kann, verschiedene Modelle miteinander zu vergleichen. Dabei wird das Modell ausgewählt, welches den kleinsten Wert dieses Gütekriteriums aufweist. Bei dem Test auf LMR wird das Modell mit der entsprechenden Klassenanzahl k jeweils mit einem Modell mit einer Klasse weniger $k-1$ verglichen. Sind diese Werte signifikant, bedeutet dies, dass das Modell

mit der entsprechenden Klassenanzahl k empirisch besser zu den vorliegenden Daten passt als das Modell mit der Klassenanzahl $k-1$ (Geiser 2010).

Die Gütekriterien BIC und LMR wurden zunächst für die latenten Klassenanalysen auf der Individualenebene ermittelt. Bei der Berechnung der latenten Klassenanalysen auf Mehrebenenbasis (Berücksichtigung sowohl der Individual- als auch der Schulebene) wurde das Gütekriterium BIC betrachtet. Anschließend wurde das Modell, welches die Daten am besten abbildet, genauer betrachtet und die dort identifizierten Typen des Schulleitungshandelns inhaltlich interpretiert.

In einem letzten Schritt wurden multinomiale logistische Regressionen durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten und dem sozialen Kontext einer Schule zu untersuchen.

3.5 Prüfung der Mehrebenenannahmen

Da die Daten auf Ebene von Pädagoginnen und Pädagogen erhoben wurden, wurde zunächst geprüft, ob es angemessen ist, die vorliegenden Daten im Rahmen einer Mehrebenenanalyse zu untersuchen. Dafür wurden Intra-Klassen-Korrelationen (ICC) berechnet. Unterschieden wird dabei zwischen den Kennzahlen ICC1 und dem ICC2. Die Berechnungen wurden mit dem R-Paket multilevel (Bliese 2016) durchgeführt. Dabei gilt, dass ein ICC1 größer gleich 0.05 sowie ein ICC2 größer gleich 0.7 für den Einsatz von Mehrebenenanalysen spricht.

Tab. 1: ICC-Kennwerte der Items

Item	ICC1	ICC2
IF01 Die Schulleiterin/Der Schulleiter stellt sicher, dass die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Lehrzielen der Schule übereinstimmt.	0,167	0,834
IF02 Die Schulleiterin/Der Schulleiter stellt sicher, dass die Fortbildungsaktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Lehrziele abgestimmt sind.	0,134	0,788
IF03 Die Schulleiterin/Der Schulleiter sorgt für Klarheit bezüglich der internen Verantwortung für die Lehrplan-Koordination.	0,142	0,797
IF04 Wenn eine Pädagogin/ein Pädagoge Probleme in ihrer/seiner Klasse hat, ergreift die Schulleiterin/der Schulleiter die Initiative, um darüber zu sprechen.	0,186	0,849
IF05 Die Schulleiterin/Der Schulleiter stellt sicher, dass Pädagoginnen und Pädagogen über die Möglichkeiten informiert sind, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auf den neuesten Stand zu bringen.	0,128	0,799
IF06 Die Schulleiterin/Der Schulleiter kümmert sich um Probleme in Bezug auf störendes Verhalten in den Klassen.	0,238	0,896
IF07 Die Schulleiterin/Der Schulleiter gibt den Pädagoginnen und Pädagogen Anregungen, wie sie ihren Unterricht verbessern können.	0,153	0,822
IF08 Die Schulleiterin/Der Schulleiter oder jemand anderes aus dem Leitungsteam hospitiert im Unterricht.	0,132	0,810
TF01 Die Schulleiterin/Der Schulleiter macht mich stolz darauf, mit ihr/ihm zu tun zu haben.	0,218	0,868
TF02 Die Schulleiterin/Der Schulleiter strahlt Stärke und Vertrauen aus.	0,246	0,907

TF03 Die Schulleiterin/Der Schulleiter handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	0,212	0,883
TF04 Die Schulleiterin/Der Schulleiter formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	0,230	0,895
TF05 Die Schulleiterin/Der Schulleiter äußert sich optimistisch über die Zukunft.	0,153	0,835
TF06 Die Schulleiterin/Der Schulleiter spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.	0,205	0,881
TF07 Die Schulleiterin/Der Schulleiter hilft mir, meine Stärken auszubauen.	0,128	0,799
TF08 Die Schulleiterin/Der Schulleiter erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	0,138	0,817
TF09 Die Schulleiterin/Der Schulleiter berücksichtigt meine Individualität und behandelt mich nicht nur als irgendeine Mitarbeiterin/irgendeinen Mitarbeiter.	0,140	0,825
PF01 Die Schulleiterin/ der Schulleiter sorgt für eine umfassende Beteiligung, wenn Entscheidungen zur Schulentwicklung anstehen.	0,171	0,858
PF02 Die Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule haben einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung von Fortbildungsmaßnahmen.	0,135	0,819
PF03 An unserer Schule werden die Pädagoginnen und Pädagogen bei wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt.	0,156	0,848

Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass alle ICC1 und ICC2 über den entsprechenden Richtwerten liegen. Es ist somit möglich, sinnvoll und geboten, die weiteren Berechnungen auf Mehrebenenbasis durchzuführen.

4 Ergebnisse

4.1 Wie viele Führungstypen können an Hamburger Schulen identifiziert werden?

Um eine Aussage darüber machen zu können, wie viele Typen bzw. Klassen im Rahmen der latenten Klassenanalyse auf Mehrebenenbasis modelliert und miteinander verglichen werden sollen, wurden in einem ersten Schritt zunächst einfache latente Klassenanalysen auf der Individualebene aller Pädagoginnen und Pädagogen (within-Ebene) durchgeführt.

Tab. 2: Ergebnisse der latenten Klassenanalyse (within-Ebene)

Anzahl Klassen	BIC	BIC adj.	LMR p-Value	LMR adj. p-Value
2	215494,586	215300,747	0,0000	0,0000
3	205259,311	204998,739	0,0000	0,0000
4	201490,314	201163,011	0,0000	0,0000
5	200300,379	199906,344	0,3040	0,3066

Tabelle 2 sind die verschiedenen Gütekriterien der latenten Klassenanalyse zu entnehmen. Dargestellt sind der BIC, BIC adjusted sowie die p-Value-Werte (die Signifikanz) der LMR sowie LMR adjusted. Simulationsstudien haben gezeigt, dass sich vor allem diese Gütekriterien für die Bestimmung der Anzahl der Klassen eignen. Betrachtet man zunächst die BIC und BIC adjusted-

Kennwerte, fällt auf, dass diese mit steigender Klassenanzahl immer geringer werden. Das bedeutet, dass mit Blick auf den BIC bzw. den BIC adjusted das Modell mit fünf Klassen besser auf die Daten passt als die Modelle mit weniger Klassen.

Demgegenüber zeigen sich beim 5-Klassen-Modell nicht-signifikante LMR und LMR adjusted-Werte. Diese zeigen, dass ein Modell mit fünf Klassen nicht besser geeignet ist, die Daten abzubilden als ein Modell mit vier Klassen. Für die weiteren Analysen auf Mehrebenenbasis wurde daher mit bis zu vier Klassen auf Individual- und Schulebene getestet.

Tab. 3: Gütekriterien der latenten Klassenanalysen auf Mehrebenenbasis (*w* = within-Ebene, *b* = between-Ebene)

Anzahl Klassen w/b	BIC	BIC adj.
2/2	212020,784	211693,481
2/3	203193,231	202732,464
2/4	200302,630	199708,400
3/2	211081,480	210620,713
3/3	202616,209	201955,248
3/4	199730,546	198869,389
4/2	210532,406	209938,176
4/3	202362,840	201501,684
4/4	199584,519	198456,436

Um einschätzen zu können, welches Modell im Rahmen der latenten Mehrebenenklassenanalysen die vorhandenen Daten am besten abbildet, wurden wiederum die Gütekriterien BIC und BIC adjusted betrachtet (vgl. Tabelle 3). Dabei fällt auf, dass das Modell mit vier Klassen auf Individual- (within-Ebene) und vier Klassen auf Schulebene (between-Ebene) die besten Werte dieser Gütekriterien erhält. Insgesamt deuten also die einfache latente Klassenanalyse auf ein 4-Klassen-Modell sowie die latente Klassenanalyse auf Mehrebenenbasis auf ein 4-mal-4 bzw. 16-Klassen-Modell hin.

Tab. 4: Häufigkeitsverteilung der Führungstypen auf Schul- und Individualebene

Führungstyp	Häufigkeit absolut	Häufigkeit prozentual
Schulebene Typ 1	49	27,1%
Schulebene Typ 2	47	26,0%
Schulebene Typ 3	39	21,5%
Schulebene Typ 4	46	25,4%
Individualebene Typ 1	1736	30,8%
Individualebene Typ 2	1211	21,5%
Individualebene Typ 3	1562	27,7%
Individualebene Typ 4	1127	20,0%

In Tabelle 4 ist die Häufigkeitsverteilung der Führungstypen sowohl auf der Schulebene als auch auf der Individualebene dargestellt. Auf beiden Ebenen verteilen sich die unterschiedlichen Typen recht gleichmäßig. Auf der Schulebene findet sich dabei der Typ 3 am seltensten, welcher an

21,5% der Schulen vertreten ist. Typ 1 ist an 27,1% der Schulen vertreten und damit der häufigste Typ auf Ebene der Schule. Auf der Individualebene ist Typ 4 mit 20% der Fälle am seltensten vertreten. Am häufigsten tritt dort in 30,8% der Fälle der Typ 1 auf.

Tab. 5: Häufigkeitsverteilung der 16 Führungstypen

Führungstyp	Häufigkeit absolut	Häufigkeit prozentual
1_1	501	8,9%
1_2	257	4,6%
1_3	287	5,1%
1_4	514	9,1%
2_1	548	9,7%
2_2	93	1,7%
2_3	661	11,7%
2_4	360	6,4%
3_1	190	3,4%
3_2	244	4,3%
3_3	245	4,3%
3_4	93	1,7%
4_1	497	8,8%
4_2	617	10,9%
4_3	369	6,5%
4_4	160	2,8%

Tabelle 5 ist die Verteilung aller 16 Führungstypen zu entnehmen. Die Häufigkeit der einzelnen Typen liegt zwischen 1,7% und 11,7%. Am seltensten sind die Typen 2_2 und 3_4 mit jeweils 1,7% der Fälle in den Daten vertreten. Am häufigsten treten die Typen 2_3 und 4_2 auf, welche in 11,7% und 10,9% der Daten zu finden sind.

4.2 Wie unterscheiden sich diese Führungstypen?

Im Folgenden werden die 16 Führungstypen genauer betrachtet sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen aufgezeigt. In einem ersten Schritt werden zunächst die je vier unterschiedlichen Führungstypen auf Individual- und auf Schulebene betrachtet. Diese sind in Abbildung 2 und Abbildung 3 grafisch dargestellt. Danach werden alle 16 Führungstypen in Abbildung 4 bis Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 2 sind die Ergebnisse der vier Führungstypen auf der Individualebene (CW1 bis CW4) zu entnehmen. Hier zeigt sich, dass die Profilverläufe der 20 Items bei allen vier Führungstypen auf der Individualebene größtenteils relativ ähnlich verlaufen, die Ausprägungen der einzelnen Führungsstile sich dabei jedoch quantitativ unterscheiden, sodass man die Führungstypen anhand der Höhe ihrer Ausprägung sortieren kann. So fallen die Ergebnisse von Typ CW1 auf der Individualebene bei allen Führungsstilen am höchsten aus. Die Ergebnisse des Typs CW2 liegen etwas darunter. Die Ausprägungen der Führungsstile von Typ CW3 auf der Individualebene sind weniger hoch als die der beiden genannten Typen CW1 und CW2. Schließlich fallen die Ergebnisse der Führungsstile des Typs CW4 im Vergleich mit den anderen Typen am geringsten aus. Ins-

besondere die Unterschiede zwischen Typ CW3 und CW4 sind auf der Individualebene jedoch zum Teil sehr gering. Besonders auffällig ist dies im Bereich der Instruktionen Führung.

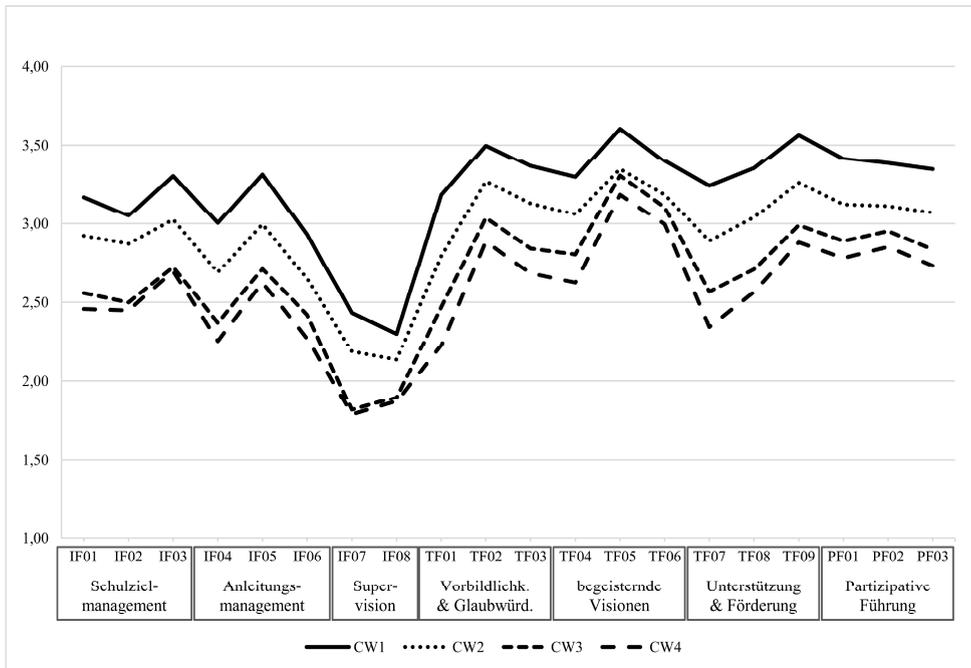


Abb. 2: Führungstypen, Individualebene

Abbildung 3 zeigt die vier Führungstypen auf Schulebene (CB1 bis CB4). Insgesamt ist dabei ebenfalls zu erkennen, dass die Typen häufig ähnliche Profilverläufe der Items haben. Allerdings lassen sie sich anders als auf der Individualebene nicht über alle Items hinweg anhand der Höhe ihrer Ausprägung sortieren. Vielmehr unterscheidet sich die Höhe der Ausprägung der unterschiedlichen Führungsstile bei den vier Führungstypen.

Zwischen dem Typ CB2 und CB3 sind im Bereich der Partizipativen Führung zunächst nur geringe Unterschiede festzustellen. Im Bereich der Instruktionen Führung weist allerdings Typ CB3 höhere Werte auf, während die Transformationale Führung bei Typ CB2 höher ausgeprägt ist. Auch der Unterschied zwischen Typ CB1 und CB4 ist bezogen auf die Partizipative Führung relativ gering, wenngleich die beiden Typen hier geringere Werte aufweisen als die Typen CB2 und CB3. Sowohl im Rahmen der Instruktionen als auch der Transformationalen Führung liegen jedoch jeweils die Werte des Typs CB4 etwas höher als die des Typs CB1.

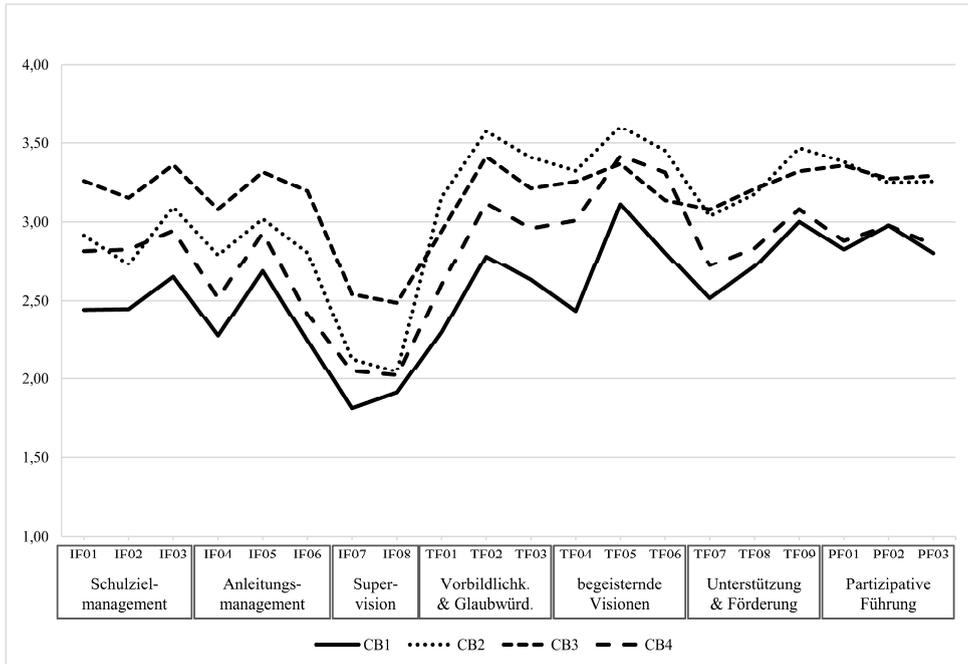


Abb. 3: Führungstypen, Schulebene

In den folgenden Abbildungen werden die insgesamt 16 verschiedenen Konstellationen (CB_CW) der Führungstypen auf Individual- und Schulebene noch einmal gemeinsam dargestellt und betrachtet. Dabei bezieht sich jede Abbildung jeweils auf einen Führungstypen der Individualebene und seine vier Ausprägungen auf der Schulebene.

Als erstes zeigt Abbildung 4 die Führungstypen auf Schulebene des Individualtyps 1 (CW1), also dem Typ, der die höchsten Werte bei den Führungsstilen erreicht hat. Dabei ist zu erkennen, dass die Typen 2_1, 3_1 und 4_1 in Bezug auf die Führungsstile Transformationale und Partizipative Führung und die Typen 2_1 und 4_1 zusätzlich auch in Bezug auf die Instruktionale Führung relativ ähnliche, hohe Ergebnisse aufweisen. Unterschiede bestehen vor allem bei Typ 3_1 in der Ausprägung der Instruktionalen Führung sowie bei Typ 1_1 in Bezug auf alle untersuchten Führungsstile. Im Vergleich zu den anderen drei Typen sind die Führungsstile des Typs 1_1 deutlich geringer ausgeprägt.

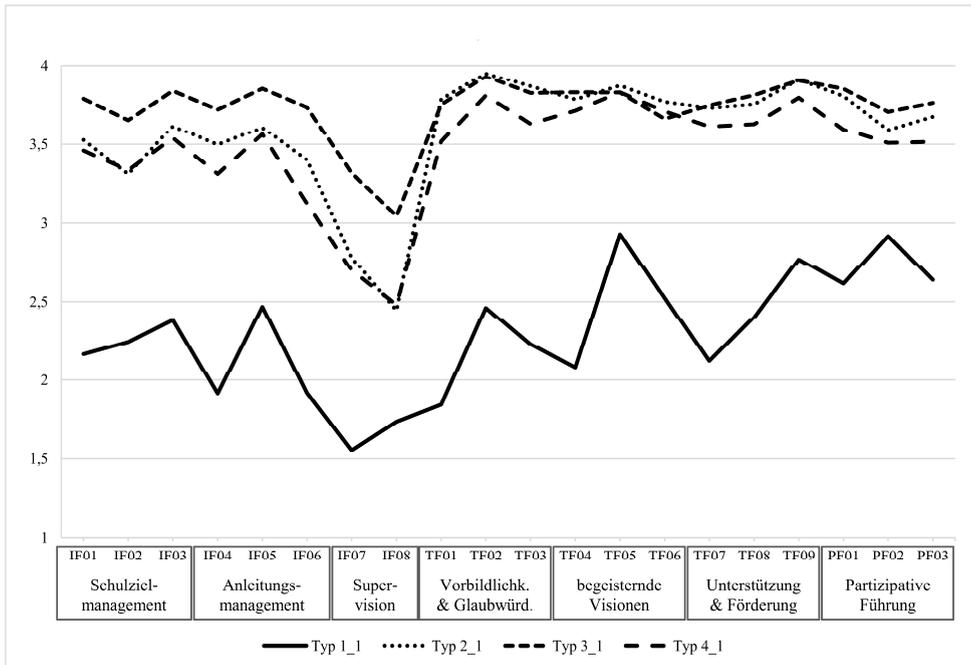


Abb. 4: Führungstypen, Individualebene Typ 1, Schulebene variiert

Abbildung 5 zeigt die vier Führungstypen auf Schulebene des Individualtyps 2 (CW2). Der Typ 1_2 weist die höchsten Ausprägungen aller Führungsstile auf, es zeigen sich dabei jedoch vergleichsweise deutlich niedrigere Ergebnisse im Führungsstil Instruktionale Führung – „Supervision“. Bei Typ 2_2 sind alle Führungsstile vergleichsweise schwach ausgeprägt. Besonders auffällig ist dies im Bereich der Instruktionalen Führung sowie beim Unterkonstrukt „Individuelle Unterstützung und Förderung“ der Transformationalen Führung. Die Typen 3_2 und 4_2 weisen insgesamt recht ähnliche Ausprägungen der Führungsstile auf, jedoch ist bei Typ 3_2 die Instruktionale und die Partizipative Führung etwas ausgeprägter, während bei Typ 4_2 die Transformationale Führung etwas stärker wahrgenommen wird.

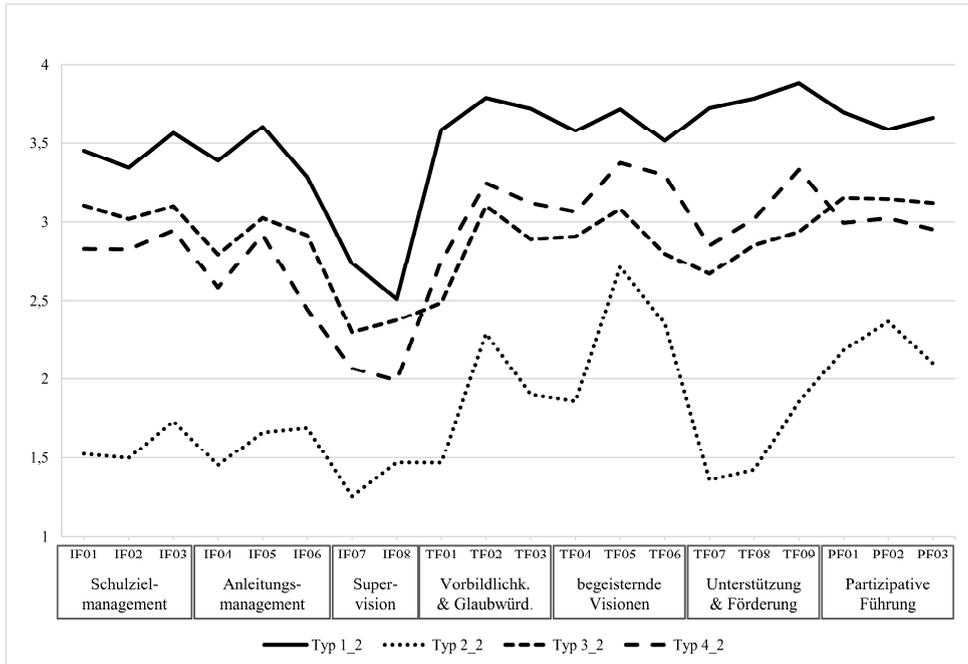


Abb. 5: Führungstypen, Individualebene Typ 2, Schulebene variiert

Der nächsten Abbildung 6 sind die vier Führungstypen auf Schulebene des Individualtyps 3 (CW3) zu entnehmen. Es ist zu erkennen, dass sowohl Typ 2_3 als auch Typ 3_3 insgesamt relativ hohe Ausprägungen im Bereich der Transformationalen und der Partizipativen Führung erhalten. Der Unterschied der beiden Typen liegt vor allem im Bereich der Instrukionalen Führung, die bei Typ 3_3 etwas ausgeprägter ist. Sowohl die Ergebnisse von Typ 1_3 als auch von Typ 4_3 liegen unter den Ergebnissen der beiden anderen Typen in Bezug auf alle Führungsstile. Besonders stark sind die Unterschiede von Typ 1_3 im Rahmen der Instrukionalen Führung und zum Teil der Transformationalen Führung.

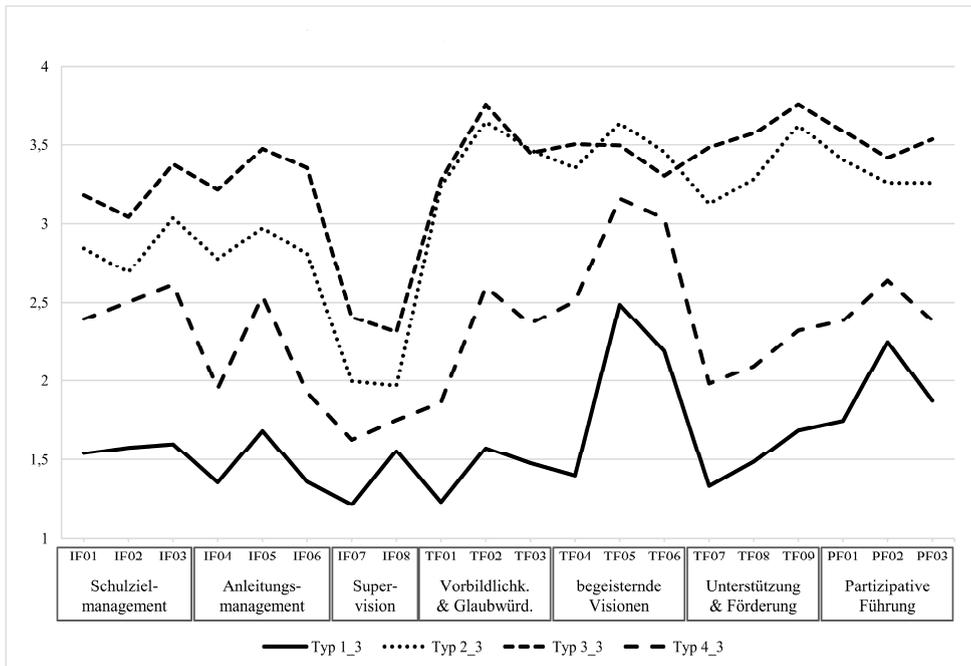


Abb. 6: Führungstypen, Individualebene Typ 3, Schulebene variiert

Schließlich werden in Abbildung 7 die vier Führungstypen auf Schulebene des Individualtyps 4 (CW4) dargestellt. Dies ist der Typ, der auf der Individualebene vergleichsweise geringe Ausprägungen der Führungsstile aufgewiesen hat. Dies ist auch an den Ausprägungen der Führungsstile auf der Schulebene zu erkennen. Die Unterschiede zwischen diesen Typen auf der Schulebene liegen vor allem im Bereich der Partizipativen Führung sowie der Transformationalen Führung – „Individuelle Unterstützung und Förderung“. Im Rahmen der Instrukionalen Führung sind die Ergebnisse der Führungstypen 1_4, 2_4 und 3_4 zum Teil ähnlich. Hier weicht insbesondere der Typ 4_4 von den anderen drei Typen ab, bei welchem die Instruktionale Führung geringer ausgeprägt ist.

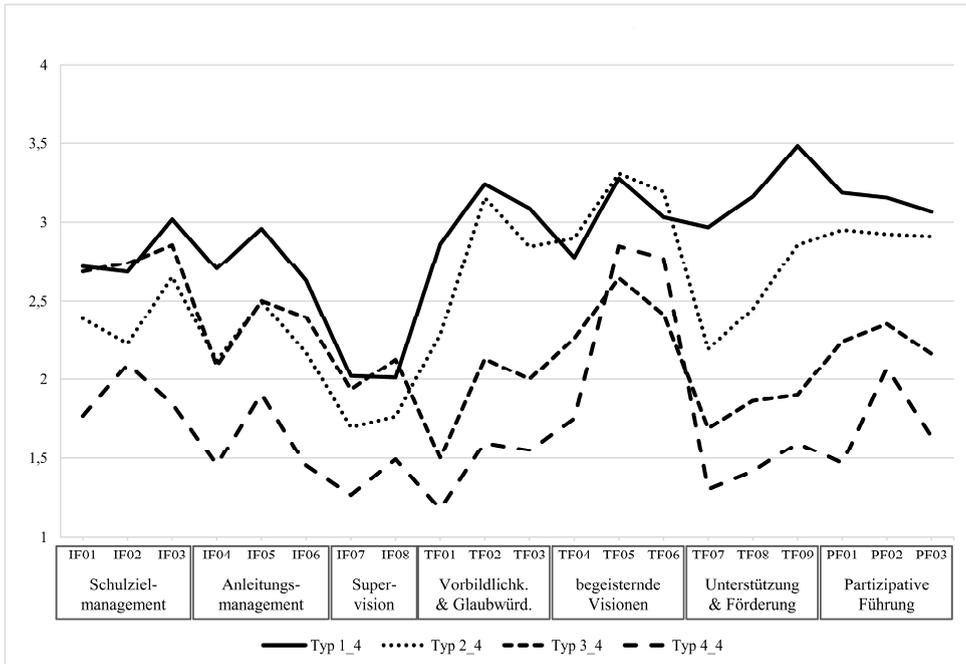


Abb. 7: Führungstypen, Individualebene Typ 4, Schulebene variiert

Zusammenfassend zeigen die vorangegangenen Analysen, dass sich mit den Daten der Hamburger Schulinspektion sowohl auf der Individual- als auch auf der Schulebene vier unterschiedliche Führungstypen identifizieren lassen. Während sich die vier Typen auf der Individualebene nur rein quantitativ in der Ausprägung der einzelnen Führungsstile unterscheiden, haben sich auf der Schulebene vier Typen gezeigt, die zum Teil auch die Führungsstile auf unterschiedliche Weise miteinander kombinieren. Das heißt, dass auf Ebene der Schule auch Führungstypen identifiziert werden können, die einen unterschiedlichen Fokus auf (Teil-)Aspekte der Transformationalen, Instrukionalen und Partizipativen Führung legen. Dabei handelt es sich zum einen um einen Führungstyp, bei dem Schulleitungen eine vergleichsweise hochausgeprägte Transformationale Führung, aber seltener eine Instruktionale Führung zeigen. Zum anderen zeigt sich ein Führungstyp, der seinen Fokus vor allem auf den Aspekt der begeisternden Visionen der Transformationalen Führung legt. Neben diesen beiden Typen gibt es auf Schulebene noch einen dritten und vierten Führungstyp, der sich jeweils nur in der Höhe der Ausprägung der Führungsstile unterscheidet und bei dem es sich um eine entweder stark oder weniger stark ausgeprägte integrative Führung (Urick & Bowers 2014) handelt.

4.3 Welche Rolle spielt die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft beim Führungsverhalten von Schulleitungen?

In einem letzten Schritt wurde untersucht, inwieweit die Führung einer Schule in Hamburg von ihrem sozialen Kontext abhängt. Hierfür wurden wiederum in MPLUS 6.0 multinomiale logistische Regressionen (Hosmer, Lemeshow & Sturdivant 2013) auf Schulebene gerechnet, wobei ausschließlich der Einfluss des Sozialindex auf die Führung spezifiziert wurde. Als Referenzklas-

se auf Schulebene wurde diejenige gesetzt, bei der sich eine starke integrative Führung findet, d. h. bei der alle Führungsbereiche eine vergleichsweise hohe Ausprägung aufweisen (CB3).

Die Befunde zeigen, dass der soziale Kontext einer Schule einen Einfluss auf das Führungsverhalten hat. Bei allen drei anderen Führungstypen findet sich ein negativer Zusammenhang von Sozialindex und Führungstyp ($odd\ ratio_{cb1} = 0,85$, $odd\ ratio_{cb2} = 0,77$, $odd\ ratio_{cb4} = 0,72$), wobei sich statistisch signifikante Unterschiede nur für die Typen CB2 ($p_{zweiseitig} = 0,09$) und CB4 ($p_{zweiseitig} = 0,04$) nachweisen lassen. Mit anderen Worten: Die Wahrscheinlichkeit, dass sich an einer Schule eine Führung nachweisen lässt, in der nicht alle Aspekte lernzentrierter Führung gleichermaßen stark ausgeprägt sind, hängt nachweisbar von den sozialen Kontextbedingungen einer Schule ab.

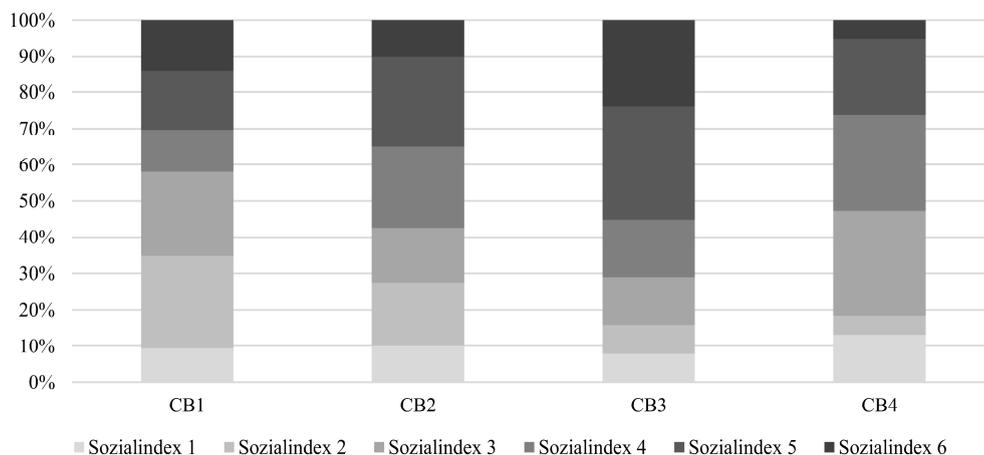


Abb. 8: Verteilung der Schulen nach Sozialindex auf die 4 CB-Typen

Dies verdeutlicht auch noch einmal Abbildung 8. Sie gibt Auskunft darüber, wie die Schulen nach Sozialindex auf die vier Führungstypen verteilt sind. Dabei ist zu erkennen, dass beim Führungstyp CB3 ein besonders großer Anteil an Schulen mit einem höheren Sozialindex zu finden ist. Während über 50% der Schulen des Führungstyps CB3 einen Sozialindex von 5 oder 6 aufweisen, liegt der Anteil an Schulen mit einem vergleichbaren Sozialindex bei den anderen Führungstypen nur bei ca. 30%. Beim Führungstyp CB4 lässt sich ein vergleichsweise sehr geringer Anteil von Schulen mit einem höheren Sozialindex 5 und 6 finden. Im Gegensatz dazu gehört dem Führungstyp CB1 mit über 30% ein vergleichsweise hoher Anteil an Schulen mit niedrigem Sozialindex 1 und 2 an.

5 Diskussion und Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel herauszufinden, ob sich im deutschsprachigen Raum, wie bereits für den anglophonen belegt, unterschiedliche Führungstypen an Schulen nachweisen lassen und zu prüfen, ob diese Typen wiederum mit dem Kontext einer Schule zusammenhängen. Die Befunde machen deutlich, dass es auch in Hamburg unterschiedliche Führungstypen an Schulen gibt, die nicht einfach nur in der Ausprägung einzelner Führungsstile (transformational, instruktional, partizipativ) variieren, sondern die diese unterschiedlich miteinander kombinieren.

So ließen sich einerseits zwei Gruppen von Schulleitungen nachweisen, die alle Führungspraktiken in ähnlicher Art und Weise nutzen, diese aber in unterschiedlich starker Ausprägung. Ande-

rerseits fand sich aber auch eine Gruppe von Schulleitungen, die in besonderem Maße transformational, aber eher selten instruktional und eine, die vor allem mit Blick auf den Aspekt der begeisterten Visionen führt. Schulleitungen, die häufig instruktional, aber selten transformational führen, konnten, anders als im anglophonen Raum, hingegen nicht identifiziert werden. Es zeigt sich somit auch in den Daten der Schulinspektion Hamburg, dass Schulleitungen ähnliche Führungspraktiken nutzen, diese jedoch unterschiedlich gewichten.

Auffällig ist dabei, dass dies mit dem sozialen Kontext einer Schule zusammenhängt. So präsentieren sich insbesondere Schulleitungen an Schulen in herausfordernden sozialen Lagen vermehrt als Vorbild, führen in Übereinstimmung mit den eigenen Werten, gehen auf die (Entwicklungs-)Bedarfe ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein und präsentieren Visionen für die Zukunft der Schule, an denen sich die Schulbeteiligten in ihrem Alltagshandeln orientieren können. Eine hoch ausgeprägte, insgesamt eher ausgeglichene bzw. integrative Führung findet sich hingegen deutlich häufiger an Schulen in sozial eher privilegierten Lagen. Eine niedrig ausgeprägte, eher ausgeglichene bzw. integrative Führung ist wiederum quer über alle sozialen Lagen liegend nachweisbar.

Diese Befunde decken sich in weiten Teilen mit denjenigen aus dem anglophonen Raum. Auch dort zeigt sich, dass eine starke integrative Führung vor allem an Schulen in eher sozial privilegierten Lagen zu beobachten ist (Urick & Bowers 2014) und dass eine starke transformationale Führung insbesondere dann genutzt wird, wenn es darum geht, Schulen in herausfordernden sozialen Lagen nachhaltig zu verändern (Mette & Scribner 2014; Smith & Bell 2011).

Die Ergebnisse bieten gute Anschlussmöglichkeiten für die Praxis, denn sie bieten kontextspezifisches Hintergrundwissen zu wirksamer Führung. Sie könnten in der passgenauen Beratung und Gestaltung von Angeboten an Schulen beziehungsweise Schulleitungen genutzt werden, wenn es um Veränderung der Ausgestaltung von Führung geht. Mit Blick auf weitere Forschung ist darüber hinaus auch die Frage interessant, inwieweit sich die Ergebnisse ggf. unterscheiden, wenn eine andere Zielgruppe zu ihrer Wahrnehmung des Schulleitungshandelns fokussiert wird. Die Daten des vorliegenden Beitrags stammen aus der Befragung der Pädagoginnen und Pädagogen, die im Rahmen der Schulinspektion Hamburg an allen inspizierten Schulen durchgeführt wird. Ein möglicher Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen sowie für die Aus- und Weiterbildung schulischer Führungskräfte wäre die zusätzliche Erhebung der Selbstwahrnehmung durch die Schulleitungen. Dies ist in international gängigen Verfahren zum Feedback an Schulleitungen üblich (z. B. Salisbury, Goff & Blitz 2019) und könnte dazu beitragen, das Lernen an Schulen in Hamburg durch ein feedbackgestütztes Schulleitungshandeln zu optimieren.

Literatur

- Agasisti, T., Bowers, A. J. & Soncin, M. (2019). School principals' leadership types and student achievement in the Italian context: Empirical results from a three-step latent class analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (6), 860-886
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Technical Report*. Redwood City: Mind Garden
- Bliese, P. D. (2016). *Multilevel Modelling in R (2.6). A Brief Introduction to R, the multilevel package and the nlme package*
- Blitz, M. H., Salisbury, J. & Kelley, C. (2014). The role of cognitive validity testing in the development of CALL, the Comprehensive Assessment of Leadership for Learning. *Journal of Educational Administration*, 52 (3), 358-378
- Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184
- Bowers, A. J., Blitz, M., Modeste, M. E., Salisbury, J. & Halverson, R. (2017). Is there a typology of teacher and leader responders to CALL, and do they cluster in different types of schools? A two-level latent class analysis of CALL survey data. *Teachers College Record*, 119 (4), 1-66
- Boyce, J. & Bowers, A. J. (2018a). Different levels of leadership for learning: investigating differences between teachers individually and collectively using multilevel factor analysis of the 2011-2012 Schools and Staffing Survey. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (2), 197-225
- Boyce, J. & Bowers, A. J. (2018b). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56 (2), 61-182
- Brezicha, K., Bergmark, U. & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51 (1), 96-132
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571
- Daniëls, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125
- Dörr, S., Schmidt-Huber, M., Winkler, B. & Klebl, U. (2013). Führung. In M. Landes & E. Steiner (Hrsg.), *Psychologie der Wirtschaft* (S. 247-278). Wiesbaden: Springer VS
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goldring, E., Huff, J., May, H. & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 332-350

- Hagenaars, J. A. & McCutcheon, A. L. (2002). *Applied latent class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4 (3), 221-239
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 5-24
- Hosmer Jr., D. W., Lemeshow, S. & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (SHIP Working Paper Reihe, No. 01)*. Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/44384>
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, G. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: A Review of Research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28 (1), 27-42
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18
- Liu, Y., Bellibas, M. S. & Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (3), 401-423
- MacBeath, J. & Townsend, T. (2011). Leadership and Learning: Paradox, Paradigms and Principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning* (S. 1-28). Dordrecht: Springer
- Mette, I. M. & Scribner, J. P. (2014). Turnaround, transformational, or transactional leadership: An ethical dilemma in school reform. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17 (4), 3-18
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: OECD
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27 (2), 179-201
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2010). *Mplus software (Version 6)*. Los Angeles: Muthén & Muthén
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural equation modeling: A multidisciplinary Journal*, 14 (4), 535-569

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing
- Pietsch, M. & Leist, S. (2019). The effects of competition in local schooling markets on leadership for learning. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 109-134
- Salisbury, J., Goff, P., & Blitz, M. (2019). Comparing CALL and VAL-ED: An Illustrative Application of a Decision Matrix for Leadership Feedback Instruments. *Journal of School Leadership*, 29 (1), 84-112
- Schmich, J. & Schreiner, C. (2008). *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz*. Graz: Leykam
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2016). Berechnung und Weiterentwicklung des Sozialindex für Hamburger Schulen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen – Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 157–172). Münster: Waxmann
- Schwarz, A. & Brauckmann, S. (2015). *Between Facts and Perceptions: The Area Close to School as a Context Factor in School Leadership*. Wuppertal: University of Wuppertal
- Smith, P. & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education*, 25 (2), 58-61
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48 (4), 699-732
- Tulowitzki, P., Pietsch, M. & Spillane, J. P. (2020). Leadership for Learning. In S. Jornitz & A. Wilmers (Hrsg.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research*. Leverkusen: Barbara Budrich
- Urick, A. & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50 (1), 96-134
- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How Teachers experiences Principal Leadership. The Roles of Professional Community, Trust, Efficiency, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458-495
- Yammarino, F. & Dionne, S. (2018). Leadership and Levels of Analysis: Improving Leadership Research and Practice. In R. E. Reggio (Hrsg.), *What's Wrong With Leadership?* (S. 41–57). New York: Routledge

Anhang

Tab. 6: Kennwerte Items

Item	N	MW	SD	SE	Zuordnung Konstrukt
IF01 Die Schulleiterin/Der Schulleiter stellt sicher, dass die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Lehrzielen der Schule übereinstimmt.	4526	2,81	0,852	0,013	Instruktionale Führung, Schulziel-Management
IF02 Die Schulleiterin/Der Schulleiter stellt sicher, dass die Fortbildungsaktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Lehrziele abgestimmt sind.	4355	2,74	0,891	0,014	Instruktionale Führung, Schulziel-Management
IF03 Die Schulleiterin/Der Schulleiter sorgt für Klarheit bezüglich der internen Verantwortung für die Lehrplan-Koordination.	4187	2,97	0,864	0,013	Instruktionale Führung, Schulziel-Management
IF04 Wenn eine Pädagogin/ein Pädagoge Probleme in ihrer/seiner Klasse hat, ergreift die Schulleiterin/der Schulleiter die Initiative, um darüber zu sprechen.	4463	2,61	0,974	0,015	Instruktionale Führung, Anleitungs-Management
IF05 Die Schulleiterin/Der Schulleiter stellt sicher, dass Pädagoginnen und Pädagogen über die Möglichkeiten informiert sind, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auf den neuesten Stand zu bringen.	4913	2,94	0,856	0,012	Instruktionale Führung, Anleitungs-Management
IF06 Die Schulleiterin/Der Schulleiter kümmert sich um Probleme in Bezug auf störendes Verhalten in den Klassen.	4967	2,60	0,991	0,014	Instruktionale Führung, Anleitungs-Management
IF07 Die Schulleiterin/Der Schulleiter gibt den Pädagoginnen und Pädagogen Anregungen, wie sie ihren Unterricht verbessern können.	4623	2,07	0,846	0,012	Instruktionale Führung, Supervision
IF08 Die Schulleiterin/Der Schulleiter oder jemand anderes aus dem Leitungsteam hospitiert im Unterricht.	5099	2,06	0,773	0,011	Instruktionale Führung, Supervision
TF01 Die Schulleiterin/Der Schulleiter macht mich stolz darauf, mit ihr/ihm zu tun zu haben.	4272	2,73	1,012	0,015	Transformationale Führung, Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit
TF02 Die Schulleiterin/Der Schulleiter strahlt Stärke und Vertrauen aus.	5380	3,20	0,860	0,012	Transformationale Führung, Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit
TF03 Die Schulleiterin/Der Schulleiter handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	5087	3,04	0,879	0,012	Transformationale Führung, Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit

TF04 Die Schulleiterin/Der Schulleiter formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	5164	2,98	0,921	0,013	Transformationale Führung, Motivation durch begeisterte Visionen
TF05 Die Schulleiterin/Der Schulleiter äußert sich optimistisch über die Zukunft.	5080	3,38	0,685	0,010	Transformationale Führung, Motivation durch begeisterte Visionen
TF06 Die Schulleiterin/Der Schulleiter spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.	5194	3,19	0,776	0,011	Transformationale Führung, Motivation durch begeisterte Visionen
TF07 Die Schulleiterin/Der Schulleiter hilft mir, meine Stärken auszubauen.	4897	2,80	0,976	0,014	Transformationale Führung, Individuelle Unterstützung und Förderung
TF08 Die Schulleiterin/Der Schulleiter erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	5049	2,95	0,910	0,013	Transformationale Führung, Individuelle Unterstützung und Förderung
TF09 Die Schulleiterin/Der Schulleiter berücksichtigt meine Individualität und behandelt mich nicht nur als irgendeine Mitarbeiterin/irgendeinen Mitarbeiter.	5235	3,21	0,902	0,012	Transformationale Führung, Individuelle Unterstützung und Förderung
PF01 Die Schulleiterin/ der Schulleiter sorgt für eine umfassende Beteiligung, wenn Entscheidungen zur Schulentwicklung anstehen.	5270	3,08	0,851	0,012	Partizipative Führung
PF02 Die Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule haben einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung von Fortbildungsmaßnahmen.	5221	3,10	0,799	0,011	Partizipative Führung
PF03 An unserer Schule werden die Pädagoginnen und Pädagogen bei wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt.	5431	3,02	0,828	0,011	Partizipative Führung

Steuerungshandeln an Hamburger Schulen Zwei Interviews zu Veränderungen und künftigen Herausforderungen

Andrea Albers, Katharina Schütze & Simone Tosana

„Teamarbeit ist der Schlüssel für schulweite Unterrichtsqualität. Denn der Job der Lehrkraft ist heute so komplex, dass er vor allem im Team gut gelingen kann – von wenigen begnadeten EinzelkämpferInnen einmal abgesehen. Deshalb sind für besseren Unterricht vor allem Fach-Jahrgangs-Teams zentral. Sie brauchen regelmäßige reservierte Zeiten für fachlich-konzeptionelle Arbeit, die zeitlich getrennt sind von alltäglichen Absprachen zu Organisation und Einzelfall-Beratung. Die Kultur der Teamarbeit hat sich seit 2010 grundlegend gewandelt. (Fast) niemand stellt mehr ihren Sinn und Zweck offen in Frage. Im Gegenteil: Viele Teams wünschen sich dafür feste Arbeitszeiten und Orte. Die Unterrichtskultur hingegen hat sich in Hamburg in den letzten Jahren kaum verändert. Es dominieren nach wie vor lehrerzentrierte Lernformen wie Plenumsunterricht und Einzelarbeit am gleichen Arbeitsblatt gegenüber offenen, schülerzentrierten und individualisierten Lernformen. Die grundlegende Veränderung von Unterricht gelingt in Schulen selten in vielen kleinen Schritten. Denn die andere Seite eines Grabens erreicht man nicht durch drei kleine, sondern nur durch einen gemeinsamen großen Sprung bzw. Wurf. Selbst wenn man unsanft landet, ist man doch in einer anderen Lernkultur gelandet, die dann Schritt für Schritt verbessert werden kann.“

Peter Schulze

Schulinspektor der Hamburger Schulinspektion von 2006 bis 2019

Wenn Schulen grundlegend ihre Unterrichtskultur entwickeln wollen, brauchen sie, folgt man dieser Argumentation, Strukturen zur Zusammenarbeit und Mut, sich von gewohnten Unterrichtsettings zu verabschieden. Nimmt man die Expertise von Peter Schulze ernst, der über zehn Jahre als Schulinspektor Einblicke in Unterrichts- und Schulentwicklung gewinnen konnte, braucht es zudem auch eine koordinierte und bewusste Steuerung seitens der Schulleitung, um eine lernförderliche Unterrichtskultur zu schaffen und zu bewahren. Je nach den Bedürfnissen der Lernenden werden Schulen und Lehrpersonen dafür schulspezifische Antworten finden, um sich als Organisation Schule hinsichtlich der Lehr-/Lernsituationen weiterzuentwickeln. Diesen Entwicklungsprozess steuern die Schulleitungen in Hamburg seit über zehn Jahren selbstverantwortet. Durch die Einführung der Selbstverantworteten Schule haben Projekt- und Qualitätsmanagement sowie das damit verbundene Steuerungshandeln der Schulleitung eine bedeutendere Rolle eingenommen.

In zwei Interviews berichten Schulleitungen, Vertreter des Hamburger Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie Vertreter der Schulaufsicht, was sie als aktuelle Entwicklungsbedarfe und Herausforderungen bei der Steuerung von Schule und Schulentwicklung wahrnehmen. Generationenwechsel in den Kollegien, Digitalisierung und veränderte Kommunikationsbedürfnisse sowie -strukturen oder Schulbau sind nur einige der Themen, die kontrovers in den beiden Gesprächen besprochen werden.

1. Steuerungshandeln an Grundschulen in Hamburg

Übergang von Kita in Grundschule, Steuerung von Kommunikation im Kollegium oder Schulbau – an einem Nachmittag haben sich Schulleitungen von vier Hamburger Grundschulen Zeit genommen, sich über veränderte Herausforderungen für die Steuerung ihrer Schulen auszutauschen. Was sie eint: Sie steuern die Entwicklung ihrer Grundschulen. Was sie unterscheidet: die Standorte und Größen ihrer Schulen. Obwohl sie Schulen an unterschiedlichen Standorten in Hamburg leiten, berichten sie doch von ähnlichen Herausforderungen und ihrem Willen, für ihre spezifischen Schulen individuelle Lösungen im Umgang damit zu entwickeln. Das Gespräch moderierte Dr. Katharina Schütze, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hamburger Schulinspektion.

Katharina Schütze: Was hat Sie in den letzten Jahren in ihrem Leitungshandeln stark beschäftigt?

Schulleitung A: Für mich ist das der Ausbau des Mittelbaus beziehungsweise der Abteilungsleitung. Das hat mich die letzten Jahre ganz stark beschäftigt. Aufgrund der immer mehr werdenden Aufgaben der Schulleitung muss ich genau hinschauen, wie delegiere ich diese und wie bekomme ich professionelles Personal, das die Aufgaben dann auch richtig weiter steuert. Ich denke da an Aufgaben rund um die neuen Zeugnisformate, den Digitalpakt, den Umbau und Neubau von Schulgebäuden oder Raumkonzepte insbesondere in Bezug auf den Ganztag. Das sind nur einige Punkte und alles läuft so nebenbei.

Schulleitung B: Bei uns kommt noch hinzu, dass wir ein massives Personalproblem haben. Wir sind ja selbstverantwortete Schule. Wir als Schule haben, was die Personalrekrutierung anbelangt, in den vergangenen Jahren viel mehr Kompetenz und viel mehr Verantwortung erhalten. Aber die Situation, dass der Lehrerstellenmarkt leer ist, die haben wir in Hamburg noch nicht gehabt, seitdem die selbstverantwortete Schule eingeführt wurde. Mein Eindruck im Moment ist, dass wir alle noch überhaupt kein Konzept haben, wie wir damit umgehen sollen. Das hat auch etwas damit zu tun, dass natürlich die Denke der selbstverantworteten Schule eine andere ist. Selbstverantwortliche Schule heißt, die Schulen kümmern sich um die Rekrutierung des Personals in eigener Verantwortung. Und damit ist in diesem System die einzelne Schule zunehmend überfordert, da wir solche besonderen Probleme haben. Dann fällt einem natürlich dieses Paradigma auf die Füße. Und natürlich möchte auch niemand an dieser Stelle einen Wechsel vollziehen und sagen, okay, wir steuern jetzt wieder zentral. Weil man natürlich die ganze Zeit etwas ganz anderes gemacht hat.

Katharina Schütze: Inwiefern hat dieses Personalproblem Auswirkungen auf die Kooperation in Ihren Kollegien?

Schulleitung B: Die Fluktuation nimmt zu und das erschwert natürlich die Kooperation innerhalb des Kollegiums. Das geht auch zu Lasten der Arbeitszufriedenheit, weil immer neue Personen eingearbeitet werden müssen. Und damit meine ich jetzt nicht nur, dass die Neuen da organisatorisch eingefädelt werden, sondern vor allen Dingen, dass sie so ein bisschen etwas von dem Spirit

des Hauses mitbekommen, von der Konzeption. Das ist natürlich ein enormer Aufwand. Es besteht immer die Gefahr, dass das verloren geht durch diese vielen Wechsel.

Schulleitung A: Wir haben angefangen, uns ganz stark in Jahrgängen zu organisieren. Ich verzichte auf einen ganzen Teil der Lehrerkonferenzen und stecke das alles in die Jahrgangsteamzeit. Die Kollegen treffen sich auch mittlerweile verlässlich. Alle drei Wochen. Ich denke, das ist die beste Möglichkeit das aufzufangen. Nun sind wir eine große Schule, da ist es sowieso gut, wenn man das ein bisschen dezentralisiert. Da sitzen dann immer Kollegen, die wissen über alles Bescheid, und in einem kleinen Kreis regelt sich das natürlich einfacher, als wenn man das alles in der großen Runde bespricht. Das ist ein ganz starker Trend in diese Richtung, dass wir viel dezentral machen. Ich gebe mittlerweile wöchentlich einen Schulleiterbrief raus, damit ich nah an den Kollegen bin und die nötigen Informationen auch an den Mann bringe, weil ich ja viel weniger im Gesamtkollegium stehe und da etwas sage. Im Brief steht, was war und was eigentlich nächste Woche ansteht. Das schreibe ich auch ganz flott mittlerweile. Das funktioniert ganz gut, also das wird angenommen.

Schulleitung C: Ich mache jede Woche einen Umlauf, da stehen zum Beispiel die Termine für die Woche drin. Dort steht auch drin, wo ich mich befinde. Ich habe das auch immer an der Tür, damit die Kollegen auch wissen, wann ich wo bin. Bei uns sind die Jahrgangsteams jede Woche. Vor die Teamzeit habe ich einen viertelstündigen bis zwanzigminütigen Austausch mit den Jahrgangsteamsprechern vorgeschaltet. Hier bringe ich die wichtigsten Dinge einmal in einem Kurzbriefing rein und höre, was läuft. Dann gehen die Sprecher in ihre Teamzeit. Aber es reicht trotzdem nicht aus, zum Beispiel für die Lehrauftragsnehmer. Wir haben mittlerweile viele Lehrauftragsnehmer, weil wir die Schule sonst gar nicht anders organisieren können. Früher konnte man sich so nebenbei noch um die Lehrauftragsnehmer kümmern. Das funktioniert mittlerweile nicht mehr, sodass jetzt eine Kollegin, die bei uns auch die didaktische Koordination macht, regelmäßig mit den Lehrauftragsnehmern zusammensitzt, guckt, wo stehen die, was brauchen die, was muss man denen an die Hand geben, damit sie nicht untergehen, sodass auch die Kinder etwas davon haben.

Katharina Schütze: Was braucht es unter diesen Umständen Ihrer Meinung nach für gutes Steuerungshandeln als Schulleitung?

Schulleitung D: Da ist ein Stück weit Erfahrung ganz wichtig. Mit der Zeit lernt man, an welchen Schaltstellen man aufmerksam eingreifen muss. Und Kommunikation, das ist ein bisschen abgedroschen, aber das ist die Hauptsache. Also mit den Beteiligten an Schule zu reden, von den Kindern angefangen, über die Eltern, über die Kollegen, im Team. Und, dass eine Struktur an einer Schule herrscht, die das, was man als Leitungsteam sich so überlegt, weiterträgt. Wir haben eine Steuerungsgruppe, die das, was im Kollegium passiert, reflektiert oder Teil dessen ist, sodass da nichts verloren geht.

Schulleitung B: Ich will dem überhaupt nicht widersprechen, ich glaube auch, dass Kommunikation schon letztlich der zentrale Punkt ist bei der Leitung. Aber ich war nun viele Jahre in einer Schule mit einem Kollegium von 25 Pädagoginnen und Pädagogen und bin jetzt an einer Schule mit über hundert. Da ist Kommunikation natürlich etwas deutlich anderes. Also ich kann nicht mit jedem Einzelnen sprechen und der Anteil an Beratung, der hat bei mir ganz deutlich abgenommen. Es kommt da schon sehr darauf an, für die Kommunikation Strukturen zu finden, die gut tragen. So, wie du das beschrieben hast mit den Informationsbriefen, aber, dass man eben auch im Haus einfach Arbeitskontexte schafft, in denen die Leute miteinander kommunizieren.

Schulleitung C: Ja, es ist eine Herausforderung, bei hundert würde ich es auch nicht mehr schaffen. Ich habe jetzt mit den Lehrauftragsnehmern nicht ganz vierzig Leute und ich mache immer zum zweiten Halbjahr mit jedem Einzelnen ein einstündiges Personalgespräch. Das ist so wichtig, weil sie sich dadurch gesehen fühlen und sich noch mal motivieren. Das brauchen die Kolleginnen und Kollegen genauso, wie man mit den Kindern ihre Lernentwicklungsgespräche macht und wo man dann halt auch die Eltern noch mal wieder ins Boot holt.

Katharina Schütze: Es ist ja schon ein bisschen angeklungen, wie denken Sie denn über die selbstverantwortete Schule?

Schulleitung B: Also das Fazit ist unter dem Strich eindeutig positiv. Weil es den Schulen ermöglicht, ihre Konzepte stärker zu entwickeln und umzusetzen, einfach mehr Handlungsmöglichkeiten schafft. Wir haben gerade über den Personalbereich gesprochen, natürlich gibt selbstverantwortete Schule den Schulen auch die Möglichkeit, das Personal zu suchen, das zur Schule und zur Konzeption passt. Das ist ein riesiger Schritt nach vorne. Das halte ich schon für sehr sinnvoll. Auch die ZLV ist ein sehr sinnvolles Instrument. Dass man sich Gedanken darüber macht, was soll die nächsten ein, zwei, drei Jahre in dieser Schule prioritär passieren. Und sich da auch ein Stück weit selbst verpflichtet. Das finde ich schon alles richtig und sinnvoll. Ein bisschen habe ich mich von Anfang an bei diesem Wort gewundert, wieso es eigentlich selbstverantwortet heißt und nicht selbstgesteuert.

Schulleitung A: Also unter selbstverantworteter Schule verstehe ich, dass sich eine Schule nach außen ein Bild gibt. Zum Beispiel Musik oder auch bewegte Schule oder was man da so alles machen kann. Im Inhaltlichen, da sind wir selbstverantwortet, da redet uns niemand rein. Da kann man auch eine Menge Positives bewirken, auch in Bezug auf Außenwirkung.

Schulleitung D: Ich stimme dir grundsätzlich zu, aber im Detail würde ich dir deutlich widersprechen wollen. Wenn ich überlege, was mit der Mathematikoffensive passiert ist, da haben die Schulen klare Vorgaben bekommen. Wenn ich sehe, wie jetzt gerade versucht wird, den Prozess des Rechtschreiblernens zu steuern, dann sind das Sachen, bei denen ich den Eindruck habe, nein, die Selbstverantwortung oder Selbstgestaltung der Schule wird nicht durchgängig großgeschrieben. Da ist auf jeden Fall etwas, was nicht so ganz ehrlich ist bei der Selbstverantwortung. Aber ich sage trotzdem auch, mir macht das absolut Spaß. Wir wissen, wo die Knackpunkte sind.

Schulleitung C: Das würde ich unterstreichen. Ich würde auch noch mal sagen, wenn man die Selbstaktivität der Kollegen sozusagen antriggert, dann läuft das wirklich bei manchen Bereichen super. Es ist manchmal komisch, wenn man als Schulleitung sagt, jetzt habe ich voll die Idee, könnt ihr euch das vorstellen. Wenn es aber aus dem Kollegium kommt, hat es auf einmal eine ganz andere Qualität. Die Kollegen sind begeistert, und dann läuft das. Und deshalb ist es auch gut, zu gucken, an welchen Stellen habe ich welche Leute.

Katharina Schütze: Sie schaffen gerade eine ganz geschmeidige Überleitung zu meiner nächsten Frage. Ich würde nämlich gerne mit Ihnen noch besprechen, was Sie als nächste Herausforderung für die Steuerung von Schulen wahrnehmen und was es aus Ihrer Sicht braucht, um diesen Herausforderungen zu begegnen.

Schulleitung B: Ich glaube, dass Schule schon seit Jahren damit kämpft, dass sie ausreichend Zeit für Unterricht hat. Weil sie so überlagert ist von tausend anderen Aufgaben. Das ist etwas, worunter viele Lehrkräfte leiden und was natürlich auch einfach kontraproduktiv ist. Beispielsweise

diese Mail-Flut, das ist so etwas ganz Alltägliches, aber auch diese ganzen Verwaltungstätigkeiten. Das heißt, der Unterricht muss immer darum kämpfen, im Vordergrund zu stehen.

Schulleitung D: Das sehe ich auch so. Und ein Arbeitsfeld in den nächsten Jahren ist auch der Übergang von Kita in die Schule beziehungsweise in die Vorschule. Zu uns kommen immer mehr Kinder ohne Sprachkenntnisse. Ich glaube, ein Schlüssel dafür ist, dass der Übergang Kita–Schule eben noch besser geregelt wird. Und auch in der Vorschule schon Förderung stattfindet in allen Bereichen. Trotzdem müssen wir darauf achten, dass das nicht eine verschulte Geschichte wird. Aber wir müssen Experten haben und Leute, die diese Kinder erkennen, die in der Kita beziehungsweise Vorschule dann mit Problemen ankommen und dann die richtigen Maßnahmen ergreifen. Sonst wird sich das fortführen.

Schulleitung C: Es geht gar nicht mehr, dass man sich nicht mehr mit den Kitas kurzschließt und sich austauscht. Wir könnten alle ja gar nicht existieren, wenn wir das nicht tun würden. Wir müssen die Kinder ganz anders abholen. Dass das halt nur spielerisch, gerade in der Vorschule, geht – das darf man nicht vergessen. Aber für unseren Standort ist halt jetzt ganz wesentlich dieser Schulbau. Dass ist wirklich immens für uns, weil wir als Schule eigentlich zwei Mal umziehen.

Schulleitung B: Wenn man das jetzt noch mal versucht auf eine Allgemeinebene zu heben, dann ist sehr deutlich, dass wir in Hamburg einen enormen Anstieg der Schülerzahlen zu erwarten haben und das hat zur Folge, dass wir einfach ganz viel bauen müssen und dass wir ganz viel Personal brauchen. Das sind die beiden großen Stellen, die im Schulbetrieb eine wichtige Rolle spielen werden. Und was da eine große Herausforderung ist, dass eben die Schulleitungen einfach gebunden sind durch die Begleitung dieser Baumaßnahmen, das frisst im Alltag so viel Zeit, dass für die zentralen Aufgaben, die Unterrichtsentwicklung, eben jede Minute quasi wieder erkämpft werden muss. Das, glaube ich, ist das große Problem.

Katharina Schütze: Vielen Dank für diese Zusammenfassung. Damit sage ich ganz herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben.

2. Steuerungshandeln an weiterführenden Schulen in Hamburg

Seien es die Veränderungsprozesse, die durch die Selbstverantwortete Schule das Steuerungshandeln von Schulleitungen beeinflussen, oder veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen: das Anforderungsprofil von Schulleitungen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Hamburg hat sich in den letzten zehn Jahren gewandelt. Wann gelingt die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen in Zeiten des Wandels? Herr Dr. Gefert, Schulleitung eines Hamburger Gymnasiums, Herr Striecker, Schulleitung einer Berufsbildenden Schule und Frau Hilbig-Rehder, Schulleitung einer Stadtteilschule, diskutieren mit Frau von Schachtmeyer vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und Herrn Pöhler aus der Schulaufsicht über Veränderungen und Herausforderungen bei der Steuerung von Schulentwicklung. Das Gespräch moderiert Dr. Simone Tosana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hamburger Schulinspektion.

Simone Tosana: Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie über Veränderungen im Schulsystem der letzten zehn Jahre nachdenken, die Auswirkungen auf das Steuerungshandeln von Schulleitungen haben?

Frau Hilbig-Rehder: Also Ganztage und Inklusion, das sind massive Themen. Außerdem auch die datengestützte Schulentwicklung, G8 und G9 fallen ja auch in die letzten zehn Jahre, also die

Schulzeitverkürzung. Den Bereich, den ich aber am größten empfinde, den nenne ich Kommunikation, und der hat was mit veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu tun. Das ist eine andere Rahmenbedingung als noch vor zehn Jahren. Ein junges Kollegium, das eine andere Art von Kommunikation gewohnt ist und andere Erwartungen an Kommunikation hat, fordert viel mehr Kommunikation als ein Kollegium, das über Jahre hinweg stabil gewachsen ist und seine Aufgaben kennt. Auch die Eltern fordern viel mehr Kommunikation ein. Verbunden mit Inklusion und Ganzttag hat die Zahl der Kooperationspartner zugenommen, die alle kommunikativ bedient werden müssen. Das alles macht unter dem Strich ein so Riesenpaket an neuen kommunikativen Herausforderungen, das unser Handeln in besonderer Art prägt.

Frau von Schachtmeyer: Vielleicht auch noch besonders durch die Digitalisierung. Die hat in den zehn Jahren nun auch kommerziell zugenommen und auch für neue Konfliktlagen gesorgt, beispielsweise in der informellen Kommunikation. Also, wie viele WhatsApp-Gruppen gibt es in Schulen? Diese Dinge, die informell kommuniziert werden, wodurch Gerüchtewellen entstehen, die manchmal auch explodieren. Also ist mein Eindruck, dass die Konfliktlagen extrem zugenommen haben und dass deswegen viele Schulleitungen ein bisschen hilflos sind und sich die Frage stellen: „Wie setze ich das eigentlich strategisch auf?“ Zum Beispiel bei der Zunahme der Kommunikationsstränge, die ich überhaupt verfolgen muss, bei einem ganz anderen Kommunikationstempo. Vor zehn Jahren hatte noch nicht mal jeder ein E-Mail-Postfach. Da gab es noch die Fächerpost. Wenn ich über Steuerungshandeln nachdenke, dann überlege ich, wie kriege ich das alles überhaupt sinnvoll und langfristig aufgesetzt.

Herr Striecker: Wir haben die interne und externe Kommunikation und wir haben einen Generationswechsel. Das heißt, wir haben immer noch Kollegen, die erwarten, dass es ein Postfach gibt. Aber darüber kann man das gar nicht mehr abwickeln. Es besteht die Herausforderung zu klären, welche Information über welchen Kanal kommuniziert wird. Das ist schon ein wichtiger Punkt, der hinzugekommen ist. Aber aus meiner Sicht ist für den beruflichen Bereich qualitativ die größte Veränderung das QM-Management. Also die Aufsetzung des QM-Handbuches und die Abkehr von den alten ZLVs. Dass man inzwischen in den Jahresgesprächen mit der Schulaufsicht in einer Überprüfung und auch Rechenschaftslegungspflicht ist, aber dabei eben auch eigenverantwortlich die Schule entwickeln kann in diesem Rahmen.

Herr Pöhler: Das würde ich an der Stelle unterstützen, auch im allgemeinbildenden Bereich. Die Steuerung durch ZLVs ist natürlich ein wichtiges Instrument gewesen bei der Einführung der Selbstverantworteten Schule 2006. Ich erlebe viele Schulen, die tatsächlich ein ausgeklügeltes Projektmanagement und auch funktionierende Steuergruppen im weiterführenden Schulbereich haben. Die sich auch ganz gezielt eigene Ziele setzen und diese gar nicht mehr über ZLVs abzubilden sind, sondern letztendlich dann über ein Projektmanagement-Tool oder ähnliches. Also da ist durchaus eine hohe Dynamik drin.

Herr Striecker: Bei Inklusion und Ganzttag fällt mir noch das Thema multiprofessionelle Teams ein, ich glaube, das trifft die allgemeinbildenden Schulen genauso wie uns. Ich habe zehn Prozent Mitarbeiter, die keine Lehrkräfte sind und nicht zum Stammpersonal gehören. Das heißt, zehn Prozent meiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommen von Externen, die zwar bei mir auch im Unterricht tätig sind, aber zum Beispiel nicht auf eine Lehrerkonferenz dürfen. Gleichzeitig muss ich die mit einbinden. Ich darf sie gar nicht einladen, weil ich damit einen Bruch des Arbeitsrechts begehe, und gleichzeitig sind sie da und sie müssen irgendwo mit eingebunden werden.

Frau von Schachtmeyer: Natürlich spielt auch das ganze Thema Migrationsbewegung und Flüchtlingsbeschulung eine Rolle. Das ist natürlich alles irgendwie Unterrichtsentwicklung, aber es sind die neuen Themen, die man benennen muss.

Simone Tosana: Was heißt das denn aus Ihrer Sicht für den Schulleiteralltag? Was macht für Sie gutes Schulleitungshandeln aus?

Frau Hilbig-Rehder: Ich glaube, dass es darauf nicht die Antwort gibt, sondern dass die Antwort darauf lautet, ständig auszubalancieren. Es gibt ganz unterschiedliche Anforderungen und Erfordernisse und sich ständig in widersprüchlichen Erwartungsfeldern zu bewegen und ein gutes Gleichgewicht hinzubekommen zwischen mittel- und langfristigen Steuerungshandeln und Alltags-Management, das ist die Aufgabe. Außerdem muss man als Schulleitung eine große Ambiguitätstoleranz besitzen. Das ist für mich der Kern von Schulleitungshandeln.

Herr Pöhler: Und trotzdem muss man eine klare Vision von der Entwicklung der Schule beibehalten und das auch ganz konsequent verfolgen. Dabei darf man die Einzelgruppen nicht verlieren, die letztendlich auch eine hohe Aufmerksamkeit fordern, damit das System am Laufen bleibt und die Motivation auch erhalten bleibt. Zu gewährleisten, dass diese Kolleginnen und Kollegen mit Freude zur Arbeit gehen und trotzdem die große Linie der Schulentwicklung vor Augen zu haben, ist eine große Herausforderung.

Herr Dr. Gefert: Für die Schulform Gymnasium sind wir gerade in einer Situation, in der wir in der Region für bestimmte Schülergruppen ein eigenes Bildungssetting entwickeln können und nicht darauf warten müssen, dass es irgendwo zentral eine Vorgabe gibt. Ich glaube fest daran, dass sich gute Bildung nur in Bezug auf die spezifische Schülergruppe und auf die Region realisiert. Ein Gymnasium in Blankenese beispielsweise hat eine andere Situation als ein Gymnasium in Hamm, und beides sind trotzdem Gymnasien. Das wird bei den Stadtteilschulen vermutlich nicht anders sein und da brauchen wir Gestaltungsräume für die Schulen vor Ort. Diese sind auch ein Motor für das Engagement der Bildungsakteure – übrigens explizit auch für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Auch das Thema Partizipation kann nur gelebt werden in einer selbstverantworteten Schule. Deswegen ist es der Motor für Qualitätsentwicklung und ich würde auch nicht drauf verzichten wollen. Überall da, wo das nicht passiert, erleben wir auch, dass Schule sich nicht nachhaltig weiterentwickeln kann. Man muss sagen, dass wir an vielen Gymnasien in Hamburg stolz darauf sein können, was wir in den letzten Jahren selbstverantwortlich geschafft haben.

Frau von Schachtmeyer: Ich war ja selber 16 Jahre Schulleiterin. Als ich Schulleiterin wurde, rief mich meine Schulaufsicht an und sagte: „Sie haben noch eine halbe Lehrerstelle, ich schicke Ihnen mal Frau X oder Y“. Ich saß am Telefon und sagte: „Aha.“ Oder es konnte aber auch angerufen werden und es wurde gesagt: „Sie haben eineinhalb Stellen im Überhang.“ Ich habe genauso „Aha“ gesagt. Seit der Selbstverantworteten Schule, also wenn ich die ganzen komplexen Daten lesen kann, kann ich das wissen und ich kann mir die Kollegen im Rahmen der Möglichkeiten, die es gerade gibt, auf dem Markt aussuchen und habe auch dadurch die Möglichkeit, ein pädagogisches Konzept umzusetzen. Es war für mich ein Akt der Befreiung, dass ich das plötzlich konnte, und da habe ich auch wahnsinnig viel Zeit investiert. Das ist ein großes Gestaltungsfeld. Das andere ist dieser Konflikt: Wie viel Steuerung kommt durch die Schulbehörde und wie viel Selbstverantwortung liegt bei den Schulen?

Herr Striecker: Ich kann mich den positiven Aspekten der Selbstverantworteten Schule komplett anschließen. Ich würde aber gerne noch etwas Kritisches anmerken. Weil nämlich die Selbstverantwortete Schule auch bedeutet, dass Aufgaben an Schulleitungen delegiert wurden, für die wir vorher nicht verantwortlich waren. Das heißt, in dem Moment, in dem wir eigene Verantwortung übernehmen können, was ich durchaus schätze, bedeutet das gleichzeitig, dass ich die Arbeit machen muss und es für diese Arbeit keine zusätzliche Ressource gibt. Mit der Arbeit meine ich, dass ich mehr Partner bekommen habe. Ich habe zum einen das, was immer schon als Schulleitung da war, den Lehrkörper. Zum anderen haben wir die externen Partner, die auch der Betreuung durch Kommunikation bedürfen. Außerdem haben wir natürlich BOSO. Das heißt, plötzlich gibt es Abstimmungen und Kooperationen mit Stadtteilschulen, die hinzugekommen sind, und das gesamte Baumanagement wurde den Schulleitungen aufgedrückt. Das heißt, ich habe ganz viele Aufgabenfelder hinzubekommen, weil man gesagt hat: „Das ist ja Selbstverantwortete Schule, löse das doch bitte selber.“ Einerseits bedeutet das einen Freiraum und andererseits bedeutet es, vieles selber machen müssen und dafür fehlt mir oftmals die Zeit. Also wenn Sie fragen, wie sieht der Alltag aus, dann ist der Alltag stark dadurch geprägt, dass es enorm viele Abstimmungen und Kommunikationsprozesse gibt mit den vielfältigen Partnern, und die sind mehr geworden. Dafür gibt es aber nicht mehr Menschen. Einige Schulen ab einer bestimmten Größenordnung haben Verwaltungsleitungen bekommen, andere nicht. Das heißt, das ganze Personalthema, Auswahl, Ausschreibungen, Einstellungen, das ist toll, aber ich muss es ja auch machen.

Herr Pöhler: Ja, und das bindet eigentlich den Großteil der Zeit, neben der Bautätigkeit. Da ist natürlich der Ruf im Moment wieder in Richtung regionaler oder zentraler Steuerung da. In der Hoffnung, dass das möglicherweise entlastet. Das sehe ich allerdings äußerst kritisch, weil das vielleicht ein kurzfristiger, aber sicherlich kein nachhaltiger Effekt ist. Ich wollte nochmal auf einen ganzen anderen Punkt von vorhin eingehen. Neben den Grundlagen, die für Selbstverantwortete Schule geschaffen wurden, haben wir auch als ein Instrument diese ganzen Daten zur Verfügung gestellt bekommen, um unsere Schulen zu entwickeln. Daraus ergibt sich aber auch ein Spannungsfeld. Zum einen die Erwartung an Schulleitungen, mit diesen Daten auch etwas Sinnvolles in Richtung Unterrichtsentwicklung zu tun, zum anderen aber auch Begehrlichkeiten. Also wenn ich weiß, dass eine Schule nur fünfundzwanzig Prozent von ihren Schülern in Ausbildung bringt, ich aber auf der anderen Seite Schulen habe, die sechzig Prozent ihrer Schülerschaft in Ausbildung bringen, das setzt die Schulleitung dann auch an einer bestimmten Stelle unter Druck, zu handeln und bestimmte Schwerpunkte zu setzen.

Herr Dr. Gefert: Das sehe ich auch so. Das ist letztendlich die Frage der Definition: Es ist die Frage, wo die Selbstverantwortung von Schule endet. Es besteht ein bisschen die Gefahr bei der selbstverantworteten Schule, dass die Dinge, die politisch unangenehm sind, dann der Selbstverantwortung der Schulen zugewiesen werden. Die Frage der Verwaltung ist auch ein ganz wichtiger Punkt. Ich glaube, dass wir als Schulleitung im Augenblick nicht mehr zeitgemäß aufgestellt sind, um Selbstverantwortung wirklich effizient zu betreiben. Das muss man deutlich sagen. Es gibt eine signifikante Zunahme an Verwaltungstätigkeiten in unseren Arbeitsbereichen. Deswegen müssen wir auch eine deutliche Aufgabenkritik durchführen, wenn wir über Selbstverantwortung sprechen: Was ist also möglich und was ist eben nicht mehr leistbar. Ich glaube, ein Aspekt der Steuerung ist, dass es auch Notwendigkeiten gibt, aufgrund von datengestützten Effekten zu bestimmten Entscheidungen zu kommen. Die zentrale Frage ist also, ob wir genug mit den Daten anfangen können, die uns zur Verfügung gestellt werden.

Simone Tosana: Wie sehen Sie das Thema datengestützte Unterrichtsentwicklung?

Frau Hilbig-Rehder: Natürlich hat Unterrichtsentwicklung einen ganz besonderen Stellenwert in den letzten Jahren bekommen und auch in der Verantwortung des Handels der Schulleitung zum Beispiel durch die Umsetzung von Inklusion oder von Ganztagsunterricht. Ich empfinde es als ganz große Herausforderung bei all diesen Themen immer die Spur zu halten und sich zu fragen: Was kommt davon im Unterricht an, was nützt es den Schülern und Schülerinnen, was sie gerade tun, und wo soll unser Unterricht hin? Was ist Qualität von Unterricht und wie erreichen wir die? Das ist der tiefste, rote Faden in allem. Da gibt es viel Entwicklung, da gibt es viel Unterstützung. Ob durch Fortbildung, Ausbildung oder durch ein junges Kollegium, und trotzdem empfinde ich es als unglaublich schwierig, da immer wieder den Fokus, die Konzentration und auch die Ressource hinzubringen. Das ist eine große Herausforderung. Als Schulleitung kann ich mich da auch schnell verlieren in anderen Bereichen.

Herr Pöhler: So was nehme ich von außen, aus Sicht der Schulaufsicht, genauso wahr. Denn Themen wie Personalrekrutierung oder Schulbau überlagern erst mal das Thema Unterrichtsentwicklung. Aus eigener Erfahrung weiß ich auch, in dem Moment, wo ich notwendigerweise sechs internationale Vorbereitungsklassen aufmachen muss innerhalb eines Schuljahres, steht das ganze Thema Unterrichtsentwicklung hinten an. Das ist doch ganz klar. Früher bedeutete Unterrichtsentwicklung auch, viel mit den Kollegen über Unterricht zu reden und selber in den Entwicklungsgruppen drinzusitzen. Also das, was didaktische Leitungen heute hoffentlich regelhaft machen. Tatsächlich auch drinzusitzen war auch häufig Schulleitertätigkeit. Da sind viele ganz weit von weg, zumindest in den weiterführenden Systemen, und überlassen das wirklich didaktischen Leitungen und Untergruppen im Kollegium, die dann Modelle für das Gesamtkollegium entwickeln. Die Schulleitung hat sozusagen nur noch die Fäden in der Hand zu halten. Aber das ist im Moment so ein Stück weit Außenwahrnehmung.

Herr Dr. Gefert: Das so zu delegieren und auch das Kollegium zu motivieren, dass die Arbeit in kleinen Gruppen selbstverantwortlich geleistet wird, ist eine Herausforderung. Das nehme ich auch so wahr. Gleichwohl ist es immer wieder die Frage, was passiert, wenn man mal eine Weile nicht hinguckt als Schulleitung. Läuft das dann gut oder ist der Alltag so wirkmächtig, dass viele Dinge dann wieder einschlafen? Dies ist gar nicht dem bösen Willen der Beteiligten geschuldet, sondern irgendwie einer Situation, in der schlichtweg die Alltagsmühle viele Dinge wieder verschüttet. Ich finde auch, dass Unterrichtsentwicklung der zentrale Fokus ist. Wir machen vieles in der Schule, um den Unterricht weiter zu entwickeln. Wir stehen aber auch vor ganz neuen Herausforderungen. Wir haben vorhin über den Generationswechsel gesprochen. Die Unterrichtsentwicklung mit dieser neuen Generation von Kolleginnen und Kollegen voranzubringen, ist ein ganz anderes Thema als noch vor zehn Jahren. Das muss man deutlich sagen. Da kommt eine neue Generation an die Schulen, die an vielen Stellen gut ausgebildet ist – zum Beispiel in Hinblick auf Methodenvielfalt. Allerdings gibt es auch andere Themen, den Idealismus im Hinblick auf die pädagogische Arbeit zum Beispiel. Den nehme ich in der jungen Lehrergeneration zur Zeit nicht mehr so stark ausgeprägt wahr. Außerschulische Lernorte und die methodische Aktivierung von Schülerinnen und Schülern sowie die eigene Work-Life-Balance sind große Themen für diese jungen Kolleginnen und Kollegen. Außerdem sind die Kolleginnen und Kollegen aus dem Referendariat Teamarbeit gewohnt. An den Gymnasien muss man aber deutlich sagen, dass wir gegenwärtig gar keine ausreichenden Teamzeiten zur Verfügung haben.

Frau Hilbig-Rehder: Neben dem Unterricht liegt ja auch noch das erzieherische Handeln, was einfach einen deutlich höheren Stellenwert hat. Wir haben nämlich eine veränderte Schülerschaft. Wir haben, glaube ich, wirklich in allen Schulen viel mehr Schüler und Schülerinnen, die mit weniger Voraussetzungen kommen, die wir aber benötigen, um gut unterrichten zu können, und das ist tatsächlich nochmal ein riesengroßes Feld.

Simone Tosana: Was braucht es aus Ihrer Sicht, um diesen Herausforderungen, gut begegnen zu können?

Herr Pöhler: Es gibt ja durchaus im Moment eine starke Bewegung zum Thema Schulmanagement zum Beispiel. Das Thema Verwaltungsleitung liegt oben auf, genauso wie das der zusätzlichen Abteilungsleitungen in den großen Systemen, aber auch in den kleinen Systemen für didaktische Leitungen, um tatsächlich das Thema Unterrichtsentwicklung auch in allen Schulen richtig gut bedienen zu können, um der veränderten Schülerschaft auch Rechnung tragen zu können. Das sind erst mal ganz wichtige Bausteine, wo sich im Moment gerade was entwickelt.

Herr Dr. Gefert: Mir fallen zwei Herausforderungen ein. Auf der unterrichtlichen Ebene, auch wenn es jetzt ein Schlagwort ist, ist das Arbeiten in (multiprofessionellen) Teams eine Herausforderung. Das wird deswegen erforderlich sein, weil die Themen „Individualisierung“ und „Inklusion“ an den Schulen sehr präsent sind. Schülerinnen und Schüler haben heute ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernweisen, und darauf müssen Schulen reagieren. Diese Tatsache bedeutet auch eine hoch differenzierte Gestaltung von Lernarrangements. Diese Arrangements lassen sich produktiver in (multiprofessionellen) Teams bzw. im multiperspektivischen Blick auf das Lernsetting entwickeln, als wenn jede Lehrkraft vereinzelt arbeitet. Einen zweiten Aspekt sehe ich tatsächlich im Bereich der Förderung des Führungsnachwuchses. Wir erleben dies bereits heute bei der Besetzung von Abteilungsleitungs- und Schulleitungsstellen. Wir führen hier bereits heute manchmal Findungsverfahren ohne Ergebnis durch, weil qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber im Verfahren fehlen. Geeignete Personen für die komplexen Aufgaben der Schulentwicklung und der Steuerung von Schulen zu finden bzw. sie dafür zu qualifizieren, ist ein schwieriges Unterfangen. Das ist natürlich auch ein Stück weit mit einem Generationswechsel an den Schulen verbunden. Ich würde mir aber wünschen, dass hier noch sehr viel mehr getan wird. Die Gewinnung von geeigneten Leitungs- und Führungskräften in den nächsten Jahren ist eine ganz große Herausforderung für unsere Stadt.

Frau von Schachtmeyer: Ich glaube auch, eine Herausforderung ist die Teamarbeit. Ich möchte da andocken. Es ist nicht nur die Zeitthematik, sondern auch das „Wie“. Wie komme ich vom Materialaustausch zu einer echten Zusammenarbeit? Und da fehlen auf schulischer Ebene die Qualitätskriterien. Egal ob multiprofessionell oder nicht, man kann die komplexen Aufgaben in der Schule nicht mehr alleine lösen, das gilt auf allen Ebenen. Also einerseits ist Zusammenarbeit im Team notwendig und andererseits muss man als Schulleitung plötzlich wieder lernen, wieder viel mehr zu instruieren und Anleitung zu geben. Denn die jungen Kollegen wollen ja erst einmal hören, wie es geht. Das ist auch wieder ein anderes Steuerungshandeln. Dennoch bedarf es bei Quoten von über siebzig Prozent Teilzeit auch noch einer anderen Kommunikationsstruktur. Ich erreiche die Kollegen häufig nicht einmal direkt. Da sind Kollegen mit dreißig Prozent-Stellen in den Schulen, mit denen kann ich häufig gar nicht sprechen. Das heißt, für mich ist auch die Frage eine Herausforderung, wie ich das alles digital gut abbilde.

Herr Striecker: Also da einhakend: das große Thema Digitalisierung ist für uns alle eine Herausforderung und zwar nicht nur auf der technischen Ebene. Was bedeutet die Digitalisierung für die

Veränderung von Unterricht und auch von Steuerungshandeln von Schulleitungen? Da sind wir in den nächsten Jahren gefragt, auch diese Dimensionen überhaupt erst mal zu erkennen. Als Schulleitung müssen wir uns da auf Neuland begeben und auch ausprobieren. Wir müssen den Mut haben, vielleicht an bestimmten Stellen mal Dinge auszuprobieren, um zu sehen, dass das nicht der richtige Weg war, weil noch niemand den Weg klar erkennt. Dazu stellt sich auch die Frage der räumlichen Gestaltung, also der Gestaltung von Lernlandschaften. Da sind wir als Schulleitung auch mittendrin. Das ist ein Thema, das ja auch wieder eine Menge Dimensionen hat. Ich hatte mir das so vorgestellt, wenn die jungen Kollegen kommen, die wollen alle offene Lernlandschaften, das wird alles gut. Mitnichten. Manchmal habe ich das Gefühl, viele fänden es entspannter, wenn wir wieder die Feuerzangenbowle realisieren würden. Ist jetzt sehr klischeehaft und betrifft auch nicht alle, aber es ist schon auch eine Herausforderung, zu sagen: „Wie müssen Lernräume aussehen, sodass sie zeitgemäß sind?“ Das darf eben nicht gegen das Kollegium, sondern muss mit dem Kollegium gemeinsam entwickelt werden. Vor dem Hintergrund, dass viele nur in Teilzeit da sind, wir dauernd neue Stundenpläne machen müssen, weil Erziehungszeiten, Diskontinuitäten eine große Rolle spielen, ist das schwierig. In den Diskussionsprozessen sind Raumthemen aber Themen, die eine Kontinuität brauchen. Also da stehen wir, glaube ich, auch vor der Herausforderung, für diese Diskontinuitäten im Diskussionszusammenhang mit unseren Kollegien gute Lösungen zu finden.

Frau Hilbig-Rehder: Neben all diesen Herausforderungen haben wir für uns sowas wie einen politischen Bildungsauftrag zu einem großen Thema gemacht. Den sehe ich ganz stark für uns in den nächsten Jahren und dem müssen wir uns als Kollegien annehmen und in unserer Haltung entwickeln und vorleben.

Herr Pöhler: Das würde ich unterstützen. Ich glaube, dass wir die sozialen Disparitäten und Teilhabechancen nur dann auch sinnvoll verwirklichen können, wenn in diesem Bereich neben der fachlichen Bildung in den Kernkompetenzen auch im besonderen Maße gelebte Demokratie in Schule eingeübt wird. Anders kommen die Schülerinnen und Schüler damit nicht in Berührung in Schule und Ganztagschule. Das muss man auch nochmal sagen. Für viele ist das eigentlich das Setting, wo sie dann tatsächlich auch am meisten mitnehmen. Das auszugestalten ist eine riesige Verantwortung an Schulen.

Herr Striecker: Schule ist mehr als Deutsch, Mathe, Englisch. Wohlgermerkt mehr. Das heißt nicht, Deutsch, Mathe oder Englisch spielen keine Rolle, sondern das ist eben mehr. Ich glaube, diese Frage ist in Bezug auf die politische Bildung wichtig. Sie ist auch wichtig in Bezug auf die Stärkung von Naturwissenschaften. Auch die Frage der sprachlichen Kompetenzen von Schülern und welchen Stellenwert die ästhetischen Fächer in der Zukunft haben sollen. Wir haben auch schlichtweg die Frage von Allgemeinbildung. Die ist auf der Tagesordnung, und wie wir das realisieren und nicht nur vorbereiten auf irgendwelche Prüfungen. Wo wir dann in PISA-Rankings einen Platz in Deutsch oder Englisch hochgehen und dann wird das als Bildungserfolg dargestellt. Das ist aber nur der Ausdruck einer grundsätzlichen Gestaltungsaufgabe in den nächsten Jahren.

Herr Pöhler: Da ist insgesamt das Unwohlsein, gesellschaftliche Teilhabe nur über Schulabschlüsse zu definieren und nur über den direkten Anschluss in der Ausbildung. Das merke ich zusehends. Gleichzeitig ist der Schulabschluss aber ein wichtiger Indikator. Andererseits ist interessant, was eben tatsächlich ästhetische Fächer oder eben auch politische Bildung ausmachen. Ich bin immer ganz überrascht, wenn Schüler dann mal berichten aus ihrer Schulperspektive, was ihnen tatsächlich nachher weitergeholfen hat, und das sind häufig eben gerade nicht die guten

Deutschkenntnisse oder die guten Mathekenntnisse. Vielleicht werden die auch einfach nur vorausgesetzt. Es sind häufig die Lehrerpersönlichkeiten und die persönlichen Bindungen, die da entstanden sind, und das Lernen am Vorbild des Kollegen oder der Kollegin.

Herr Striecker: Ja, vielleicht auch das Thema Übergang. Es reicht ja nicht, dass wir sagen, 56 Prozent machen Abitur, und wir haben aber gleichzeitig im Studium nachher Abbrecherquoten von 30 Prozent. Das heißt, sowohl im allgemeinbildenden Bereich als auch im beruflichen Bereich ist die Frage, wie tatsächlich der erfolgreiche Übergang gelingt. Dass die Jugendlichen, ob es ein Studium oder ein Beruf ist, das finden, wo sie dann auch wirklich bleiben und wirksam sein können. Wir haben relativ hohe Abbrecherquoten auch in den ersten Lehrjahren. Das heißt, auch die haben sich für einen falschen Beruf entschieden. Diese Frage, die ist ja auch gesellschaftlich relevant. Wie gelingt es eben, die Jugendlichen dahin zu bringen, dass sie erfolgreich ihren Schritt in das Arbeitsleben und damit die gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen können?

Simone Tosana: Mit dieser Frage, die sicher noch zu diskutieren ist, schließe ich unser heutiges Gespräch und sage ganz herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben.

Wie muss Schule zukunftsgerecht und erfolgreich gesteuert werden? – Hinweise und Anregungen (Impulse aus der Praxis) –

Birgit Singh-Heinike

1. Einleitung und Hinführung

Lesen Sie diesen Artikel, so werden Sie durch meine subjektive Brille als Schulleiterin, die nebenberuflich als Coach und Trainerin arbeitet, schauen. Es ist mir ein Anliegen, dass Sie den Artikel mit Genuss und Freude lesen. Vielleicht setzen Sie sich auch kritisch mit dem Geschriebenen auseinander, aber sobald Sie gelangweilt sind, sollten Sie in diesem Buch weiterblättern.

Schule ist einer der entscheidenden Orte, an dem wir die Zukunft bauen. Dabei sind es die Kinder und Jugendlichen, die als Schlüsselfiguren Bildung erhalten sollen, indem sie die Schule durchlaufen. Darüber hinaus sind Schulen höchst komplexe Systeme. Auf der einen Seite sind sie geprägt durch institutionsbiografische Geschichten wie Erfahrungen, Routinen und Initiativen, auf der anderen Seite bringt jeder an Schule Beteiligte seine individualbiografische schulische Geschichte mit. Die Aspekte „Auftrag“ und „Realität“ von Schule stehen sich gegenüber, oft auch in einem Spannungsfeld zwischen Wunsch und Wirklichkeit, sowohl institutionell (Schule) als auch individuell (Pädagoge). Wie jede Schulleitung habe ich in diesem Bedingungs-zusammenhang auf Grundlage meiner Kompetenzen, Eigenschaften und Vorerfahrungen meinen Führungsstil entwickelt. Ich habe erlebt, dass mein Verständnis von Schulleitung nicht statisch ist, sondern sich durch Erfahrungen, Widerstände, Selbstreflexionsprozesse, Erfolge und äußere Einflüsse verändert. Verstehen Sie die folgenden Aspekte, Anregungen und Werkzeuge in diesem Sinne als das Innehalten auf einem Weg. Den gegangenen Weg zurückblickend kann ich sagen, dass es die Resilienz ist, die grundlegend für das „Sein“ als Schulleiterin oder Schulleiter ist.

„Resilienz ist [...] die intelligente Nutzung begrenzter (eigener) Ressourcen, die sich dadurch ausdrückt, dass wir die Gründe für emotional negative Zustände treffend identifizieren, um auf dieser Basis die richtigen Entscheidungen zu treffen. Wir begehen dadurch nicht immer wieder den gleichen Fehler, verschwenden unsere Ressourcen nicht an die, die wir sowieso nicht ändern können, und geben auch nicht zu früh, kurz vor dem Ziel, auf.“ (Mourlane 2017, S. 52) Dies ist eine Einstellung und Eigenschaft, die eine Schulleitung unabdingbar mitbringen und weiterentwickeln muss, denn es ist klar, dass eine Schulleitung streckenweise einsam ist, letztendlich für alle Fehlentwicklungen, Pannen, Verletzungen, Beschwerden und Konflikte einstecken muss. Sie ist Vorwürfen und auch Anfeindungen ausgesetzt, die sich gelegentlich sehr emotional Bahn brechen. Widerstandsfähigkeit oder präziser ausgedrückt Resilienz ist notwendig, um in dem Bedingungs-feld Schule effektiv und nachhaltig zu handeln und dabei sich selbst nicht zu verlieren.

In diesem Zusammenhang möchte ich nicht auf die Frage eingehen, inwieweit Resilienz angeboren ist, durch frühkindliche Entwicklungsbedingungen begünstigt wird oder entwickelt werden kann, sondern mich ausschließlich darauf besinnen, was in dem Berufsfeld der Schulleitung

förderlich für den Aufbau und die Weiterentwicklung von Resilienz ist. Zunächst ist es wichtig zu wissen, dass es keinen gibt, der dich retten wird. Das heißt, dass der Schulleiter bzw. die Schulleiterin die Verantwortung, die er oder sie übernommen hat, tragen muss. Das klingt selbstverständlich und einfach, ist es jedoch nicht, wenn man sich das Bedingungsfeld von Schule bewusst macht. Schulen können als institutionsbiografische Systeme eine Schulleiterin oder einen Schulleiter mit Emotionen und Widerständen konfrontieren, die sachlich unbegründet scheinen, aber eine große Dynamik entwickeln können, da sie für einen Teil des Kollegiums institutionsbiografisch ihre Berechtigung haben. Schulleitungen brauchen analog zu allen Führungskräften das Bewusstsein, dass sie durch Krisen hindurchsegeln können.

Hilfreiche Faktoren für herausfordernde Situationen sind:

- Ein uneingeschränktes Vertrauen zu dem Stellvertreter/der Stellvertreterin, das aufgebaut und mit Hilfe von regelmäßigem Austausch gepflegt werden muss. Das Schulleitungsteam aus Schulleiter und Stellvertreter braucht eine geschmiedete Allianz. Alle an Schule Beteiligten müssen wissen, dass einer uneingeschränkt hinter dem anderen steht und dass das, was der eine sagt, von dem anderen getragen wird.
- Achtsamkeit für die Konsonanzen und die Dissonanzen, die sich innerhalb der Schule entwickeln. Probleme sollten so schnell wie möglich geklärt werden.
- Professioneller Umgang mit Emotionen. Dabei kommt es darauf an zu wissen, dass die Emotionen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrern oder Eltern neben dem vordergründigen Konflikt aus dem institutionsbiografischen Bedingungsfeld der Schule, den individuellen Lebensbedingungen und Biografien sowie aus den eigenen Schulbiografien herrühren. Darüber hinaus können Gefühle wie äußerste Verunsicherung und manchmal sogar Bedrohung eine Rolle spielen. Das Wissen über Ursachen der Emotionen ist Grundlage dafür, die gelegentlich höchst emotionalisierten Debatten an Schulen zu versachlichen.
- Um in der Kraft der Resilienz bleiben zu können und diese weiterzuentwickeln, braucht das Schulleitungshandeln einen Resonanz- und Reflexionsraum. Das kann ein gutes Schulleitungsteam sein, aber auch kollegiale Fallberatung oder ein Coaching.

Außerdem ist für Leitungskräfte insbesondere in Schulen in deprivierter Lage ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit erforderlich. Um diese so wichtige Kompetenz zu fassen und zu veranschaulichen, hier ein kleiner Exkurs:

David Forster Wallace¹ hielt ein einziges Mal in seinem Leben eine Rede vor einem Abschlussjahrgang. Dabei erzählte er folgende Parabel: „Sitzen zwei Männer in einer Bar irgendwo in der Wildnis von Alaska. Der eine ist religiös, der andere Atheist. Die beiden diskutieren über die Existenz Gottes mit dieser eigentümlichen Beharrlichkeit, die sich nach dem, sagen wir mal, vierten Bier einstellt. Sagt der Atheist: Pass auf, es ist ja nicht so, dass ich keine guten Gründe hätte, nicht an Gott zu glauben; es ist nämlich nicht so, dass ich noch nie mit Gott oder Gebeten experimentiert hätte. Letzten Monat erst bin ich weit weg vom Camp in einen fürchterlichen Schneesturm geraten. Ich konnte nichts mehr sehen, hab mich total verirrt, vierzig Grad unter null, und da hab ich's probiert. Ich bin im Schnee auf die Knie gegangen und hab geschrien: ‚Gott, wenn es dich gibt, ich stecke in diesem Schneesturm fest und sterbe, wenn du mir nicht hilfst!‘ Der religiöse Mann in der Bar schaut den Atheisten ganz verdutzt an: ‚Na, dann musst du doch an ihn glauben‘, sagt er, ‚schließlich sitzt du quicklebendig hier‘. Der Atheist verdreht die Augen, als wäre der religiöse Typ ein Depp: ‚Quatsch, Mann, da sind bloß zufällig ein paar Eski-

¹ David Foster Wallace (1962-2008) war ein US-amerikanischer Schriftsteller und Hochschullehrer. Bekannt wurde er durch seinen 1996 veröffentlichten Roman *Infinite Jest*.

mos vorbeigekommen und haben mir den Weg zurück ins Camp gezeigt.““ (Wallace 2012) Das heißt für uns, so folgert Wallace, ein und dieselbe Erfahrung hat einen unterschiedlichen Sinn bei verschiedenen Glaubensschablonen und bei verschiedenen Vorgehensweisen, aus Erfahrungen Sinn zu konstruieren. Wir würden natürlich nie, da wir ja tolerant sind, sagen, das eine wäre richtig und das andere falsch. Aber es geht um mehr. Es geht darum zu fragen und darüber zu reden, woher die beiden Schablonen kommen und wo sie im Inneren ihre Bedeutung haben. Es geht darum, sich bewusst zu machen, dass unsere Konstruktion vom Sinn eine bewusste Entscheidung sein kann, eine persönliche Wahl. Wir alle haben eine kognitive Landkarte, an der wir uns orientieren, die wir ständig weiterentwickeln und neu entdecken können. Und es geht darum, ein kritisches Bewusstsein für die eigene Sichtweise zu entwickeln, denn es gibt keine Erfahrung, die ich nicht durch die Linse meiner selbst, durch meine Brille auf die Welt interpretiere. Es geht nicht darum, sich in Abstraktionen zu verlieren, sondern darauf zu achten, was sich direkt vor mir abspielt. Selbst denken lernen heißt, über das „Wie“ und „Was“ eine gewisse Kontrolle ausüben zu können. Jeder entscheidet für sich, worauf man achtet und wie man aus Erfahrung Sinn konstruiert. Wallace nennt es ‚die Standardeinstellung überwinden‘, nicht auf Autopilot fahren. Dieses Denken kostet Mühe und Selbstüberwindung. Wir wissen nicht, was Wirklichkeit ist, insbesondere dann nicht, wenn die Wirklichkeit nicht unserer sozialisierten Wirklichkeit entspricht. Wallace (2012, S. 33) sagt weiter: „Die wirklich wichtige Freiheit erfordert Aufmerksamkeit, Offenheit, Disziplin, Mühe, Empathie und die Bereitschaft, andere Menschen wirklich ernst zu nehmen und Opfer für sie zu bringen, wieder und wieder. Auf unendlich verschiedene Weise, völlig unsexy, Tag für Tag ... Das ist wahre Freiheit!“

Im schulischen Handeln ist es gerade die Kompetenz der Selbstreflexionsfähigkeit, die so enorm wichtig ist. Sie kostet ständiges Bemühen, sie ist nicht selbstverständlich, und sie ist anstrengend, aber absolut entscheidend, wenn es darum geht, einen für möglichst viele an Schule Beteiligten passgenauen Schulentwicklungsprozess zu gestalten. Mit Hilfe von Selbstreflexion und Achtsamkeit auf den jeweiligen Moment findet man auch bei Rückschlägen in Schulentwicklungsprozessen und bei Widerständen gegenüber Veränderungen einen Weg aus der Sackgasse. Dabei vollzieht sich ein Prozess von dem „Ich“ als Schulleitung zu dem „Wir“ als schulisches System, wie Dr. Esther D. Klein (2018, S. 14) in ihrem Beitrag zur „Führung von Schulen in benachteiligter Lage“ deutlich macht: „Die persönliche Haltung der Schulleitung entscheidet über die möglichen Veränderungen in Schule. Allerdings müssen auch die Lehrkräfte und die Schülerschaft mitgenommen werden. Auch sie müssen ihre Vorurteile und Defizitvorstellungen überkommen. Darüber hinaus gilt es institutionelle und organisationale Strukturen aufzubrechen, die dazu beitragen, dass sich gesellschaftliche Ungleichheit festigt und reproduziert.“ (Klein 2018, S. 14)

2. Veränderungen in Schule – Change-Management

2.1 Schule als Teil der gesellschaftlichen Veränderung

„Wir alle spüren, dass etwas zu Ende geht, etwas Bedeutendes, das uns sehr vertraut ist und das uns über einen großen Zeitraum hinweg den Rahmen, die Struktur gegeben hat, innerhalb derer wir uns gedanklich bewegt und nach der wir unser Handeln ausgerichtet haben.“ (Weinberg 2015, S. 13) Wichtiger Treiber dieser gesellschaftlichen Veränderung sind die Herausforderungen, die das digitale, globale, vernetzte Zeitalter mit sich bringt, in dem wir uns bereits jetzt bewegen. Es fordert Netzwerkdenken, Teamfähigkeit, Kreativität und interkulturelles Bewusstsein von uns. Schule ist bei diesem gesellschaftlichen Veränderungsprozess ganz besonders gefordert, weil sich mit der Digitalisierung und Globalisierung etwas sehr Grundlegendes ändert, nämlich das Denken selbst und damit der Kern des Lernens. Insbesondere an den Schulen, an denen interkulturelles

Leben und Lernen der Alltag ist, ist ein Denken jenseits der eigenen Erfahrungswelt schon jetzt Grundvoraussetzung für erfolgreiches Handeln. Kennzeichnend für die neuen Denk- und Netzwerkstrukturen ist die Tatsache, dass sich heute niemand mehr einen teuren Brockhaus kauft und ins Arbeitszimmer stellt, sondern bei Wikipedia nachschaut. Während der Brockhaus für ein lineares Denken und ein Sortieren von A – Z steht, geht es in Zukunft um das Denken und Arbeiten in Netzstrukturen. (Weinberg 2015, S. 14) Das heißt: Ein Mensch muss sich nicht mehr bemühen, etwas besser zu können, was eine Software besser kann. Ein Mensch muss in Zukunft komplexe Zusammenhänge erfassen, analysieren und qualifizierte Entscheidungen treffen. Er muss handlungs- und kooperationsfähig sein. (Weinberg 2015, S. 162)

Diese Grundorientierung hin zu einen neuen Denkansatz finde ich so entscheidend, dass ich ein Bild vor Ihren Augen zeichnen möchte, das Prof. R. Lobo von der Katholischen Fachhochschule München in einer meiner Fortbildungen zeichnete, um die unterschiedlichen Denkstrukturen der östlichen und westlichen Welt zu verdeutlichen. Das westliche Denken skizzierte er mit Hilfe eines dreidimensionalen Bildes. Der westlich geprägte Mensch sieht in der Perspektive in die Weite und fokussiert dabei einen spezifischen Ausschnitt des Seins. Der östlich geprägte Mensch denkt analog eines Mandalas. Er sieht den Moment, in ihm ist alles enthalten. Er versucht, aus diesem Moment Regelmäßigkeiten und Gesetze abzuleiten. Seitdem ich diese Metaphern in mir verankert habe, kommt es für mich darauf an, die beiden Denkstrukturen zu durchdringen, diese situationsadäquat einzusetzen und miteinander zu verbinden. Auch Schulentwicklung verstehe ich als ein Zusammenspiel zwischen diesen beiden beschriebenen Sichtweisen, und auf der Basis von Ko-Konstruktion das Bewusstsein im Sinne von „Das Ganze ist mehr als das Zusammenspiel seiner einzelnen Teile“ (siehe Mandala).

Vor dem Hintergrund der Anforderungen des 21. Jahrhunderts muss Schule das Lernen konsequent neu denken. Mehr denn je kommt es darauf an, innerhalb des Kollegiums Teamstrukturen aufzubauen, die es ermöglichen, ko-konstruktiv, multiprofessionell und multiperspektivisch auf die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu schauen. Außerdem geht es darum, Team- und Handlungsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern und ihnen Methoden zu vermitteln, mit denen sie sich neues Wissen gut aneignen können.

Dafür brauchen wir Schulen, in denen kulturelle und individuelle Vielfalt auf allen Ebenen ständig gelernt und entwickelt und in denen Solidarität und Empathie durch Erfahrung erlebt werden kann. Immer mit der Zielvision einer vielfältigen, multikulturellen, erfolgreichen Gesellschaft, in der jeder Einzelne sein Potenzial einbringen kann. Es braucht Schulen, die sich in ihrem Tun für Gerechtigkeit einsetzen, den Fliehkräften der Gesellschaft entgegenwirken, demokratische Prozesse initiieren, Lernräume gestalten, in denen jeder Schüler und jede Schülerin, aber auch jeder Pädagoge und jede Pädagogin Anforderungen an sich selbst erleben und in denen sie die Chance haben, die nächste Stufe der Herausforderung zu betreten. Vor allem aber braucht es bei allen Beteiligten eine offene Grundhaltung gegenüber Veränderungen und die Bereitschaft, Veränderungsprozesse möglichst positiv zu gestalten. Aber gerade Schule als Inkubator eines neuen Denkens und Lernens mit einem Herz für Veränderungsprozesse, für die Vielfalt, Demokratie, Gerechtigkeit und Solidarität gelebte Werte sind und deren starke Motivation es ist, den Fliehkräften der Gesellschaft entgegenzuwirken – diese Schule erweist sich oft innerhalb der eigenen und behördlichen Strukturen als Bremser. Schulentwicklung, deren Kernaufgabe es ist, sinnvolle Veränderungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, damit die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen erlangen, die sie brauchen, um ihren Ort in einer vernetzten, vielfältigen Welt zu finden, ist schwerfällig.

2.2 Akzeptanz für Veränderungen schaffen

Im Gegensatz zu Start-up-Unternehmen, die Menschen anziehen, die Lust auf Veränderungen haben, Risikobereitschaft mitbringen und mitgestalten wollen, übt Schule eine gewisse Anziehungskraft auf Menschen aus, die Sicherheit und feste Strukturen suchen. Diese Tendenz wird vom Grundkonzept des Beamtentums gefördert. So zieht Prof. Dr. Burow (Burow 2018, S. 71) im Grundkurs Schulmanagement XIX das Fazit: „Während wir uns im rasanten Tempo auf das ‚New Digital Age‘ zubewegen (...), verharren zu große Bereiche unseres Bildungssystems und insbesondere viele Schulen in alten Mustern.“ Die anstehenden Veränderungsprozesse müssen allerdings kreativ und strategisch gut durchdacht sein. Sie brauchen eine Resonanz und im weiteren Verlauf eine Akzeptanz im Kollegium. Die Veränderungsbewegung an einer Schule lässt sich am besten an der Akzeptanzmatrix von Mohr, Woehe und Diebold (1998) kennzeichnen. Hier werden vier unterschiedliche Reaktionstypen in Veränderungsprozessen unterschieden: die Promotoren, die Skeptiker, die Widerständler und die Bremser.

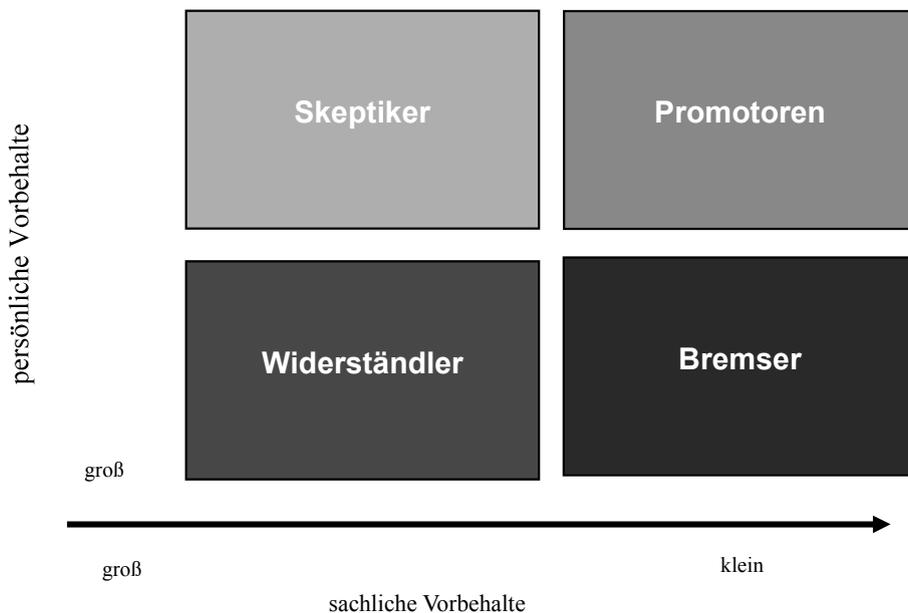


Abb. 1: Reaktionstypen in Veränderungsprozessen (Kostka & Mönch 2009, S. 8)

Auch wenn die wirklichen Widerständler, diejenigen mit den größten sachlichen und persönlichen Vorbehalten, nur eine kleine Gruppe im Kollegium sind, können sie im Veränderungsprozess viel Energie aufsaugen. Sie können sowohl die Gruppe der Bremser als auch die der Skeptiker mit ihren persönlichen und sachlichen Vorbehalten beeinflussen und letztendlich einen innovativen Ansatz, einen Veränderungsimpuls scheitern lassen. Aus diesem Grund ist es strategisch gut, zunächst auf die Promotoren, auf die Lehrerinnen und Lehrer zu setzen, die innovativ sind, grundsätzlich Vertrauen in Veränderung haben und die darum wissen, dass Haltung, Wissen und Handlung unabdingbar zusammengehören. Die Promotoren einer Schulgemeinschaft erkennt eine Schulleitung meist zeitnah, nachdem sie oder er die Aufgabe übernommen hat. Zunächst sind es

diejenigen, die einer neuen Schulleitung offen und erwartungsfroh entgegengetreten. Im weiteren Verlauf des Sich-Einlebens an einer Schule wird erkennbar, dass es meist die Promotoren sind, die Experten in einem Teilbereich und empathische, (selbst)kritische Pädagogen sind und einen ausgesprochen guten Zugang zu den Schülerinnen und Schülern haben.

Wenn tiefgreifende Veränderungsprozesse an Schule gelingen sollen, muss die Veränderung auf Akzeptanz stoßen. Es geht also darum, mit den Promotoren die Unterrichtsentwicklung zu denken und mit ihnen Wege und Strategien zu entwickeln, damit Skeptiker ihre Sorgen und Vorbehalte ablegen können und die Bremser mit Sachargumenten überzeugt werden. Ein entscheidender Motor für die Veränderungsprozesse im Kollegium ist die Frage, ob die Veränderung einsichtig gemacht werden kann. Doch es wird immer einige zum Teil durchaus aggressiv und subversiv vorgehende Gegner der Veränderung geben, diejenigen die blockieren, diejenigen die nicht mitgehen wollen oder können. Entsteht eine weitgehend allgemein positive Veränderungswelle, so lassen sich auch einige der Widerständler mittragen und geben ihren aktiven Widerstand auf.

Zusammengefasst heißt es: Tiefgreifende Veränderung in Schule – die, die das Kerngeschäft „Unterricht“ betrifft – gelingt nur dann, wenn die Mehrheit des Kollegiums sich selbst in seiner Kernaufgabe „Unterrichten“ verändern und entwickeln will oder wenn ein externer Veränderungsdruck von außen, wie zum Beispiel eine Fusion von Schulen, eine Teilschließung oder extremer Rückgang von Schüleranmeldungen, ein schulinternes Umdenken erzwingt. Change-Prozess in Schule heißt, dass es eins der zentralen Bestreben der Schulleitung sein muss, die Mehrheit des Kollegiums von der Notwendigkeit und Dringlichkeit der angestrebten Veränderung zu überzeugen. Das ist alles andere als eine leichte Aufgabe, denn dabei geht es nicht nur um Sachargumente, sondern auch und gerade um Emotionen.

2.3 Effectuation-Ansatz

Wie beschrieben, richte ich mein Denken immer wieder im Sinne des Mandala-Bildes aus. Auf der Suche nach Erklärungsmodellen, mit deren Hilfe ich meine manchmal intuitive Handlungsweise beschreibe, die sich nach den Grundlagen von Kotter und Cohen (2012) „Sehen, Fühlen, Handeln“ ausrichtet, bin ich auf den Effectuation-Ansatz gestoßen.

Ich empfinde Schule als hochkomplexes System und gleichzeitig als sensiblen Seismograf, der, wenn die Verunsicherung zu groß wird, schlagartig verhärtet und dann schwerlich wieder in Bewegung zu bringen ist. Das heißt, dass Schulleitungshandeln zwar zielgerichtet, aber dennoch äußerst flexibel sein muss. In den unterschiedlichen Momenten ist situationsadäquates Handeln gefragt. Mit einem kausalen, logischen Denkansatz kommt man aufgrund der hohen Komplexität von Schule als Leitung nur bedingt weiter.

Der Effectuation-Ansatz basiert auf einer Entscheidungslogik, die in Situationen der Ungewissheit eingesetzt wird, wenn aufgrund hoher Ungewissheit eine Prognose nicht möglich ist (Euwens 2013). Geht die linear-kausale Logik davon aus, dass man die Zukunft nur so weit steuern kann, wie sie vorhersehbar ist, sagt der Effectuation-Ansatz, dass man alles steuernd beeinflussen kann, auch ohne eine Prognose zu haben. Auf Schule übertragen heißt das: Eine Steuerung auch ohne gemeinsame Zielvorstellung ist möglich.

Der Effectuation-Ansatz bezieht sich auf die eigenen Kompetenzen, das eigene Wissen und die eigenen Partnerschaften. Es wird nicht mit einer strategischen Zielplanung begonnen, sondern die Ziele werden als experimenteller Lernprozess verstanden, der in dem Prozess persönlicher Interaktion mit den anderen Akteuren verläuft. Mit jeder Partnerschaft, die eingegangen werden kann, entstehen neue Potenziale. Damit expandieren die Ressourcen. Das bedeutet, dass die Zukunft der individuellen Schule nicht vorhersehbar ist, sondern durch die Vereinbarungen zwischen den autonomen Akteuren gestaltet werden kann. Bildlich wird der Effectuation-Ansatz durch folgen-

den Vergleich dargestellt: Stellen Sie sich vor, Sie wollen kochen. Zielgerichtet und linear würden Sie ein Rezept heraussuchen, daraufhin die Zutaten einkaufen und dann kochen. Wenn Sie den Effectuation-Ansatz verfolgen, machen Sie den Kühlschrank auf, schauen, was darin ist und stellen daraus ein Gericht her.

Reflektiere ich die Entwicklung meines Schulleitungshandelns, so wird mir bewusst, dass sich zwar der Kern meines Handelns, der auf Empathie, Beharrlichkeit, Selbstreflexion und der Leidenschaft basiert, die Welt ein Stück besser machen zu wollen, nicht verändert hat. Aber im Laufe der letzten 5 Jahre hat sich meine Sichtweise auf Schulentwicklungsprozesse gravierend gewandelt. Sukzessive bin ich, insbesondere über unerwartete Ereignisse, Schulentwicklungsrückschritte und Widerstände, zu der Einsicht gekommen, dass ein Change-Prozess an Schule ein durchlaufender Motor sein muss, der zwar Phasen der Konsolidierung und Sicherung benötigt, aber aufgrund der Herausforderungen einer sich rasant entwickelnden Welt und einer sich ständig ändernden Schülerschaft nicht stillstehen darf. Hatte ich zu Beginn eine Zielperspektive, so habe ich im Laufe meiner Schulleitungstätigkeit immer mehr auf die Kompetenzen der Promotoren um mich herum, unsere gemeinsame Sichtweise auf Schule und die sich daraus ergebenden aktuell relevanten Entwicklungsvorhaben gesetzt.

2.4 Change-Prozess in Schule

Da grundlegende Verbesserung nur über Veränderung geht und Veränderung auch heißt, dass ein Teil des Vertrauten losgelassen werden muss, bedeutet das für jeden einzelnen, sich aus der Komfort- und Sicherheitszone heraus in eine Verunsicherung zu begeben. Einen Rahmen, ein gemeinsames Verständnis von guter Schule zu haben hilft, um sich in der Verunsicherung verorten zu können. Es gibt viele Rahmungen für gute Schule und Orientierungspunkte für Schulqualität. In diesem Zusammenhang sei auf den Hamburger „Orientierungsrahmen Schulqualität“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2012) hingewiesen, auf den auch die Schulinspektion ihr Handeln ausrichtet, sowie auf den weit gefassten und dennoch präzise greifbaren Rahmen der Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises (Beutel, Höhmann, Pant & Schratz 2016). Hat man sich auf einen Rahmen mit klar definierten Qualitätskriterien geeinigt, ist der nächste Schritt, ein motiviertes Team für den Change-Prozess zu bilden.

2.5 Hilfreiche Werkzeuge für Change-Prozesse

Ein Werkzeug, das wir in dieser Form entwickelt haben, ist ein network-denkendes Team von Promotoren auf der Basis des Effectuation-Ansatzes, der Qualitätszirkel. Unter schwierigen Grundbedingungen ist es uns so gelungen, Schulentwicklung zu betreiben und tiefgreifende Veränderungen zu ermöglichen, die sich aus dem jeweils nächsten Entwicklungsschritt ableiten ließen.

2.6 Der Qualitätszirkel

Der Qualitätszirkel basiert auf einer systematischen Verankerung des mittleren Managements sowie auf der Annahme, dass wir die Entwicklungsprozesse an der Schule flexibilisieren und die Entwicklungsschwerpunkte aufeinander beziehen und miteinander vernetzen müssen.

Der Qualitätszirkel an der Stadtteilschule am Hafen beispielsweise besteht aus acht Pädagogen und Pädagoginnen. Die Mitglieder des Teams haben ein Thema für sich entdeckt, das eng mit ihrer Identität und ihrem persönlichen Wollen im Einklang steht. „Man könnte sagen, sie haben ein hohes Maß an innerer Kohärenz erreicht ... und können als Attraktor auf ihre soziale Umgebung wirken und Resonanz erzeugen.“ (Burow 2018, S. 77) Sie verantworten standortübergrei-

fende, überfachliche und jahrgangsübergreifende Bereiche. Sie agieren als didaktische oder überfachliche Koordinatorinnen und Koordinatoren oder als Beauftragte für spezifische Bereiche (z. B. Berufs- und Studienorientierung, Qualitätsmanagement, Interkulturalität, Demokratie und Partizipation, Digitalisierung, Lernzeit). Sie stehen systemisch durch den Qualitätszirkel in einem ständigen fest verankerten Dialog untereinander und mit der Schulleitung. Ihr Handeln bewegt sich in einem Rahmen von Qualitätskriterien, in unserem Fall sind es die Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises. Damit war es uns als Schulleitung möglich, bewusst ein mittleres Management aufzubauen. Werden der Schule höher dotierte Stellen zugewiesen, so kann in Rücksprache mit dem Leitungsteam und Personalrat entsprechend der Charakteristika, Herausforderungen und Entwicklungsschwerpunkte der jeweiligen Schule gezielt ein mittleres Management zusammengestellt werden.

Im Prozess der Unterrichtsentwicklung ist einerseits die Prioritätensetzung, die Bündelung und die In-Bezug-Setzung der Schwerpunkte zueinander von entscheidender Bedeutung. Andererseits muss eine Durchlässigkeit von Ideen und kreativen Prozessen ermöglicht werden. Um das zu gewährleisten, kann der Qualitätszirkel durch folgende (dynamische) Kriterien gekennzeichnet sein:

- Ein Kreis von ca. 7 Pädagoginnen und Pädagogen trifft sich alle 4–6 Wochen.
- Alle Mitglieder des Qualitätszirkels verantworten einen Teilbereich der Unterrichtsentwicklung und haben klar definierte Aufgaben, die dem Kollegium durch Aufgabendefinitionen und durch ein Organigramm transparent sind. Sie erhalten Unterrichtsentlastungszeiten für diese Aufgaben.
- Die Teilnahme am Qualitätszirkel ist auf die Dauer der Entwicklung dieses Schwerpunktes festgelegt. Das heißt, wenn ein Entwicklungsschwerpunkt erfolgreich implementiert ist und die Evaluation zeigt, dass wir diese Teilschleife der Unterrichtsentwicklung zunächst abschließen können, tritt der- oder diejenige, die den Bereich verantwortet, aus dem inneren Kreis heraus und übernimmt einen Entwicklungsschwerpunkt, der am Rand des Qualitätszirkels liegt.

Schulentwicklungsschwerpunkte

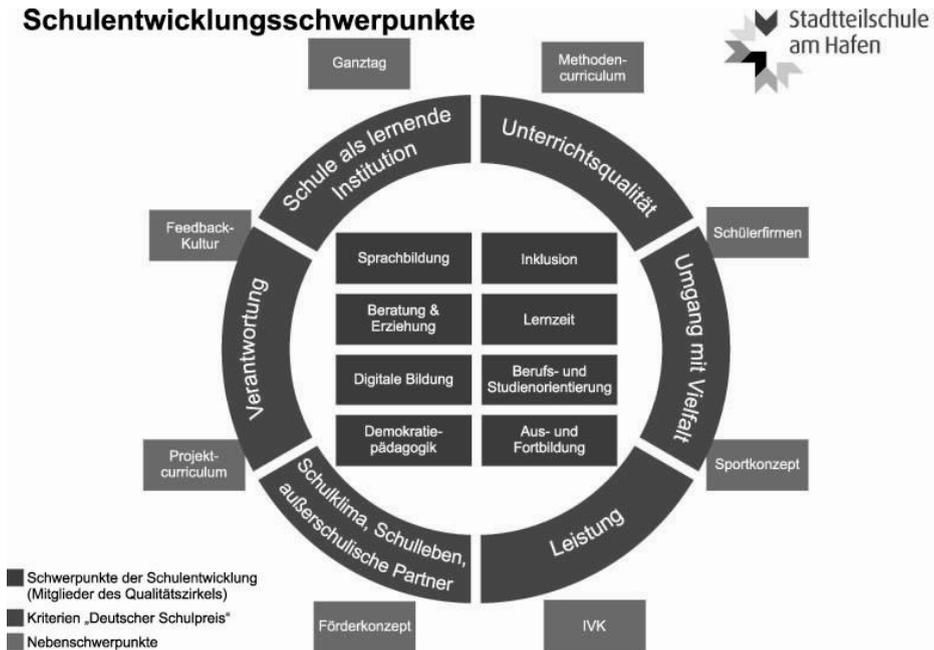


Abb. 2: Schulentwicklungsprozess an der Stadteilschule am Hafen (Ehlers 2019)

Die Verantwortlichen der am Rand liegenden Schwerpunkte werden zu bestimmten Sitzungen des Qualitätszirkels wieder einbezogen, wenn die spezifische Expertise benötigt wird. Dieser Wechsel ist notwendig, um in den Themen fokussiert und flexibel zu bleiben.

Die jeweiligen Aufgaben werden im Team des Zirkels diskutiert und spezifiziert. Darüber hinaus werden Kriterien festgelegt, anhand derer der Erfolg der vereinbarten Schritte gemessen werden kann. Zudem wird vereinbart, wie und ob die jeweiligen Teilbereichsverantwortlichen in ihren Gremien die Überlegungen kommunizieren.

Die Ergebnisse aus dem Qualitätszirkel werden in der Leitungsgruppe zeitlich und organisatorisch in eine Struktur eingebettet. Dabei werden beispielsweise folgende Fragen geklärt:

- Auf welcher Gesamtkonferenz wird der Schwerpunkt vorgestellt?
- Wie werden die Maßnahmen verankert?
- Was kann Setzung sein, wo brauchen wir eine Mitbestimmungsschleife im Gesamtkollegium und/oder wollen wir ein Votum einholen?
- Wann wird dieser Teilbereich der Entwicklung Thema auf der Schulkonferenz?
- Soll das Thema auch in den Elternrat und den Schülerrat getragen werden?

Durch diese Vorgehensweise sichern wir, dass die entscheidenden Themen der Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse bereits in den unterschiedlichsten Gremien bekannt und ggf. durchdacht sind, bevor diese zur Diskussion oder Abstimmung in eine Gesamtkonferenz gehen.

Der Qualitätszirkel ist für mich *das* Gremium, das sowohl flexibel und vernetzt als auch höchst systematisch und effizient in der Lage ist, innerhalb unseres komplexen Systems Schule gute Unterrichtsentwicklung zu gestalten. Dieses Gremium entspricht dem Effectuation-Ansatz, nach dem sich mehrere Akteure systematisch vernetzen und sich in ihren Kompetenzen ergänzen.

Somit ist eine hohe Flexibilität gewährleistet. Eine der Stärken des Qualitätszirkels ist das vernetzte Denken und Handeln, wie folgende Grafik exemplarisch zeigt:

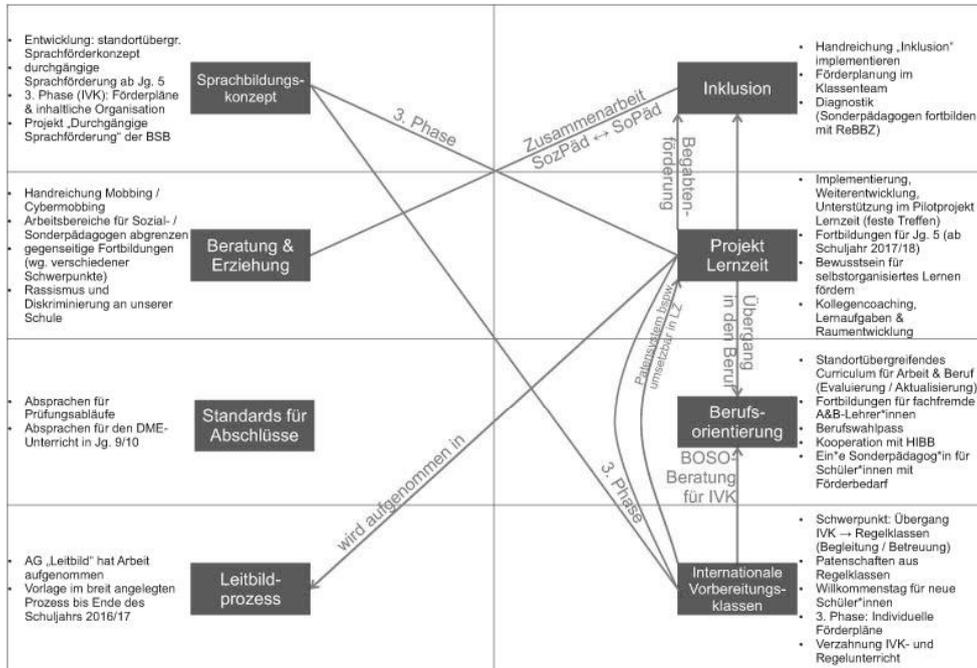


Abb. 3: Vernetztes Denken und Handeln im Qualitätszirkel (Stadtteilschule am Hafen 2016)

In einer der ersten Sitzungen des Qualitätszirkels geht es um die Aufgabe, optimale Vernetzung untereinander und Bezugnahme auf die jeweiligen Entwicklungsschwerpunkte zu sichern. Dazu stellen die Teammitglieder ihre Arbeitsschwerpunkte dar, um sie anschließend mit einer „Schnur“ aufeinander zu beziehen. So werden der Vernetzungsgedanke und die aufeinander bezogenen Entwicklungsschwerpunkte für alle Teammitglieder deutlich.

Am Beispiel der Lernzeitentwicklung an der Stadtteilschule am Hafen zeigt sich, wie ein Entwicklungsschwerpunkt vernetzt gedacht und entwickelt wird (s. Abbildung 4):

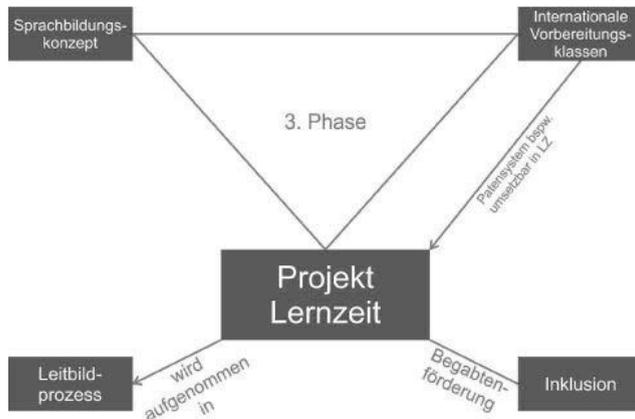


Abb. 4: Vernetztes Denken und Handeln eines Entwicklungsschwerpunkts am Beispiel „Lernzeit“ (Stadtteilschule am Hafen 2016)

Natürlich gibt es auch einen Entwicklungsprozess des Qualitätszirkels selbst. Ein entscheidender Moment der ständigen Entwicklung ist die Kommunikation der Arbeitsprozesse in das Kollegium, die dadurch gewährleistet wird, dass jeder im Team einen Verantwortungsbereich vertritt und mit einer Arbeitsgruppe kommuniziert. Allerdings wird dadurch nicht jeder Kollege und jede Kollegin informiert. Da muss durch eine Kommunikation per Newsletter, in Konferenzen o. ä. nachgesteuert werden.

Um sicherzustellen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen des Qualitätszirkels ihre Rolle in gleicher Weise wahrnehmen, muss das jeweilige Rollenverständnis regelmäßig miteinander abgeglichen und ausgehandelt werden. Ferner kommt es darauf an, die Flexibilität in den Entwicklungsprozessen zu gewährleisten. Dazu müssen die Verantwortlichen der jeweils abgeschlossenen Entwicklungsvorhaben an die Seite des Zirkels treten, ohne demotiviert zu werden. Mit dem Qualitätszirkel, der Verantwortung für bestimmte Aufgaben auf mehrere Schultern des mittleren Managements verteilt und mit Teamstrukturen in den verschiedenen Bereichen wie Fachteams, Klassenteams, Teams zu spezifischen Themen, sichern wir über Hierarchieebenen hinweg einen kreisförmigen Entwicklungsprozess, bei dem in einem Informations-, Implementations- und Evaluationszusammenhang gemeinsam nach spezifischen Lösungen für die einzelne Schule gesucht wird (Huber 2018).

2.6.2 Information, Mitbestimmung, Mitentscheidung

Im Laufe meiner Tätigkeit als Schulleiterin ist mir bewusst geworden, wie wichtig die Unterscheidung zwischen den grundsätzlichen Handlungsvariationen „Information“, „Mitbestimmung“ und „Mitentscheidung“ ist. Bei der Information geht es um eine Ansage, ggf. auch um eine Setzung. In diesem Fall gibt es keinen Spielraum für Diskussionen. Es geht darum, klar und eindeutig zu erklären, warum der Sachverhalt so ist, wie er ist. Eventuell ist damit auch eine Umsetzungsverpflichtung verbunden. Informationen, die eine Setzung implizieren, rufen bei einer Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich Widerstand hervor. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, sich vorher bewusst zu machen, ob die Setzung sein muss. Wenn das auch nach dem Dialog mit der Leitungsgruppe bejaht werden kann, muss die Leitung möglichst geschlossen dafür einstehen und diese auch durchsetzen.

Bei Entscheidungen von Prozessen, die von dem gesamten Kollegium mitgetragen und gelebt werden müssen, ist es aber unabdingbar, alle Beteiligten in den Prozess einzubeziehen. Ein bestimmtes Ziel und eine Vorgabe kann eine Setzung sein, wie das Ziel erreicht werden soll, darauf sollten alle Beteiligten Einfluss nehmen können. Nur wenn die Umsetzung nicht fremdbestimmt ist, jeder Lehrer und jede Lehrerin, jeder Sozialpädagoge und jede Sozialpädagogin die Möglichkeit hat, den Prozess mitzugestalten und sich zu eigen zu machen, nur dann kann eine hohe Umsetzungsenergie erreicht und das Ziel erfolgreich angegangen werden.

Damit das Kollegium sich in wichtigen Prozessen nicht überrollt fühlt und aus Überzeugung und mit Engagement an einem Veränderungsprozess arbeitet, ist ein Prinzip von zentraler Bedeutung: Transparenz. Um alle ins Boot zu holen, ist es bei aller Vereinnahmung durch das Alltagsgeschäft wichtig, dass die Schulleitung über Ziele, Stand der Veränderung, Meilensteine, Planänderungen, Akteure, Evaluationsergebnisse sowie weitere Vorgehensweisen möglichst transparent und stetig informiert. Newsletter, Lehrerkonferenzen, Teilnahme an AGs und Workshops spielen dabei eine Schlüsselrolle. Die Transparenz und die Kommunikation aufrecht zu erhalten und nachhaltig zu implementieren, ist eine der Herausforderungen im Schulleitungshandeln und muss immer wieder auf den Prüfstand gestellt werden.

Wie viel Setzung macht Sinn? Wann ist es angebracht, deutlich die Zügel in den Händen zu halten und Richtungen vorzugeben? Und wann ist es förderlich, für den Prozess und das Ergebnis Impulse zu setzen und eine ruhige, abwartende, beobachtende und ggf. korrigierende Haltung einzunehmen? Die Balance aus Basisdemokratie und Setzung ist ein ständiger „Tanz auf dem Drahtseil“. Zudem muss dabei die Frage berücksichtigt werden: Wie bauen wir die Organisationsstruktur so, dass in unserem komplexen System die Impulse, die aus dem Kollegium und von außerhalb kommen, gut wahrgenommen und gefiltert werden können? Dies alles ist bei dem Tanz zwischen Information (Setzung), Mitbestimmung und Mitentscheidung zu berücksichtigen.

Mitbestimmung bedeutet nicht Mitentscheidung. Mitbestimmung ist der Moment, an dem sich eine Projektgruppe oder die Leitungsgruppe die Stimmen des Kollegiums anhört, um die Situation besser einschätzen und eine qualifizierte Entscheidung fällen zu können. In einem Mitbestimmungsprozess kann ein Votum eingeholt werden, das nicht zwingend bindend sein muss. Das muss allerdings dem Kollegium auch nachvollziehbar begründet werden, um Irritationen zu verhindern, wenn die Entscheidung anders als beim Votum ausfällt.

Meine Erfahrungen rekapitulierend zeigt sich, dass gerade in komplexen Schulsystemen ein Mitentscheidungsprozess auf einer Gesamtkonferenz wohlüberlegt und gut vorbereitet sein muss. Wenn es um eine entscheidende pädagogische Veränderung geht, sollte der Abstimmung immer ein breit angelegter Kommunikationsprozess vorangestellt werden. Es sollte immer geklärt werden, ob es für die Mitentscheidung der richtige Zeitpunkt ist und ob sie für einen weiteren erfolgreichen Entwicklungsprozess notwendig ist. Dabei ist es wichtig, die Schulkonferenz als wichtigstes Gremium mitzudenken.

2.6.3 Im ständigen Dialog bleiben

Das Gespräch in seinen unterschiedlichen Ausprägungen ist ein Schlüsselement von Führung. Leitgedanken können dabei die Grundelemente der Gesprächsführung nach Rogers (2001) sein. Das erste Grundelement ist Empathie: Ich höre aufmerksam zu und lasse mich innerlich auf das, was mein Gegenüber sagt, ein. Das zweite ist Akzeptanz: Ich akzeptiere meinen Gesprächspartner uneingeschränkt, unabhängig davon, ob ich sein Verhalten akzeptieren kann. Wenn es um ein Verhalten innerhalb unserer Schule geht, das ich nicht akzeptieren kann, sollte es darum gehen, das Verhalten und den Menschen, der genau wie ich selbst nach Zufriedenheit, Selbst-

wirksamkeit und Erfüllung strebt, voneinander zu trennen. Das heißt, dass ich bemüht bin, den Kern, die Substanz meines Gegenübers zu erreichen, aus dem heraus dann auch eine nachhaltige Verhaltensveränderung möglich ist. Und das dritte Grundelement ist Kongruenz: Ich bleibe immer authentisch. Gelegentlich, wenn es für den Gesprächsverlauf förderlich ist, spiegele ich meinem Gesprächspartner oder meiner Gesprächspartnerin, welche Emotionen ihr Verhalten oder ihre Aussage in mir auslöst. Wenn es um Kampf oder um Auseinandersetzung im Schulentwicklungsprozesse geht, kämpfe ich stets „mit offenem Visier“.

Diese grundsätzlich humanistischen Werte innerhalb eines Dialoges sind entscheidend, denn Schulleiterinnen und Schulleiter haben die verantwortungsvolle Aufgabe, Menschen zu formen, ihnen Chancen zu geben, Grenzen aufzuzeigen und ihnen auch unter Umständen einen Platzverweis zu erteilen, wenn der Raum, den wir aufzeigen, trotz mehrfacher Interventionen nicht wahrgenommen und nicht angenommen werden kann. Das gilt zunächst einmal für die Schülerinnen und Schüler. Im weiteren Verständnis ist dies jedoch auch für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umzusetzen. Wir sind für sie als Schulleiterinnen und Schulleiter Chancengeber. Wir müssen ihr Potenzial weiterentwickeln, ihre Schwächen offen und wertschätzend ansprechen und vor allen Dingen ihre Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern im Blick haben.

Um im ständigen Dialog zu bleiben, gibt es verschiedene Möglichkeiten, so zum Beispiel das *Tür-und-Angel-Gespräch*. Es ist für mich in meiner Schulleitungstätigkeit eine Herzensangelegenheit. Ich suche es, wann immer ich kann, im Lehrerzimmer, auf dem Flur oder in der Pause und wenn es möglich ist, lasse ich meine Bürotür geöffnet. In diesen Gesprächen kann es um einen kurzen fachlichen Austausch gehen, um das Erfragen eines Arbeitstandes oder um eine kurze Terminabsprache, falls doch ein längeres Gespräch erforderlich ist. Oft geht es in diesem Gespräch aber um die (private) Person, die mir gegenüber steht. Ich frage, wie es geht, weiß meist um die Familienbedingungen und auch um die Belastungen. Diese Gespräche sind das empathische Netzwerk, das ich um die Schule spannen kann. Dabei ist mir bewusst, dass die Zeit für das Spannen dieses Netzwerkes bei der hohen Taktung meiner Tätigkeit gering ist und dass es von Seiten des Kollegiums bestimmt einen höheren Bedarf nach genau dieser Präsenz und nach dem Wunsch, gehört zu werden, gibt.

Eine weitere Form des Dialoges ist das Personalgespräch als Führungsinstrument. Der entscheidende Moment in einem Personalgespräch ist die Haltung, mit der die Schulleitung in das Gespräch hineingeht. Die Menschen, die an einer Schule arbeiten, sind diejenigen, die der Schulleitung anvertraut sind. Das heißt nicht, dass es falsch verstandene Schonräume geben soll. Die Aufgabe, die Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und Schulleiter gemeinsam haben – guten Unterricht für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler anbieten und einen schulischen Lebensraum eröffnen, der möglichst individuelles Lernen und auf allen Ebenen ermöglicht –, steht immer im Vordergrund jedes Personalgespräches. Ich biete Empathie, Akzeptanz und Kongruenz und erwarte von meinen Kolleginnen und Kollegen Selbstreflexionsfähigkeit oder zumindest das ehrliche Bemühen, sich selbst in seinen Handlungen auch in Frage stellen zu können.

Die unterschiedlichen Ansätze von Führungsgesprächen sind weitreichend beschrieben. Ich möchte in diesem Rahmen nur kurz auf das Spannungsfeld zwischen dem Kritikgespräch als Führungsinstrument und der oben beschriebenen Gesprächshaltung eingehen. Diese Gesprächshaltung erfordert eine grundsätzlich offene Position, die es ermöglicht, auf allen Ebenen zu hören, wahrzunehmen und zu reagieren, um dann spiralförmig den Gesprächsverlaufsfaden erneut aufzunehmen und das Gespräch zu leiten. In einem Kritikgespräch verfolgt die Schulleitung eine klare Absicht. Sie hat etwas beobachtet oder wahrgenommen, das Anlass ist, um eine Verhaltensänderung einzufordern. Oft verbirgt sich hinter dieser zu kritisierenden Handlung der

Lehrkraft eine Haltung, an die nicht unmittelbar heranzukommen ist. Umso klarer muss in diesen Gesprächen die Schulleitung in ihrer Haltung sein. Sie muss wissen, was sie im Sinne der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulorganisation nicht dulden kann und wo der Rahmen des Handlungsfeldes ihrer Schule ist. Innerhalb des Gesprächsverlaufs sollte dies klar aufgezeigt werden. Dabei empfiehlt sich folgender Ablauf: Sie beschreiben die Situation, die Sie als kritisch erlebt haben, und machen deutlich, was Sie dabei empfunden haben und was Sie erwarten. Natürlich hat das Gegenüber die Möglichkeit zu verdeutlichen, warum er oder sie so gehandelt hat. Das wird den Gesprächsverlauf beeinflussen. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass der klare Dreiklang, durch den ich das Gespräch lenke, gerade für kritische Gespräche sehr hilfreich ist. Innerhalb des Gesprächs geht es darum, in Haltung und Ausdruck zu signalisieren, dass das eingeforderte Verhalten oder die eingeforderte Haltungsänderung unabdingbar ist. Die Deutlichkeit und die Stringenz dieser Gespräche habe ich (und bestimmt auch mein Gegenüber) manchmal als Bruch in meinem Führungsstil erlebt. Doch es ist auch dieser absolut klare Ansatz, der einen Orientierungsmaßstab mit sich bringt. Unter Umständen kann es sogar zu einer Trennung zwischen der Kollegin oder dem Kollegen und der Schule kommen. Grundvoraussetzung ist, dass man sich in der Schule in einem gemeinsam abgesteckten Rahmen für das schulische Leben und die Schulentwicklung bewegt. Ist dieser deutlich, wissen auch alle Beteiligten, dass Handlungen außerhalb des Rahmens wahrgenommen und thematisiert werden.

3. „Snap Shot“ der Schulinspektion und Resümee

Um diesen Artikel, in dem es um die Ausrichtung und die Haltung meiner Rolle als Schulleiterin ging und in dem ich Ihnen ein paar Werkzeuge im Schulentwicklungsprozess vorgestellt habe, abzurunden, möchte ich abschließend auf die Schulinspektion selbst eingehen. Die Schulinspektion ist aus meiner Sicht eine wertvolle, datengestützte und durch eine weitgefächerte Beobachtungsstruktur objektivierte Momentaufnahme einer Schule. Da ich als Schulformexpertin gelegentlich die Schulinspektion begleite, habe ich von zwei Seiten einen Blick auf die Arbeit der Schulinspektion – auf der einen Seite als Schulleiterin, die 2017 die Schulinspektion zu Besuch hatte, und auf der anderen Seite im Team der Schulinspektion an anderen Schulen.

Gehen Sie mit mir noch einmal zurück in das Bild eines Mandalas, dem indischen kreisförmigen Symbol, das die Gesamtheit eines Moments erfassen, abbilden und in Beziehung zueinander setzen soll und entsprechend der tibetisch-buddhistischen Tradition nach Fertigstellung wieder aufgelöst wird. Der Besuch einer Schulinspektion lässt sich mit dem Zeichnen eines Sandmandalas vergleichen. Drei Tage lang fliegt die Gruppe der Schulinspektion ein und ringt in den Interviews und vor allem in Gesprächen untereinander um die „Wahrheit“ der Schule. Dann wird auf Grundlage der Datenlage und Beobachtungen der Gesamteindruck erfasst und in einem Bericht niedergelegt. Diese Momentaufnahme, dieser Snap Shot wird in den meisten Fällen nach Fertigstellung des Berichts zu Staub und verfliegt – genauso wie das Sandmandala zusammengefegt und als grauer Staub in einen Fluss gestreut wird.

Dabei könnte es genau diese Momentaufnahme einer Schule sein, von der aus der Schulentwicklungsprozess neu justiert und aufgesetzt wird. Die Akzeptanz für einen von dem Ergebnis der Schulinspektion ausgehenden Schulentwicklungsprozess beginnt mit Schulleitung. Sie muss den Bericht auch selbstkritisch analysieren und die ersten Schritte ableiten. Um die Ergebnisse der Schulinspektion als richtungweisenden Veränderungshebel zu nutzen, ist es notwendig, eine Brücke von der Schulinspektion in den Schulentwicklungsprozess zu bauen. Eine Brücke, die für jede Schulleiterin und jeden Schulleiter offen ist.

Kurz nach Abschluss der Schulinspektion sollte die Schulleiterin oder der Schulleiter die Möglichkeit haben, mit einem Coach an der Seite die Ergebnisse zu beleuchten, Konsequenzen

daraus abzuleiten und die Struktur für Veränderungsprozesse anzulegen. Anschließend sollte das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in den Prozess einsteigen und die Kernaufgaben so lange begleiten, bis die notwendigen Veränderungen nachhaltig implementiert sind. So kann sichergestellt werden, dass nach der umfangreichen, tiefgründigen Analyse der Schulinspektion passgenau ein Schulentwicklungsprozess initiiert und langfristig mit Leben gefüllt werden kann.

Literatur

- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M., Pant, H.-A. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Gute Schule – Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Schule*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012). *Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden*
Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/69402/d03aab81401aedc69e387095365f273a/data/bbs-br-orientierungsr-schulqualitaet-2013.pdf>
[15.4.2020]
- Burow, O.-A. (2018). Schulleitung in Zeiten der Globalisierung und Digitalisierung. In Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.), *Schule 2030plus: back to the future – gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule* (S. 71-83). Kronach und Köln: Carl Link
- Ehlers, B. (2019). *Schulentwicklung an der Stadtteilschule am Hafen*. Hamburg: Stadtteilschule am Hafen, internes Papier
- Euwens, F. (2013). *Effectuation – erfolgreich handeln unter Ungewissheit*. Verfügbar unter: <https://theorgproject.wordpress.com/2017/04/21/effectuation-erfolgreich-handeln-unter-ungewissheit/> [15.4.2020]
- Faschingbauer, M. (2013). *Effectuation: Wie erfolgreiche Unternehmer denken, entscheiden und handeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Gröning, P. & Hagmann, M. (2018). Der Ungewissheit trotzen – dank Primärtugenden. In Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.), *Schule 2030plus: back to the future – gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule* (S. 26-36). Kronach und Köln: Carl Link
- Huber, S. G. (2018). Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule. In Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.), *Schule 2030plus: back to the future – gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule* (S. 113-123). Kronach und Köln: Carl Link
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 2. Essen: Universität Duisburg-Essen. DOI: 10.17185/duerpublico/45206
- Kostka, C. & Mönch, A. (2009). Change Management – Veränderungsprozesse in Schule initiieren, reflektieren, begleiten. In Deutsche Schulakademie (Hrsg.), *Skript zu Trainerqualifikation der Deutschen Schulakademie, Modul 2*. Berlin: Deutsche Schulakademie
- Kotter, J. P. & Cohen D. S. (2012), *The Heart of Change: Real-Life Stories of How People Change Their Organizations*. Boston: Harvard Business Press
- Mohr, N., Woehle, J. M., Diebold (1998). *Widerstand erfolgreich managen: Professionelle Kommunikation in Veränderungsprojekten*. Frankfurt am Main: Campus
- Mourlane, D. (2017). *Resilienz: Die unentdeckte Fähigkeit der wirklich Erfolgreichen*. Göttingen: Business Village
- Rogers, C. R. (2001). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M. Fischer Verlag (Original 1975)
- Shirly, D. (2016). Vorwort: Das Gebot für eine Neugestaltung von Bildung. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, M. Schratz & H.-A. Pant (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule – Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Schule* (S. 8-11). Seelze: Klett Kallmeyer

- Stadtteilschule am Hafen (2016). *Qualitätszirkel zur Schulentwicklung*. Hamburg: Stadtteilschule am Hafen, internes Papier
- Wallace, D. F. (2012). *Das hier ist Wasser/This is Water: Anstiftung zum Denken*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Weinberg, U. (2015). *Network Thinking. Was kommt nach dem Brockhaus-Denken?* Hamburg: Murmann Publishers

Schul- und Unterrichtsentwicklung

Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen

Dagmar Killus & Angelika Paseka

Vorbemerkung

Schulentwicklung ist ein komplexes Feld, das Schul- und Bildungsforschung, Bildungsadministration und Schulpraxis gleichermaßen beschäftigt und auch fordert. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive skizzieren wir in unserem Beitrag „Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen“,¹ der erstmalig 2013 veröffentlicht wurde, den Schulentwicklungskurs der letzten Jahrzehnte einschließlich normativer Vorstellungen zur Qualität und zur Entwicklung von Schule sowie entsprechender theoretisch-konzeptioneller Überlegungen. Im Ergebnis unterscheiden wir zwei Ansätze der Schulentwicklung, die bis heute parallel existieren: 1) Ein primär auf die Entwicklung der Einzelschule gerichteter Ansatz, der die Entwicklungsfähigkeit der Schule in den Mittelpunkt rückt, sowie 2) ein Ansatz evidenzbasierter Steuerung, der auf zentral ausgearbeiteten Zielvorgaben, externer Evaluation sowie Kommunikation der Ergebnisse basiert und Informationen für Systembeobachtung sowie für Einzelschulentwicklung liefern soll. Vor diesem Hintergrund fragen wir sodann – auf Basis der zum damaligen Zeitpunkt vorliegenden Forschungsbefunde – nach den Wirkungen dieser beiden Ansätze. Diese Forschungsbefunde fallen alles in allem hinter die Erwartungen zurück, die mit Schulentwicklung verknüpft wurden bzw. werden. Deshalb richtet der Beitrag die Aufmerksamkeit im Weiteren auf konkrete Prozesse in den Schulen sowie auf strukturierende Bedingungen und Voraussetzungen, die das Handeln der Akteure in den Schulen prägen.

Die bisherigen Ausführungen fassen unseren Beitrag zusammen, der in dem vorliegenden Buch noch einmal veröffentlicht wird. Die in dem Beitrag dargelegten Grundlagen und Grundannahmen sind auch heute noch aktuell. Dabei hat sich die empirische Basis zu der Frage, wie wirksam Schulentwicklung ist, in der Zwischenzeit selbstverständlich verbreitert. So gibt es durchaus neuere Hinweise darauf, dass die Schulinspektion positive Effekte auf Lernzuwächse und Leistungstrends der Schülerinnen und Schüler hat (Pietsch, Janke & Mohr 2014), es einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzung von Daten aus Leistungstests und kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung sowie dem Abschneiden der Schülerinnen und Schülern in Leistungstests gibt (Richter, Böhme, Becker, Pant & Stanat 2014) oder Maßnahmen der schulinternen Evaluation zu einer höheren Schülerleistung und einer günstigeren Beziehungsqualität zwischen Lehrperso-

¹ Killus, D. & Paseka, A. (2013). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsforschung*, Band 33 (S. 17-31). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

nen und Schülerinnen und Schülern führen (Bischof, Hochweber, Hartig & Klieme 2013). Fasst man die Befunde einschlägiger Studien zusammen, muss aber weiterhin konstatiert werden, dass sich die mit Schulentwicklung verbundenen Erwartungen eher nicht erfüllt haben (zusammenfassend z. B. Dederling 2016; Steffens, Maag Merki & Fend 2017, 17f.).

Dies gab den Anstoß für neue und/oder erweiterte Ansätze der Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. Zu nennen sind hier primär quantitativ ausgerichtete Forschungsarbeiten, die der Komplexität, Reziprozität und Non-Linearität in Schulentwicklungsprozessen theoretisch und methodisch stärker Rechnung tragen (Feldhoff 2017; Maag Merki 2017; zusammenfassend Zala-Mezö, Pfaendler, Brückel, Kuster & Leuthard 2018). Um die zentralen Merkmale innerschulischer Gestaltungsprozesse besser erfassen und untersuchen zu können, hat beispielsweise Maag Merki (2017) das Konzept einer „School Improvement Capacity“ ausgearbeitet, in dem personale Aspekte (z. B. Kompetenzen von Lehrpersonen), interpersonale Aspekte (z. B. kooperatives Lernen) und organisationale Aspekte (z. B. Schulleitung) wesentliche Aspekte der Schulentwicklungskapazität einer Schule darstellen. Um die ablaufenden Prozesse untersuchen zu können, empfehlen sich – so die Autorin weiter – z. B. Längsschnittstudien, eine Mehrebenenlogik oder nah am Handeln der Akteure ansetzende Erhebungsverfahren. Andere Forschungsarbeiten sind eher im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Forschung angesiedelt und verhandeln Schulentwicklung theoretisch aus einer Governance-Perspektive, die Fragen der Handlungskoordination von vielen Akteuren im Bildungssystem und Fragen der Normativität von Konzepten und Instrumenten der Schulentwicklung in den Fokus rückt (z. B. Heinrich 2017).

Die angedeuteten (neuen) Ansätze lassen erst für die nächsten Jahre eine Reihe interessanter Forschungsarbeiten erwarten, die weiterführende empirische Antworten auf die Frage nach der Wirksamkeit von Schulentwicklung geben. Diese Forschungsarbeiten müssten auch neueren Entwicklungen in den Inspektionsverfahren in den Bundesländern (z. B. Stärkung einer dialogischen Struktur) Rechnung tragen. Im Ergebnis könnten die Forschungsarbeiten einen empirisch fundierten Beitrag zur Fortschreibung von Konzepten und Theorieentwürfen der Schulentwicklung leisten. Dabei zeichnet sich bereits jetzt ab, dass Konzepte und Theorieentwürfe zu kurz greifen, die von ausschließlich zielorientiertem Verhalten, rein rationalen Entscheidungen, klar planbaren Prozessen und linearer Kausalität ausgehen. Erfahrungen aus der Schulpraxis, wie sie auch im folgenden Beitrag thematisiert und analysiert werden, führen uns vielmehr vor Augen, dass Erwartungen hinsichtlich einfacher und schneller Veränderungen meistens enttäuscht werden.

Wie kommt Neues in bestehende Systeme?

Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen

Es gibt zahlreiche Probleme, die den bildungspolitischen Diskurs bewegen und wachsenden Druck auf Schulen erzeugen: Schulen sollen Formen für einen pädagogisch sinnvollen Umgang mit Heterogenität entwickeln, den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst unabhängig von Herkunftsmerkmalen sichern, an der Umsetzung von Bildungsstandards arbeiten oder ein kompetenzorientiertes und selbstgesteuertes Lernen anregen und unterstützen. Es kommen Anforderungen hinzu, die sich aus Veränderungen der Schulstruktur ergeben. Hierzu zählen die Einführung einer inklusiven Schule, die Ausweitung ganztägiger Schulangebote sowie die Fusionierung von Schulen (Stichwort: Schularten mit mehreren Bildungsgängen). Wir möchten es hierbei belassen, obgleich sich die Liste weiter fortsetzen ließe.

Schulen sind also in Bewegung. Hier schließen sich allerdings zwei Fragen an: Wie lassen sich Schulen zielgerichtet und systematisch weiterentwickeln und wie können solche Schulentwicklungsprozesse angeregt werden? In der Vergangenheit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass „Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule“ (Rolff 1991; Fend 1986) zu verstehen ist.

Danach ist Schulentwicklung ein komplexer und kollektiver Prozess vor Ort einer Schule, für dessen Ablauf und Wirkung in erster Linie die Lehrkräfte und die Schulleitungen verantwortlich sind. Diese Strategie der Schulentwicklung zeichnet eine ungebrochene Erfolgsgeschichte.

Die Ergebnisse internationaler und nationaler Schulleistungsuntersuchungen führten jedoch zu einem deutlichen Einschnitt und einer Neuorientierung im Schulentwicklungsdiskurs. Aufgrund des mäßigen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler wurde der Blick nun wieder stärker auf das Gesamtsystem gerichtet. In der Folge wurden schulexterne Steuerungsinstrumente eingeführt, die auf vielfältigen Formen der Datenerhebung und -rückmeldung basieren (z. B. Lernstandserhebungen und Schulinspektion). Dadurch sollen Schulen zunächst auf wichtige Ziele orientiert werden und stärker als in der Vergangenheit Rechenschaft über die Wirkung ihrer Arbeit ablegen. Die Informationen, die den Schulen zu ihrer eigenen Praxis bereitgestellt werden, sollen darüber hinaus – so der Anspruch – Reflexion und Schulentwicklungsprozesse anstoßen.

Derzeit existieren beide Ansätze der Schulentwicklung parallel: der Ansatz der Einzelschulentwicklung und der Ansatz einer neuen, evidenzbasierten Steuerung. Zu der Frage, inwieweit mit jedem dieser beiden Ansätze die Qualität von Schule gesichert und entwickelt werden kann, liegen keineswegs eindeutige empirische Befunde vor. Mit anderen Worten: Die genannten Ansätze bzw. die dazugehörigen Strategien sind nicht zwangsläufig erfolgreich. Der vorliegende Beitrag möchte sich vor diesem Hintergrund mit der Frage beschäftigen, woran das liegt. Diese Frage soll im weiteren Verlauf aus Sicht ausgewählter Schulen beantwortet werden. Den Schwerpunkt setzen wir dabei auf den Umgang der Schulen mit *Strukturen*, in die Handlungen eingebettet sind.

Dazu gehen wir in folgenden Schritten vor: (1) Zunächst wird der Blick in die Vergangenheit gerichtet. Hierbei sollen die Diskussion über Schulentwicklung nachgezeichnet und Phasen der Schulentwicklung identifiziert werden. Vor diesem Hintergrund ist es dann möglich, gegenwärtige Schulentwicklungsmaßnahmen historisch und thematisch zu verorten. (2) Es schließt sich der Blick in die Gegenwart an. Die Aufmerksamkeit wird hierbei auf die bereits genannten Ansätze der Schulentwicklung gerichtet. Dabei sollen – stark verdichtet – der aktuelle Diskussionsstand sowie empirische Befunde zur Wirksamkeit der Ansätze zusammengefasst werden. (3) Sodann wird – unter Rückgriff auf Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung (1984/1997) – die Bedeutung von Strukturen für Schulentwicklungsprozesse herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund werfen wir einen Blick in Schulen. Die Frage ist hier, auf welche – förderlichen und hinderlichen – Strukturen Schulentwicklungsprozesse treffen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. (4) Aus den Erkenntnissen sollen dann abschließend Ansatzpunkte für zukünftige Entwicklungen abgeleitet werden.

1. Blick in die Vergangenheit

Um die Diskussion über Schulentwicklung nachzuzeichnen sowie verschiedene Phasen von Schulentwicklung zu identifizieren, stützen wir uns auf eine Analyse des österreichischen Schulforschers Herbert Altrichter (Altrichter 2006; siehe hierzu auch Heinrich 2012). Er skizziert, wie sich Schulentwicklung seit etwa 1990 entwickelt hat. Zu diesem Zeitpunkt setzte eine deutlich intensiviertere Diskussion über die ‚Modernisierung‘ des Bildungssystems und der Schule ein. Altrichter unterscheidet dabei drei in Phasen aufeinander folgende Entwicklungsstrategien:

Ermöglichungsstrategie (Phase I): Nach einer Phase der Stagnation auf bildungspolitischer Ebene lässt sich in der ersten Hälfte der 1990er Jahre eine Vergrößerung von Gestaltungsspielräumen beobachten, die Schulen anregen sollen, sich ein spezifisches Profil zu geben. Innovationen werden dabei von Lehrkräften entwickelt und realisiert. Reformfreudige Schulen nutzen diese Möglichkeit. Schulen, die dafür keine Bereitschaft oder Kompetenzen haben, müssen das nicht tun. Deshalb ist es gerechtfertigt, von *Ermöglichungsstrategie* zu sprechen.

Anforderungsstrategie (Phase 2): In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre lässt sich beobachten, wie die Ermöglichungsstrategie einer Anforderungsstrategie weicht. Dabei treten verpflichtende Schulprogrammarbeit oder Selbstevaluation in den Vordergrund mit dem Ziel, die Nutzung autonomer Räume zu koordinieren. In diese Phase fällt auch die Stärkung der Schulleitungen, die – anstatt die Schule zu verwalten – Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe von Managementinstrumenten stimulieren und gestalten sollen. Damit werden einerseits Voraussetzungen für eine „innerbetriebliche Steuerung“ geschaffen. Andererseits beginnt die Suche nach „Instrumenten der Systemsteuerung“. Im Mittelpunkt stehen dabei zunächst Vergleichsarbeiten sowie die Anfänge der Schulinspektion, die jeweils auf eine externe Evaluation von Schule zielen. Verglichen mit der ersten Phase, in der die Gestaltungsspielräume betont werden, geht es nun um bessere Koordination, Verbindlichkeit im Gesamtsystem sowie dessen zielgerichtete Entwicklung auf der Basis rationaler Informationen.

Diese Phase lässt sich auch durch eine verstärkt einsetzende Arbeit an den konzeptionellen Grundlagen für die Einzelschulentwicklung kennzeichnen. So hat Rolff ausgehend von organisations-theoretischen Überlegungen sein „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (Rolff 1998) vorgelegt, das Schulentwicklung als Verbund von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung auffasst. Dieser Verbund ist wiederum eingebettet in einen außerschulischen Systemzusammenhang. Mit der zunehmenden Verbreitung dieses Konzepts nahm auch die Kritik zu (Bastian 1997; Bastian & Combe 1998). Die Kritik richtete sich vor allem darauf, dass das Konzept von Rolff die Unterrichtsentwicklung vernachlässigen würde. Das von den Kritikern vorgelegte Konzept für eine „Pädagogische Schulentwicklung“ (Bastian 1997) versteht sich als Alternative zu stark organisationsbezogenen Konzepten. Es legt den Fokus auf die Veränderung von Unterricht, bearbeitet in diesem Reformprozess jedoch auch die notwendigen institutionellen und professionellen Bedingungen. Somit sind die beiden Konzepte durchaus kompatibel. Inzwischen haben sie sich insofern angenähert, als die Positionen hinsichtlich der Frage, auf welchem Weg der Unterricht als Kernaufgabe der Lehrkraft erreicht werden kann, nicht mehr weit auseinanderliegen.

Steuerung der Selbststeuerung (Phase 3): Diese dritte Phase wird Ende der 1990er Jahre durch die TIMSS- und PISA-Ergebnisse eingeleitet. Bildungsstandards und deren regelmäßige Testung sollen nun die Einzelschule auf wichtige Ziele orientieren, aber auch Daten für die Systembeobachtung liefern, durch die eine rationalere und raschere Steuerung des Bildungswesens möglich werden soll. Die Schulen sollen also ihre Freiheiten nutzen, um die Prozesse an der Schule im Sinne guter Outputleistungen zu gestalten. Gleichzeitig sollen jedoch standardbezogene Tests eben diese Selbststeuerung steuern und ihre Ergebnisse kontrollierbar machen.

Während Schulentwicklung zunächst auf die Einzelschule fokussiert war, hat mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente die Perspektive auf das Gesamtsystem an Bedeutung gewonnen. Dabei haben sich durch deren Einführung sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Anforderungen für Schulentwicklung verändert. Diese bestehen in einer stärkeren Evidenzbasierung, einer Outputorientierung, der Fokussierung auf fachliche Leistungen sowie der Erwartung einer schnellen Umsetzung von zentralen Vorgaben.

2. Blick in die Gegenwart

Um Schulentwicklung in seiner Komplexität zu erfassen, liegen divergierende Theorieentwürfe vor. So fasst Rahm (2005) eine „Theorie der Schulentwicklung“, die Aussagen über Schulreformen macht, als Teil einer „Theorie der Schule“ auf, die sich mit den Aufgaben, Zielen und Funktionen von Schule befasst. Die „Neue Theorie von Schule“, die Fend (2006) entworfen hat, rückt die Gestaltbarkeit des Schulwesens durch die handelnden Akteure in den Mittelpunkt. Das Ge-

samtsystem (*Makroebene*), die Schule (*Mesoebene*) und der Unterricht (*Mikroebene*) bilden dabei einen handlungstheoretischen Zusammenhang. Als anschlussfähig erweisen sich hier governance-theoretische Ansätze von Schulentwicklung (Altrichter & Helm 2011a). Sie gehen der Frage nach, wie sich die individuellen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Lernvorgänge von verschiedenen Akteuren in einem komplexen Mehrebenensystem koordinieren lassen. Auch die von Maag Merki (2008) vorgelegte „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ kennzeichnet sich durch eine Mehrebenenstruktur. Dabei unterscheidet sie, anders als Fend, die Ebene der Ministerien/Schulaufsicht (*Makroebene*), die Ebene von Bildungsregionen und Schulnetzwerken (*intermediäre Ebene*) sowie die Ebene der Einzelschule und individueller Netzwerke (*Mesoebene*). Um ein umfassendes Bild von Schulentwicklung zu erhalten, müssen – so Maag Merki – Strukturen, Prozesse und Wirkungen in den Blick genommen und längsschnittlich nachgezeichnet werden.

Welche Konsequenzen haben diese hier skizzierten konzeptionellen und theoretischen Ausführungen auf die Analyse von Schulentwicklung? Um diese Frage zu beantworten, greifen wir jene zwei Schwerpunktsetzungen, die sich in den vergangenen Jahren herauskristallisiert und die wir im ersten Kapitel herausgearbeitet haben, wieder auf: Schulentwicklung der Einzelschule und Schulentwicklung durch „Neue Steuerungsinstrumente“. Hierzu sind in letzter Zeit mehrere Publikationen erschienen, die sehr differenzierte und sorgfältige Analysen zu einer Vielzahl relevanter Aspekte enthalten (z. B. Altrichter & Helm 2011b; Altrichter & Maag Merki 2010). Wir beschränken uns – schon aus Platzgründen – daher darauf, das weite Feld notwendig dicht zu beschreiben. Konsequentermaßen fragen wir danach, welche Erkenntnisse sich im Hinblick auf die *Wirkung* von Schulentwicklungsprozessen aus den vorhandenen Studien ableiten lassen.

2.1 Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule

Die genannten Theorieentwürfe stimmen zunächst darin überein, dass Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule immer auch im Kontext von Entscheidungen, Regeln, Maßnahmen und Akteuren auf anderen (übergeordneten) Ebenen gesehen werden müssen. Aber was passiert auf der Ebene der Einzelschule? Worin besteht Schulentwicklung im Kern? Auch hier gibt es einen relativ großen Konsens. Danach handelt es sich bei Schulentwicklung um einen zielgerichteten, systematischen und reflexiven Entwicklungsprozess einer einzelnen Schule (Buhren & Rolff 2008, S. 5; für eine Zusammenfassung der Diskussion: Maag Merki 2008, S. 24ff.; Altrichter & Helm 2011a). Buhren und Rolff (2008) unterscheiden dabei drei ineinandergreifende Ebenen bzw. Ordnungsstufen von Schulentwicklung, die sich auch in anderen Definitionen widerspiegeln: 1) Schulentwicklung ist die absichtsvolle und systematische Weiterentwicklung von Einzelschule (*intentionale Schulentwicklung*). 2) Schulentwicklung verfolgt das Ziel, „Lernende Schulen“ zu schaffen, die über sich selbst reflektieren, organisieren und steuern (*institutionelle Schulentwicklung*). 3) Die Entwicklung der Einzelschule ist schließlich – siehe Ausführungen weiter oben – in das Gesamtsystem eingebunden, das Rahmenbedingungen für Schulentwicklung festlegt (*komplexe Schulentwicklung*).

Hier schließt sich die Frage an, in welchen ganz konkreten Bereichen Schulentwicklung ansetzen kann, welche Akteure Verantwortung übernehmen und welche Instrumente und Maßnahmen ihnen zur Verfügung stehen. Soll die Einzelschule verändert werden, so ist inzwischen allgemein anerkannt, dass Schulentwicklung eine Unterrichtsentwicklung mit Personal- und Organisationsentwicklung verbinden muss mit dem Ziel, Schul- und Unterrichtspraxis so zu verändern, dass Schülerinnen und Schüler besser und erfolgreicher lernen können. Die hauptsächlichen Akteure sind hierbei die verschiedenen Individuen und Gruppen in der Einzelschule. Die Einrichtung von Bildungsregionen und die Vernetzung von mehreren Schulen für die Erreichung einer höheren

Schulqualität sprechen allerdings dafür, dass der Kreis der unmittelbar beteiligten Akteure größer wird und über die Einzelschule hinausgeht (Maag Merki 2008).

Den Akteuren steht eine ganze Reihe von Instrumenten und Maßnahmen zur Verfügung, die ihnen helfen, Entwicklungsprozesse in einer Schule in Gang zu setzen, zu koordinieren, zu moderieren und zu bilanzieren: Steuergruppen, Schulprogramm, schulische Selbstevaluation, Qualitätsmanagement oder Stärkung der Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Rolle als „change agents“.

Inwieweit entfaltet dieser Ansatz von Schulentwicklung nun positive *Wirkungen*? Noch recht gut belegt ist die positive Wirkung einer innovationsförderlichen Schulleitung auf die Schule, den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Bonsen 2006). Dagegen hat die Schulprogrammarbeit zwar positive Wirkungen auf die Organisationskultur (z. B. Innovationsbereitschaft und Lehrerkooperation), nicht aber auf die Unterrichtsqualität oder die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (Holtappels 2011). Ähnlich (ernüchternd) fallen die empirischen Befunde zur Wirksamkeit schulinterner Evaluation aus (Berkemeyer & Müller 2010). Und auch Schulnetzwerke können an Grenzen stoßen, wenn Innovationen in die einzelnen Schulen transferiert und dort nachhaltig verankert werden sollen (Horstkemper, Killus, Gottmann & Carl 2010). Diese Befunde erweisen sich durchaus anschlussfähig an Forschungsergebnisse zu den Wirkungen von Schulautonomie. Danach gibt es nur wenig empirische Evidenz für die Annahme, dass Schulautonomie zu einer verbesserten Qualität der schulischen Arbeit führt (Altrichter & Rürup 2010; Wissinger 2007). Vor diesem Hintergrund sehen Altrichter und Rürup die Rekonstruktion von Wirkungsbedingungen und Wirkungsverläufen im Mehrebenensystem Schule als eine wichtige Aufgabe an.

2.2 Schulentwicklung durch „Neue Steuerungsinstrumente“

Schulinspektion, Bildungsstandards und darauf bezogene Lernstandserhebungen sowie zentrale Abschlussprüfungen haben in den letzten Jahren Einzug in den Schulalltag gehalten. Diese Steuerungsinstrumente werden ergänzt durch die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern sowie die Beteiligung an internationalen Schulleistungsuntersuchungen. Die neuen Steuerungsinstrumente sollen der öffentlichen Rechenschaftslegung und Kontrolle der Leistungen des Schulsystems sowie der Systembeobachtung dienen. Darüber hinaus hat insbesondere die Rückmeldung der Ergebnisse aus der *Schulinspektion* und aus *Lernstandserhebungen* den Anspruch, den Schulen und Lehrkräften Stärken und Schwächen zurückzumelden und somit zielgerichtete Entwicklungsprozesse in der Einzelschule anzustoßen.

Schulinspektion zielt auf die Beurteilung der Schule als ‚Ganzes‘. Ein Inspektionsteam evaluiert auf der Grundlage mehrerer Erhebungsmethoden die einzelne Schule über mehrere Tage. Dabei stützt es sich auf einen Orientierungsrahmen, der einen Kernbestand von (empirisch nachgewiesenen) Merkmalen von guten Schulen und gutem Unterricht sowie (Lern-)Ergebnisse beschreibt. Dadurch werden den Schulen ein verbindlicher Bezugsrahmen und Ziele für Schulentwicklungsprozesse vorgegeben. Ob durch die standardisierten Inspektionsverfahren Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt und positive Wirkungen erzielt werden, ist vor dem Hintergrund des Forschungsstandes fraglich (Dedering 2012; Kotthoff & Böttcher 2010). So konnte eine Verbesserung der Schülerleistungen bislang nicht nachgewiesen werden. Auch für die Verbesserung des Unterrichts gibt es keine belastbaren Hinweise. Die berichteten positiven Wirkungen beziehen sich vielmehr auf eine gewisse Akzeptanz der Schulinspektion, die Auseinandersetzung mit den zurückgemeldeten Ergebnissen sowie die Initiierung von Maßnahmen. Dabei hängen die berichteten positiven Wirkungen anscheinend davon ab, ob die jeweiligen Inspektionsverfahren stark auf Wettbewerb (z. B. England) ausgerichtet sind oder ob sie – wie in Deutschland – bean-

sprechen, schulische Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Vorteile scheint eher eine solche Entwicklungsperspektive zu haben (Dedering 2012).

Reformen sind durch die Schulinspektion also nicht top down durchsetzbar. Sie sind angewiesen auf funktionierende Schulentwicklung in der Einzelschule. Vorgaben müssen dabei von den Akteuren in den Schulen interpretiert und an die konkret vorfindbaren Handlungsbedingungen adaptiert werden. Den Zusammenhang dieser Ebenen versucht Fend (2006) als Konzept der „Rekontextualisierung“ theoretisch zu fassen.

Es ist davon auszugehen, dass das auch für Bildungsstandards und Lernstandserhebungen bedeutsam ist. Während Bildungsstandards die fachlichen Kompetenzen beschreiben, über die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer Schullaufbahn verfügen müssen, stellen flächendeckende Lernstandserhebungen ein – an den Bildungsstandards orientiertes – Verfahren zur fachlichen Leistungsüberprüfung dar. Beides soll Unterrichtsentwicklung in Gang setzen. Bildungsstandards dienen dabei als zentrale Orientierungspunkte bei der Planung und Gestaltung von Unterricht sowie der Leistungsbewertung. Besonders hohe Erwartungen verbinden sich allerdings mit der Rückmeldung der Ergebnisse aus den Lernstandserhebungen, die, ausgehend von einer sorgfältigen Analyse der Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, zielgerichtete Entwicklungsarbeit in Richtung einer höheren Qualität anstoßen sollen. Diese Erwartungen wurden, wenn man den hierzu vorliegenden Forschungsstand für den deutschsprachigen Raum betrachtet, bislang nicht erfüllt (Altrichter 2010, S. 234ff.): Zwar ist bei einem Großteil der Lehrkräfte eine gewisse Bereitschaft zu erkennen, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und daraus Konsequenzen zu ziehen, weitergehende Innovationen des Unterrichts lassen sich jedoch nicht feststellen. Lehrkräfte leiten aus den Ergebnissen allenfalls Überlegungen zur Leistungsbeurteilung und Lern diagnose der Schülerinnen und Schüler ab. Mögliche Gründe sieht Altrichter (ebd., S. 237ff.) unter anderem in der Qualität der Datenrückmeldung (unverständliche oder fehlende Berücksichtigung schulischer Rahmendaten), in den Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte (fehlende fachliche Kompetenzen, die Daten richtig zu interpretieren), in Merkmalen der Organisation der Einzelschule und der Kultur im Kollegium (fehlende Kooperation und Reflexion von Unterricht und Lernergebnissen), in der Implementation und in Unterstützungsleistungen (fehlende externe Unterstützung bei der Rezeption und Nutzung der Daten) oder in Systemstrukturen (fehlende Ressourcen sowie Anreizstrukturen).

3. Blick in das Innere von Schulen

Die hohen Erwartungen, die in Schulentwicklung gesetzt werden, werden anscheinend nicht erfüllt – das gilt sowohl für den Ansatz der Einzelschulentwicklung als auch für den Ansatz einer neuen, evidenzbasierten Steuerung. Die berichteten theoretischen und empirischen Befunde sprechen vielmehr dafür, mehr Aufmerksamkeit auf Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen zu lenken und diese im Detail nachzuzeichnen. Dementsprechend plädieren Altrichter und Langer (2008) unter Rückgriff auf Anthony Giddens‘ Theorie der Strukturierung (1984/1997) für eine *empirisch* basierte Rekonstruktion von Schulentwicklungsprozessen. Der Fokus richtet sich dabei auf die Handlungsverläufe auf den einzelnen Handlungsebenen mit dem Ziel, den Blick auf *allgemeine* Strukturentwicklungsprozesse schärfer zu konturieren (vgl. auch Altrichter & Helm 2011b). Ein solches Vorgehen hat sich bereits bewährt (vgl. Paseka 2008) und soll – nach der Darstellung der wesentlichen theoretischen Gedankengänge – für die Analyse von Erfahrungsberichten ausgewählter Schulen genutzt werden.

3.1 Strukturen, Akteure und Strukturentwicklung

Mit seiner Theorie der Strukturierung versucht Giddens Wandel *und* Beständigkeit, Dynamik *und* Stabilität theoretisch zu fassen, und zwar auf und zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. Das Handeln der involvierten Akteure steht im Fokus seines Interesses, weil darin Strukturen faktisch, d. h. „lebendig“ werden und sich so empirisch rekonstruieren lassen.

Mit dem Begriff „Struktur“ bezeichnet Giddens „die dauerhaften Aspekte sozialer Systeme“ (Giddens 1984/1997, S. 75). Handeln ohne Strukturen ist nicht denkbar. Strukturen geben der sozialen Welt eine Geordnetheit; Flüchtigkeit und Beliebigkeit werden überwunden und es können sich auf Dauer angelegte Handlungsmuster etablieren, die dem Einzelnen Sicherheit geben und zu Stabilität beitragen. Strukturen manifestieren sich in Regeln und Ressourcen des Handelns. *Regeln* verleihen dem Handeln einen bestimmten Sinn und sind die Basis für symbolische Ordnungen und Interpretationsschemata (z. B. informelle Regeln der Zusammenarbeit), sie enthalten aber auch regulative Aspekte, die eine Bewertung von Handlungsprozessen ermöglichen (z. B. Schulgesetze, Dienstvorschriften). Materielle und immaterielle *Ressourcen* ermöglichen den Akteuren Kontrolle über andere Akteure, Prozesse und Gegenstände (z. B. durch amtliche Legitimierung, Geld, Wertschätzung, Bestimmungsmacht). Ohne Ressourcen könnten Gestaltungsoptionen nicht wahrgenommen werden (vgl. Altrichter & Langer 2008, S. 43).

Strukturen sind im Sinne Giddens jedoch nicht einseitig mit Zwängen zu assoziieren. Seinen theoretischen Gedankengängen zur Dualität von Strukturen folgend sind sie gleichzeitig kontingent, also gestaltbar, und erhalten ihre Faktizität erst und nur dann, wenn sie von den Handelnden aufgegriffen und so mit Leben gefüllt werden. Diese sind auf Strukturen angewiesen, denn durch den „rekursiven“ Rückgriff auf sie etablieren sie sich *als* Akteure und werden dadurch als vollwertige Mitglieder in einem bestehenden System, wie es beispielsweise die Schule darstellt, anerkannt, sind damit handlungsfähig. Gleichzeitig können Strukturen im Tun verändert, umgestaltet, neu gedacht und getan werden. Giddens resümiert: „Jede Reproduktion ist jedoch notwendig Produktion: und in jeder Handlung [...] liegt der Keim des Wandels“ (Giddens 1976/1984, S. 124). Das ist möglich, weil die Akteure aufgrund ihres Wissens und ihrer Fähigkeit, reflexiv in den Handlungsfluss eingreifen zu können, in der Lage sind auch „anders“ zu handeln, d. h. sie können Veränderungen nicht nur denken, sondern im Handlungsvollzug umsetzen. Genau hier befindet sich das „Einfallstor“ für strukturgestaltende Prozesse, für Innovationen und Strukturentwicklung.

In Schulentwicklungsprozessen geht es um systematische und zielgerichtete Prozesse von Schulen, aber auch Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext eines bestehenden Bildungssystems (vgl. Maag Merki 2008, S. 25). Strukturen garantieren Beständigkeit, geben Orientierung, gewährleisten Kontrolle und Vorausschaubarkeit. Gleichzeitig müssen *neue* Strukturen aufgebaut und in neue Routinen übergeführt werden, um Veränderungen nachhaltig zu sichern. Das ist aber nicht so einfach, denn nicht alle Bedingungen des Handelns werden erkannt, Veränderungen können damit ins Leere laufen, ebenso gibt es nicht-beabsichtigte Handlungsfolgen. Trotz Veränderungswillen und gegensätzlicher Intentionen führen dann die gesetzten Aktionen zur Reproduktion von bestehenden Strukturen und erzeugen „more of the same“. Veränderungen verlaufen dann im Sand oder werden abgebrochen. Das Beharrungsvermögen von sozialen Systemen lässt sich mit Hilfe solcher „transintentionaler Mechanismen“ (Altrichter & Langer 2008, S. 44) erklären.

3.2 Schulen auf dem Weg

Anhand von Erfahrungsberichten, die pädagogischen Zeitschriften entstammen und die Sicht von Schulleitungen wiedergeben, sollen im Folgenden Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe der Giddens'schen Theorie rekonstruiert werden. Konkret geht es um zwei Stadtteilschulen in Hamburg

(Herrmann, Natusch & Riekmann 2011), eine Gesamtschule in Niedersachsen (Nickelsen 2012), zwei Schweizer Sekundarschulen und eine Berufsschule in Südtirol (Brühlmann 2010). Obwohl die Schulen deutlich unterschiedliche Schwerpunkte und regionale Differenzen aufweisen, lassen sich – mit Blick auf die Strukturen – einige Gemeinsamkeiten entdecken.

Ausgangspunkte für Schulentwicklungsprozesse können von innen und von außen kommen: Eine neue Schulleitung sieht Veränderungsbedarf, ein Lehrkörper ist unzufrieden mit der ungleichen Arbeitsbelastung im Kollegium bzw. mit der vorhandenen Fachstruktur, aber auch neue Vorgaben durch die Behörden oder die Gefahr einer nicht-ge wollten Schulfusionierung können der Auslöser sein. Trotz dieser Differenzen gibt es eine Gemeinsamkeit: Eine *Irritation* tritt auf – durch neue Personen und Krisenerfahrungen, manchmal langsam sich anbahnend, manchmal als „Schock“ oder „Paukenschlag“ (Nickelsen 2012). Herkömmliche Routinen werden in Frage gestellt, denn sie funktionieren nicht mehr. „Krisen sind dann zwangsläufig, weil die Arbeits- und Kommunikationsstrukturen nicht mehr passen, neu austariert und neu kommuniziert werden müssen“ (Riekmann, Stadtteilschule Hamburg: Herrmann et al. 2011). In den beschriebenen Schulen tritt aber nicht Lethargie ein, sondern es entsteht Energie, die gebündelt wird und die Herausforderungen annehmen lässt. Doch wer bündelt?

In allen Schulen nimmt die *Schulleitung* eine solche zentrale Rolle ein: Sie koordiniert, schafft Ermöglichungsräume, die zu Reflexions- und Diskursprozessen einladen, oder – nach Giddens: Die Schulleitung erkennt, dass ein „anderes“ Handeln gefragt ist. Bestehende Strukturen werden re-strukturiert, neu gewendet und gedeutet. Das führt dann dazu, dass zunächst Diskursräume geschaffen werden, in denen bisher bewährte pädagogische Konzepte hinterfragt oder neue Begriffe wie „Qualitätsrahmen“ differenzierter angesehen und diskutiert werden.

Die Berichte der Schulleitungen machen evident, dass der Begriff „Struktur“ teilweise verkürzt verstanden wird, beispielsweise wenn eine Schulleiterin meint, dass Strukturen am Anfang nicht wichtig gewesen wären. Gleichzeitig verweist sie auf eine „Kultur der Offenheit“, in der offene und auf Reflexion ausgerichtete Auseinandersetzungen stattfinden können. Dabei ist ein konstruktives Umgehen mit Widersprüchen und Konflikten ebenso wichtig wie die Möglichkeit zu experimentieren und Fehler zu machen (vgl. Paseka 2010). Strukturen manifestieren sich nicht nur in Sichtbarem. Sie verweisen vielmehr auf „eine virtuelle Ordnung von Beziehungen außerhalb von Raum und Zeit“ (Giddens 1984/1997, S. 359). Sie sind den Individuen nicht (nur) äußerlich, sondern existieren (auch) „inwendig“ als „Erinnerungsspuren“ (ebd., 77) und sind im Erfahrungswissen der handelnden Akteure gespeichert.

Einen zentralen Stellenwert nehmen in den Berichten *Kooperationsstrukturen* ein. In den Schulen etablieren sich – in unterschiedlichen Facetten – „Lerngemeinschaften“, die sich als „professional communities“ deuten lassen (Schrittesser 2004). Durch diese und in diesen geschieht Lernen nicht nur als individueller Prozess, sondern Lernen wird ein kollektives Unterfangen. Auffällig ist, dass dabei alte Denkmuster, wie das Autonomie-Paritätsmuster (Lortie 1972), ihre Faktizität größtenteils verlieren. An den einzelnen Schulstandorten, für die Erfahrungsberichte vorliegen, konnten sich stattdessen neue Kooperationsformen entwickeln, wie kollegiale Hospitationen, Steuergruppen, Fachgruppen und Teamarbeit. „Wir mussten Gefäße finden, um die Bedürfnisse aufzufangen und darüber zu sprechen“ (Dolci, Sekundarschule Schweiz: Brühlmann 2010). In diesen „neuen“ Kooperationsstrukturen muss auch ein anderer Umgang miteinander aufgebaut, tradierte Denkmuster verlassen und unterschiedliche Zugänge akzeptiert werden. „Wir hatten früher ‚private Probleme‘. Heute haben wir kollektive Fragen gemeinsam zu lösen“ (ebd.). Damit dies gelingt, werden – für alle sichtbar – neue *Zeitstrukturen* geschaffen. So werden an einem Schulstandort unterrichtsfreie Nachmittage und freie Tage für Teamsitzungen verwendet. Um dies zu ermöglichen, werden vorhandene Strukturen aufgegriffen, hier konkret: ein Jahresarbeitsmodell (Rachmühl, Sekundarschule Schweiz: Brühlmann 2010).

Um Innovationen zielgerichtet ins System zu bringen, werden an den Schulen auch *Fortbildungsmodelle* genutzt: kollegiale Modelle am Standort ebenso wie Angebote von Landesinstituten. Die Lehrkräfte müssen sich dabei selbst als *Lernende* verstehen und gleichzeitig bereit sein, neue Lösungen in Kooperation mit anderen zu entwickeln (vgl. Bastian, Combe & Reh 2002, S. 432). Das hat Auswirkungen auf das eigene Professionsverständnis: Es geht nicht um die Übernahme von vorgefertigten Lösungsmodellen, sondern um das Finden von alternativen Optionen, die konsensual umgesetzt, evaluiert und weitergedacht werden. Die durch die Veränderungsprozesse notwendigen Anforderungen sind dabei aber nicht nur professionsbezogen zu deuten, sondern verlangen Organisationsbewusstheit, d. h. Strukturen sind mit- und neuzudenken (vgl. Heinrich 2011; Paseka 2008, S. 235).

Zusammenfassend werden in den Fallbeispielen vielfache Verschränkungen evident: (1) Strukturen sind *Medium* und *Ergebnis*, d. h. Strukturen ermöglichen Handeln, auch innovatives Handeln, sie sind aber immer auch das Ergebnis unseres Tuns und können von den Akteuren de- und neu konstruiert werden. So passiert die Neugestaltung von Teamstrukturen an den einzelnen Standorten nicht ex nihilo, sondern auf Basis von bereits etablierten Routinen. (2) *Stabilität* und *Wandel* greifen ineinander, d. h. bereits existierende Strukturen werden aufgegriffen, um Veränderungsprozesse zu gestalten. Strukturen werden dabei nicht als Zwang erlebt, sondern als Möglichkeitsraum, der Freiheiten in der Ausgestaltung zulässt. So werden an den vorgestellten Schulen vorhandene Fortbildungsangebote von Regionen und Ländern derart gewendet, dass sie adaptiert für den jeweiligen Standort und passend zu den lokalen Bedürfnissen für Veränderungsprozesse zielgerichtet genutzt werden können. (3) *Kollektive Lernprozesse* und *Strukturbildung* greifen ineinander, d. h. für die Veränderung von kognitiven und sozialen Strukturen genügt es nicht, wenn bloß Einzelne lernen. Dazu bedarf es eines Um- und Neulernens „im Modus der Kooperation“ (Altrichter & Langer 2008, S. 45). Nur wenn viele lernen, lassen sich neue Routinen etablieren, die nachhaltig wirken, indem sie in das selbstverständliche Handlungsrepertoire eines Kollegiums aufgenommen werden.

Die geschilderten positiven Beispiele für gelungene Schulentwicklungsprozesse dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Entwicklungsschübe nicht an allen Schulen gelingen. Studien zu „Failing Schools“ kommen zu folgenden Ergebnissen: An diesen gibt es keine Visionen; die Schulleitungen agieren schwach und ineffektiv und sind nicht in der Lage, Impulse zu setzen; es herrscht eine „culture of denial“ und das Kollegium hält an „bewährten Praktiken“ fest (vgl. Altrichter, Gußner & Maderthaler 2008). Oder anders gesagt: Die vorhandenen Strukturen werden als nicht veränderbar erlebt. In Schulentwicklungsprozessen müssen jedoch bestehende Strukturen verflüssigt und neue geschaffen werden, die sich dann wieder zu Routinen verfestigen und Selbstverständlichkeiten werden. Altrichter und Langer (2008) resümieren: Schulentwicklung verlangt „Veränderung, Stabilisierung und/oder Ersetzen von Strukturen, vielleicht auch begrenzt Zerfall oder Auflösung“ (ebd., 42f.).

4. Erkenntnisse

Verflüssigung von alten und Aufbau von neuen Strukturen sind – folgt man diesen Überlegungen – eine notwendige Bedingung für das Gelingen von Schulentwicklung. Ein Scheitern lässt sich dann damit erklären, dass die an den Schulstandorten existierenden und das Handeln der Akteure strukturierenden Bedingungen und Voraussetzungen für deren Handeln nicht in den Fokus geraten. Wie lässt sich dies erklären? Strukturen werden in der langjährigen Sozialisation als Schülerin oder Schüler bzw. später dann als Lehrkraft internalisiert und zu Selbstverständlichkeiten und Routinen, die nicht oder kaum hinterfragt und damit *praktisch* handlungsleitend werden. Ein möglicher ‚Hebel‘ für Weiterentwicklung scheint – im Sinne eines umfassenden Professionalitäts-

verständnis – die kritische Reflexion von vorhandenen Strukturen zu sein, gepaart mit Kreativität und Mut, Strukturen quer zu denken, Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur zu erkennen, sondern auch zu nutzen.

Wie kann dies gelingen? Schulentwicklung benötigt – im Spannungsfeld von zentraler und dezentraler Steuerung – Lehrende, die auch Steuerungswissen und Organisationsbewusstheit haben. Lehrende als ‚Einzelkämpfer‘, die nur sich und ‚ihre‘ Klassen sehen, sind da ebenso wenig hilfreich wie Lehrende, die ohne viel nachzudenken einfach Vorgaben von ‚außen‘ erfüllen und diese nicht für den Standort rekontextualisieren (vgl. Fend 2006). Schulentwicklung benötigt aktive und kompetent handelnde Lehrende, die als ‚verantwortliche Wissensarbeiter‘ (Terhart 2011, S. 212, unter Verweis auf Schleicher 2009) ihr Wissen um die neuen Steuerungsmechanismen mit Visionen vor Ort verknüpfen. Diese würden die neuen Instrumente dann nicht reflexartig abwehren, sondern sie aktiv für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule nutzen.

Wie entsteht ein solches Professionsverständnis? Schulentwicklungswissen kann nur schwer im Rahmen der Erstausbildung auf Vorrat angeeignet werden. Dazu sind die Parameter zu komplex und vom jeweiligen Kontext abhängig, der für Lehramtsstudierende schwer zu erschließen ist. Was jedoch erzeugt werden kann, ist eine gewisse Sensibilität für Prozesse an Schulen und die kritische Reflexion von jenen Routinen und Denkmustern, die Veränderungen nicht denkbar erscheinen lassen. Dazu wurden u. a. an der Universität Hamburg Forschungswerkstätten eingerichtet, die Schulentwicklungsprozesse an ausgewählten Schulstandorten distanziert beobachten und analysieren (vgl. Bastian 2011). Aber auch Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen können – wenn von konkreten Problem- und Fragestellungen ausgegangen wird – ein Hebel sein, um Schulen zu bewegen. Entscheidend ist, dass die handelnden Akteure Irritationen, kommen sie nun von außen oder von innen, als Lernanlass sehen und als Chance für Umlernen und Neulernen. Dazu benötigen sie ein professionelles Selbstverständnis, d. h. sie müssen sich ihrer Expertise immer wieder selbst vergewissern und sie so einsetzen, dass Schülerinnen und Schüler besser lernen können und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten, die sie ohne Schule und Unterricht nicht hätten.

Literatur

- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58 (3), 6-10
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 217-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H. & Helm, C. (2011a). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 13-35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Altrichter, H. & Helm, C. (2011b) (Hrsg.). *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Altrichter, H. & Langer, R. (2008). Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), 40-47
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H., Gußner, N. & Maderthaler, P. (2008). Failing Schools. Auf der Suche nach der „schlechten Schule“. *journal für schulentwicklung*, 12 (1), 43-55
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 49 (2), 6-11
- Bastian, J. (2011). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. *journal für lehrerInnenbildung*, 11 (2), 32-39
- Bastian, J. & Combe, A. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. *Pädagogik*, 50 (11), 6-9
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417-435
- Berkemeyer, N. & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 195-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bischof, L. M., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (2013). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 172-199). 59. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim: Beltz
- Brühlmann, J. (2010) (im Gespräch mit O. Dolci, M. Rachmühl, L. Loddi & U. Egger). Wie lernen Schulen? Tiefgreifende Veränderungsprozesse am Beispiel von drei Schulen. *journal für schulentwicklung*, 14 (4), 16-23

- Buhren, C. & Rolff, H.G. (2008). Das neue Interesse an Theorie. Editorial. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), 4-6
- Dedering, K. (2012). Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 69-88
- Dedering, K. (2016). Schulentwicklung durch externe Evaluationen? Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten in der deutschen Schulpraxis – eine Bilanz. *Pädagogik*, 68 (1), 44-47
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 185-207). Münster, New York: Waxmann
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275-293
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Giddens, A. (1976/1984). *Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung*. Frankfurt am Main + New York: Campus
- Giddens, A. (1984³/1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main + New York: Campus
- Heinrich, M. (2012). Vermessen, um zu steuern! Geht das überhaupt? *Friedrich Jahresheft 2012* (Schule vermessen), 35-38
- Heinrich, M. (2017). Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive. Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 103-117). Münster, New York: Waxmann
- Herrmann, J. (2011) (im Gespräch mit K. Natusch & B. Riekmann). Zuerst kommen Sinn und Ziel, aber dann braucht es Strukturen. Gespräch mit zwei Schulleiterinnen über das Verhältnis von Struktur und Entwicklung. *Pädagogik*, 63 (7/8), 62-65
- Holtappels, H. G. (2011). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 131-149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Horstkemper, M., Killus, D., Gottmann, C. & Carl, F. (2010). *In Netzwerken Schule gestalten. Evaluationsbericht zur zweiten Phase des Programms der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung „Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft“*. Potsdam und Hamburg
- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag Merki, K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lortie, D. (1972). Teamteaching. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Teamteaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 12 (2), 22-30

- Maag Merki, K. (2017). *School Improvement Capacity* als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 269-286). Münster, New York: Waxmann
- Nickelsen, E. N. (2012). Was passiert nach der Schulinspektion? Erfahrungen einer Schulleitung mit Auto-Monitoring. *Friedrich Jahresheft XXX*, Schule vermessen (S. 10), Seelze: Friedrich
- Paseka, A. (2008). *Gender Mainstreaming in der Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Innsbruck: StudienVerlag
- Paseka, A. (2010). Konfliktbewältigung in Schulentwicklungsprojekten. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle, C. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 281-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pietsch, M., Janke, N. & Mohr, I. (2014). Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 446-470
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz
- Richter, D., Böhme, K., Becker, M., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 225-244
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschule? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), 865-886
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 295-326). Weinheim und München: Juventa Verlag
- Schrittesser, I. (2004). „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.). *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 131-150). Münster: LIT-Verlag
- Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (2017). Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 9-29). Münster, New York: Waxmann
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). 57. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance Matter? In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 105-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zala-Mezö, E., Pfaendler, M., Brückel, F., Kuster, R. & Leuthard, M. (2018). Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 109-130). Münster, New York: Waxmann

Potenziale und Grenzen datengestützter Schulentwicklung an Hamburger Schulen

Kris-Stephen Besa & Johanna Gesang

1 Einleitung

Die Schuleffektivitätsforschung berichtet positive Effekte der Nutzung empirischer, durch Tests, Schulvergleichsstudien und Evaluation gewonnener Daten auf Schülerleistungen (Arnold 2002; Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou 2010). Darüber hinaus ermöglicht die Nutzung von Daten durch Lehrkräfte Professionalisierung, da so Schulpraktikern forschungsbasiertes Wissen für bevorstehende Veränderungen zur Verfügung gestellt wird (Prenzel 2010). Eine solche Nutzung kann im Idealfall dazu führen, dass wissensbasierte und weniger spekulative Entscheidungen getroffen werden, die zu einer verbesserten Schulpraxis führen (Burkhardt & Schoenfeld 2003).

Studien zum Umgang mit Schulinspektionsdaten (Dedering & Müller 2011; Wurster, Richter, Schliesing & Pant 2013) oder VERA-Ergebnissen (Demski, Rosenbusch, van Ackeren, Clausen & Schmidt 2012; Maier 2008) lassen vermuten, dass diese vor allem für eine Reflexion verwendet werden. Wenngleich Lehrkräfte durchaus an der Rückmeldung von Daten, die an der eigenen Schule erhoben wurden, interessiert sind (z. B. Moser 2003), zeigt die Forschung zu dem Thema, dass solche, vor allem extern gewonnene Daten kaum Eingang in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse finden (vgl. Otto, Hinzke & Besa 2019). Die Frage, inwiefern sich diese Situation an Hamburger Schulen unter anderem aufgrund des intensiven Systemmonitorings (siehe Kap. 2) möglicherweise etwas anders darstellt, ist Kern des vorliegenden Beitrags.

2 Datennutzung an Hamburger Schulen

Dass in Hamburg bzw. für das Hamburger Schul- und Bildungswesen zahlreiche Daten zum Zwecke der Verbesserung von Schulqualität erhoben und nutzbar gemacht werden (sollen), wird mittlerweile in überregionalen Medien als herauszustellendes Merkmal der Anstrengung in der Bildungsverwaltung der Hansestadt wahrgenommen (z. B. Burchard & Warnecke 2017; Otto & Spiewak 2017; Witt 2018). Mitverantwortlich für dieses positive Bild ist die Betrachtung Hamburger Schülerleistungen im Rahmen der IQB-Ländervergleiche, in denen eine vergleichsweise günstige Entwicklung attestiert (Stanat et al. 2017) und durch Studienleiterin Petra Stanat in einem Interview mit SpiegelOnline explizit der umfassende Datenbezug als „System des Hinsehens“ positiv hervorgehoben wird (Unterberg 2017).

In der Tat liegen bereits seit einigen Jahren zahlreiche extern gewonnene Daten zu den Schulen in Hamburg vor, die sowohl auf Ebene des Bildungsmonitorings als auch durch die Einzelschulen nutzbar gemacht werden könn(t)en (vgl. Fickermann & Maritzen 2014). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass, neben der Rolle der Schulinspektion als einem möglichen, fest im Hamburger Schulgesetz verankerten Datenlieferanten (vgl. HmbSG §85), auch die Teilnahme an

Lernstandserhebungen sowie die Information über die jeweiligen Ergebnisse durch die Schulleitungen an Hamburger Schulen bzw. für Hamburger Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist (vgl. HmbSG §100). Die Formen und Möglichkeiten der weiteren Verwendung für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind jedoch nicht weiter auf Gesetzesebene geregelt. Der diesem Beitrag zugrunde gelegte Orientierungsrahmen Schulqualität (OR) in der Fassung von 2012 thematisiert in zahlreichen Qualitätsbereichen die Nutzung verschiedener Daten in Schulen, unter anderem in den Qualitätsbereichen 1.3 „Qualitätsmanagement etablieren“, 2.6 „Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln“ sowie 1.2 „Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern“. Dort wird auf die Verbesserung von Schulqualität durch Etablierung einer internen Feedbackkultur und Nutzung externer Daten bzw. datengestützter Analysen auf Ebene der Schulleitung und durch die einzelnen Lehrkräfte verwiesen (vgl. BSB 2012).

Allein an der Anzahl externer Studien, Evaluationen und anderweitiger Rückmeldungen, die in weiten Teilen durch das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) verantwortet werden, zeigt sich die außerordentliche Bandbreite an Daten, die Hamburger Schulen zur Verfügung stehen. Das sind beispielsweise Daten zur sozialen bzw. sozialräumlichen Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. Leist 2014; Schulte, Hartig & Pietsch 2014), zu den standardisierten Kompetenztests der KERMIT-Erhebungen (vgl. Lücken et al. 2014), zu spezifischen Sprachstands- und Förderdiagnosen (vgl. May & Berger 2014), zu den Hamburger LAU- und KESS-Studien (vgl. Ivanov, Nikolova & Vieluf 2016) sowie aus der Hamburger Schulinspektion (Dietrich & Pietsch 2015). Inwieweit eine Nutzung dieser und weiterer Daten auf Schul- oder gar Unterrichtsebene durch einzelne Lehrkräfte an Hamburger Schulen jedoch tatsächlich erfolgt, ist unklar.

Zum Teil liegen hierzu anekdotische Einschätzungen und Erfahrungsberichte vor: In einem Themenheft von *Hamburg macht Schule* wurden 2013 einige Erfahrungsberichte von Schulen im Umgang mit der externen Rückmeldung durch die Hamburger Schulinspektion veröffentlicht. Die Berichte zeigen, dass das standardisierte Instrumentarium der Inspektion zur Betrachtung von Schulqualität sowie das Initiieren von Schulentwicklungsprozessen auf Grundlage der Inspektionsrückmeldungen auf Ebene der Einzelschule als schwierig angesehen werden (u. a. Blütener 2013; Kressel 2013).

Dass die oben geschilderte Vielfalt an vorhandenen Daten leicht zu Überforderungen auf Akteursebene in den einzelnen Schulen führen kann, steht außer Frage. Dies zeigt sich auch daran, dass die Verknüpfung und datenschutzrechtlich einwandfreie Handhabung unterschiedlicher, zum Teil parallel gewonnener Daten selbst für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und die Bildungsverwaltung eine Herausforderung darstellt (Fickermann & Doll 2015).

3 Fragestellung, Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Wie oben gezeigt, können Hamburger Schulen auf eine außerordentliche Menge (extern bereitgestellter) Daten für mögliche Schulentwicklungsprozesse zurückgreifen. Inwiefern dieses jedoch tatsächlich erfolgt und wie sich die Hamburger Schulen hierbei gegebenenfalls auch voneinander unterscheiden, ist bislang nicht systematisch erforscht. Daher soll in dieser Arbeit entlang folgender exploratorischer Fragestellungen untersucht werden,

1. in welchem Umfang die zahlreichen Daten an Hamburger Schulen tatsächlich genutzt werden und ob schulspezifische Unterschiede existieren,
2. zu welchem Zweck die Hamburger Schulen Daten nutzen und
3. welche Hindernisse der Datennutzung Hamburger Schulen berichten.

Hierzu wird ein Mixed-Method-Design eingesetzt, wobei die Auswertung der quantitativen Daten vor allem dem Überblick und der Einordnung der Datennutzungssituation an Hamburger Schulen dient, während für die Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 vor allem auf die Analyse der qualitativen Daten zurückgegriffen wird. In die Auswertungen sind dabei 20 Transkripte, die an vier Schulformen entstanden (sechs Grundschulen, sechs Gymnasien, vier Stadtteilschulen, zwei Berufsschulen), sowie die Ergebnisse von 9.031 Fragebögen von Lehrkräften an 286 Hamburger Schulen mit eingeflossen. Beide Datensätze sind im Kontext der Schulbesuche der Hamburger Schulinspektion des 2. Zyklus (2012-2018) entstanden.

Die Fragebogenerhebungen der Inspektion finden im Regelfall jeweils im Vorfeld des Schulbesuchs für Eltern, Schülerinnen und Schüler und Schulpersonal statt. Für den vorliegenden Beitrag wird auf die Skalen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Skala zum Umgang mit Veränderung und Innovationen aus dem Lehrkräftefragebogen sowie einige schulbezogene Daten zurückgegriffen. Die Einschätzung der konkreten Qualität selbsttätig initiiierter Schul- und Unterrichtsentwicklung wird in dem Fragebogen der Schulinspektion über acht Items (Bsp.: „An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.“), der Umgang mit vorgegebenen Innovationen durch Lehrkräfte über sechs Items (Bsp.: „Es gelingt mir in der Regel gut, behördenseitig initiierte Neurungen in meinem Unterricht umzusetzen.“) operationalisiert. Beide Konstrukte werden jeweils auf einer vierstufigen Skala mit den Polen „trifft nicht zu“ und „trifft voll zu“ beantwortet und zeigen gute interne Konsistenz mit einem $\alpha = .88$ bzw. $\alpha = .84$.

Zur Einordnung der Ergebnisse aus dem Lehrkräftefragebogen wurde die Bewertung der Schulinspektion in den Qualitätsbereichen, die sich mit Schul- und Unterrichtsentwicklung befassen, herangezogen. Dieses sind die Bereiche 2.6 (Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen), 1.2/1.3 (Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern/Qualitätsmanagement etablieren) sowie 1.4 (Personalentwicklung) des Orientierungsrahmens Schulqualität. Die Bewertung durch die Inspektion kann dabei von 1 (schwach) bis 4 (stark) reichen.

Die qualitativen Daten basieren auf Interviews mit zumeist sechs Mitgliedern der Schule (Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal). In manchen Interviews wird auch versucht, überraschende oder schwer erklärbare Ergebnisse der Fragebogenerhebung weiter zu ergründen. Daher wird der Interviewleitfaden hinsichtlich der Intensität, mit der einzelne Themenschwerpunkte behandelt wurden, variabel durch das Inspektionsteam eingesetzt. Dabei werden aber bestimmte Themen in allen Interviews zumindest angerissen. Dazu gehören beispielsweise Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung (Vorgehen, Abstimmung, Absprachen), Kooperation im (multiprofessionellen) Kollegium (Gelingensbedingungen, Herausforderungen), Formen der Rückmeldung (Feedbackkultur, Nutzung von Daten), Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern (Diagnostik, Maßnahmenentwicklung, Lernbegleitung) oder das Schulleitungshandeln (Pädagogische Vision, Transparenz des Handelns).

Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008) verwendet. Das so entstehende deduktiv-induktive Kategoriensystem wurde an die 20 vorliegenden Transkripte angelegt und entsprechend der Forschungsfragen ausgewertet.

4 Ergebnisse

Anhand der quantitativen Daten zeigt sich, dass gute Bewertungen im Bereich der daten- und feedbackgestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Inspektion eher selten vorkommen. Dieses gilt auch im Vergleich zu anderen schulentwicklungsrelevanten Bewertungsbereichen, wie etwa Steuerung von Schulentwicklungsprozessen und der Personalentwicklung (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Bewertung der Schulinspektion in den OR-Bereichen 2.6, 1.2/1.3, 1.4

	schwach	eher schwach	eher stark	stark	fehlend
OR 2.6: Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen	12 (4,2%)	177 (61,9%)	81 (28,3%)	6 (2,1%)	10 (3,5%)
OR 1.2/1.3: Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern/Qualitätsmanagement etablieren	5 (1,7%)	98 (34,3%)	145 (50,7%)	32 (11,2%)	6 (2,1%)
OR 1.4: Personalentwicklung	0	93 (32,5%)	165 (57,7%)	22 (7,7%)	6 (2,1%)

Hinweis: Diese Bereiche wurden für die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) von der Schulinspektion auf dieser übergeordneten Ebene nicht bewertet. Bewertungen erfolgen auf einer untergeordneten Ebene zu spezifischen Aussagen.

Auch wenn die teilweise sehr geringe Stichprobengröße für einzelne Schulformen nur bedingt Vergleiche zulässt, zeigt der Blick in die Kreuztabelle (siehe Tabelle 2), dass schwache Bewertungen bezüglich Datennutzung von Schulen vermehrt bei Grundschulen und Stadtteilschulen vorliegen, während die Gymnasien und vor allem die berufsbildenden Schulen hier deutlich besser abschneiden ($\chi^2(12) = 25,56, p = .018, \phi = 0.30$).

Tab. 2: Bewertung OR-Bereich 2.6 nach Schulform

	OR 2.6: Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback-Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen				
	1	2	3	4	gesamt
Grundschulen erwartet	9	105	33	4	151
%	6,6 6,0%	96,8 69,5%	44,3 21,9%	3,3 2,6	
Gymnasien erwartet	0	27	21	1	49
%	2,1 0%	31,4 55,1%	14,4 42,9%	1,1 2%	
Förderschulen erwartet	1	7	3	0	11
%	0,5 9,1%	7,1 63,9%	3,2 27,3%	0,2 0%	
Berufsbildende Schulen erwartet	0	9	15	0	24
%	1,0 0%	15,4 37,5%	7,0 62,5%	0,5 0%	
Stadtteilschulen erwartet	2	29	9	1	41
%	1,8 4,9%	26,3 70,7%	12,0 22,0%	0,9 2,4%	
Gesamt	12	177	81	6	276
%	4,3%	64,1%	29,3%	2,2%	

Hinweis: Angegeben sind jeweils die tatsächlich vorliegenden sowie die mit Blick auf die Gesamtgruppe erwarteten Verteilungen.

Etwas gegenläufige Tendenzen zeigen sich allerdings in den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung zur Schulentwicklung und dem Umgang mit Innovationen (siehe Tabelle 3). Die durchgeführten Varianzanalysen mittels Welch-Test (aufgrund vorliegender Varianzheterogenität) lassen für beide Skalen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen (Schulentwicklung: $F(5, 1021.86) = 69,75, p < .001$; Umgang mit Innovationen: $F(5, 737.85) = 38,77, p < .001$). Vor allem Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte an Regionalen Bildungs- und Beratungszentren, kurz ReBBZ (für die jedoch keine Beurteilung durch die Inspektion auf Ebene der OR-Bereiche vorliegen), zeigen bei beiden Skalen hohe Werte, während die Ergebnisse der Beschäftigten an Gymnasien signifikant niedriger ausfallen (vgl. Tabelle 3; aus Gründen der Übersichtlichkeit wird auf die Darstellung der Post-Hoc-Tests für die einzelne Betrachtung der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen verzichtet).

Tab. 3: Daten der Lehrkräftebefragung

	Schul- und Unterrichtsentwicklung		Umgang mit Innovationen	
	Mean (SD)	N	Mean (SD)	N
Grundschulen	3,00 (.64)	2.969	3,03 (.56)	2.684
Gymnasien	2,87 (.70)	1.847	2,97 (.59)	1.720
Förderschulen	3,19 (.61)	380	2,88 (.65)	271
berufsbildende Schulen	3,01 (.67)	1.099	2,89 (.63)	1.048
Stadtteilschulen	2,76 (.64)	2.366	2,82 (.59)	2.231
ReBBZ	3,10 (.61)	128	3,20 (.54)	91
Gesamt	2,92 (.67)	8.789	2,94 (.60)	8.045

Im Gegensatz zu den quantitativen Auswertungen wurde für die qualitativen Analysen nicht auf den gesamten Datensatz der Inspektionsdaten des zweiten Zyklus zurückgegriffen, sondern – wie oben dargestellt – eine mit Blick auf die Fragestellung selektierte Stichprobe genutzt, in die nur die Lehrkräfteinterviews von Schulen eingeflossen sind, die im Qualitätsbereich 2.6 die Bewertungsstufe 3 oder 4 erreicht hatten und somit im Rahmen der Schulinspektion als eher stark bis stark in ihrer datengestützten Schulentwicklungsarbeit eingeschätzt wurden.

Insgesamt konnten dem Material $n = 142$ Sinneinheiten entnommen werden (Intercoder-Reliabilitätskoeffizient nach Holsti 1969: 0.78), die gemäß der Forschungsfragen drei Hauptkategorien zuzuordnen sind: „Auswahl der Daten“, „Ziele der Datennutzung“ und „Hindernisse der Datennutzung“. Alle Kategorien lassen sich in weitere Subkategorien, die sowohl deduktiv aus dem Forschungsstand abgeleitet wurden als auch sich induktiv aus dem Material heraus ergaben, ergänzen. Die Gesamtkodierungen in den einzelnen Kategorien (unterschieden nach Schulformen) sind in Abbildung 1 dargestellt.

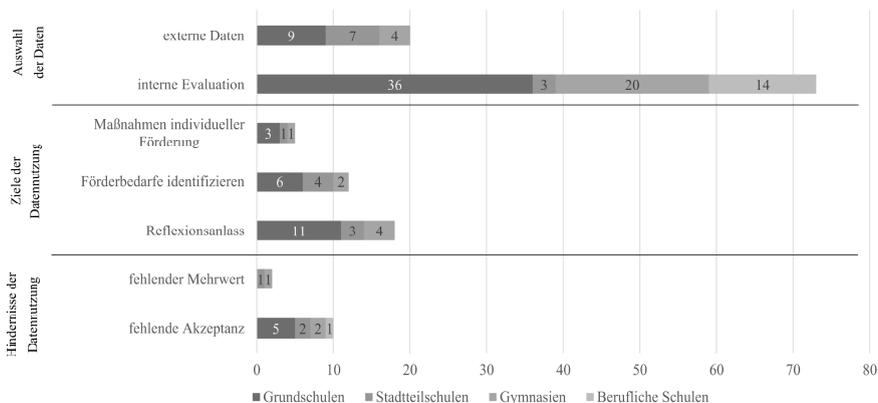


Abb. 1: Verteilung der Kodierungen in der Übersicht (absolute Zahlen)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse überblicksartig dargestellt.

In der Kategorie „Auswahl der Daten“ wurden Aussagen kodiert, die Aufschluss darüber geben, welche Daten die untersuchten Schulen nutzen. Dabei wurde die deduktive Unterteilung in *exter-*

ne Daten sowie interne Evaluation vorgenommen. Eine Übersicht der so gebildeten Subkategorien zeigt Tabelle 4.

Tab. 4: Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien „Auswahl der Daten“ nach Schulform

	Grundschulen	Berufsschulen	Gymnasien	Stadtteilschulen	Summe
interne Evaluation					
Feedback an Lehrkräfte	7	4	6	1	18
Kursevaluation	10	3	3	2	18
Feedback an SuS	11	2	4	0	17
Selbsteinschätzungsbogen	7	5	1	0	13
Befragung des Kollegiums	0	0	3	0	3
weitere Evaluationen	1	0	3	0	4
externe Daten					
Schülerleistungsdaten	9	0	3	7	19
Schulinspektion	0	0	1	0	1

Insgesamt konnte an 93 Textstellen die Nennung von Daten kodiert werden, wobei sich ein interessantes Ergebnis in Bezug auf die Nutzung der umfangreichen, extern erhobenen und zur Verfügung gestellten Daten zeigt: Lediglich 20 der 93 Kodierungen in dieser Kategorie lassen sich auf externe Daten zurückführen. Dort, wo die externen Daten herangezogen werden, erfolgt dies meist mit dem Ziel, Förderbedarfe zu identifizieren und Maßnahmen individueller Förderung abzuleiten. Das Gros der Daten, mit denen die Schulen arbeiten, wird jedoch eigenständig erhoben (Subkategorie „interne Evaluation“, n = 73 Kodierungen).

Die Kodierungen im Kontext der internen Evaluation umfassen trotz einer großen inhaltlichen Spannbreite nur solche Daten, die systematisch erhoben wurden. Hierzu zählen jedoch auch eher „weiche“ Daten, wie ein systematisches Feedback an Lehrkräfte (n = 18), regelmäßige Kursevaluationen (n = 18), Befragungen des Kollegiums (n = 3), Feedback an die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Einschätzungsbogens (n = 17) oder auch Selbsteinschätzungsbögen, die insbesondere in Grundschulen Einsatz finden (n = 13). Zudem werden an einem Gymnasium Befragungen des Kollegiums vorgenommen (n = 3 Kodierungen), um verschiedene schulinterne Organisationsprozesse oder auch die Bedarfe der Weiterentwicklung einzufangen.

In der Kategorie „Ziele der Datennutzung“ wurden die Aussagen kodiert, die Rückschlüsse darauf zulassen, aus welchen Gründen und wozu sich die jeweilige Schule mit Daten beschäftigt. Die Bildung der Kategorien erfolgte zu großen Teilen deduktiv, wurde jedoch um die Kategorie „Reflexionsanlass“ induktiv ergänzt.

Die größte Subkategorie mit Blick auf die Ziele, die mit der Datennutzung verfolgt werden, ist der „Reflexionsanlass“ mit n = 18 Kodierungen. Anhand der Kodierungen wird deutlich, dass Reflexion als erster Schritt verstanden werden kann, um Probleme sichtbar zu machen und sich geeignete Maßnahmen zur Behebung dieser zu überlegen. Auf der Grundlage der Ergebnismeldungen im Rahmen diverser Testverfahren scheinen an den untersuchten Schulen bereits einige Vorhaben umgesetzt oder zumindest aber Gespräche mit dem Ziel, Lösungsansätze zu finden, initiiert worden zu sein. Die Aussagen sind jedoch meist nicht konkret genug, um sie spezifischen Maßnahmen zuordnen zu können, was erklärt, warum diese Subkategorie größer als die anderen beiden ist.

Über alle Kodierungen hinweg fällt auf, dass die Datenrückmeldungen meist in Teilkollegien, z. B. in Jahrgangs- oder Fachteams, reflektiert werden und in dieser Konstellation nach möglichen

Gründen und Lösungsansätzen gesucht wird. In mehreren Fällen wird auch davon berichtet, dass die gemeinsame Überlegung darüber, wie mit kritischen Ergebnissen umgegangen werden sollte, schließlich zu einer tatsächlichen Verbesserung im nächsten Erhebungszyklus führt, sodass der Austausch im Kollegium hilfreich zu sein scheint. An einer Grundschule wurde darüber hinaus berichtet, dass mit dem kollegialen Austausch auch konkrete Handlungsalternativen einhergehen, die vorgeschlagen und diskutiert werden, auch dann, wenn sie das aktuelle Handeln einer Lehrkraft betreffen. In einer weiteren Grundschule fordert die Schulleitung das Kollegium geradezu auf, sich gründlich mit den Rückmeldungen auseinanderzusetzen, Lösungsschritte zu erarbeiten und schriftlich festzuhalten, und schafft so Verbindlichkeit.

Die Rückmeldung der Ergebnisse führt in vielen berichteten Fällen auch zu einer Reflexion über das Testverfahren an sich, die Vorbereitung der eigenen Klasse auf den Test oder auch ggf. anzupassende Unterrichtsmethoden. Doch zeigt sich an einer Schule sehr deutlich, dass die Ergebnismeldung belastend für die Schule, aber auch das Individuum sein kann:

Also das eine schlechte Ergebnis betraf meine Klasse, und das wurmt mich auch schon irgendwie sehr. Weil ich irgendwie abends nach Hause gehe und ich denke, Mensch, ich fühle mich so, als wenn ich 14 Stunden gearbeitet habe und trotzdem kommt möglicherweise zu wenig raus. Was mache ich falsch? [...] Und wenn wir [als Schule] auf Dauer immer so und so viele Punkte unter den Vergleichsschulen sind, dann kommt hier bald keiner mehr. Die Eltern haben ja die Chance, ihre Kinder von der Nanny zwei Schulen weiterzufahren. Das machen die. Kennen die nichts. (GS 3)

In der Subkategorie „Förderbedarfe identifizieren“ konnten n = 12 Kodierungen vorgenommen werden. Hier berichten die Befragten, dass sie meist externe Daten nutzen, um sich mit anderen Hamburger Schulen zu vergleichen, vor allem aber, um die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler datengestützt abzuleiten, indem etwa denjenigen Schülerinnen und Schülern, die einen festgesetzten Wert in der Hamburger Schreib-Probe (HSP) oder KERMIT nicht erreichen, Sprachfördermaßnahmen zugeteilt werden. An einem Gymnasium wird angegeben, dass dort eine bestimmte Person abgestellt wurde, die sich die KERMIT-Daten dezidiert ansieht und dem Kollegium klassenweise eine entsprechende Rückmeldung gibt, sollten die Ergebnisse auffällig sein. Auch wird an einer Grundschule berichtet, dass die externen Daten als sehr hilfreich angesehen werden, um eine Rückversicherung der eigenen Einschätzung zu erfahren:

Wir [machen] die Tests, zum Beispiel diese Deutschtests. [...] Dann gibt uns das so eine Sicherheit, okay, das Kind ist nicht nur hier in diesem Vergleich mit den anderen leistungsstarken Kindern schwach, sondern im Mittel ist es wirklich, also im Hamburger Mittel sozusagen, oder landesweiten schwach, wir müssen unbedingt was tun. Uns [...] passiert das hier natürlich schon manchmal, dass ein Kind [...] im Vergleich gar nicht so schwach ist, aber hier im Vergleich zu den anderen schwach wirkt. Und dann müssen wir [...] wieder einen Ausgleich finden und sehen, aha, im Hamburger Mittel ist der gar nicht so schwach. Also wir tun zwar was, aber wir müssen uns nicht Sorgen machen zum Beispiel. (GS 1)

Als weiterer Schritt aus den identifizierten Förderbedarfen folgen z. T. „Maßnahmen individueller Förderung“ (n = 5 Kodierungen). Dabei handelt es sich meist um eher oberflächliche Aussagen, etwa zur Gruppeneinteilung von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen orthografischen Problemen. Eine weitere Maßnahme, die aus den externen Ergebnissen erfolgt, wird an einem Gym-

nasium dargestellt, wobei hier womöglich nicht die individuelle Förderung an sich im Zentrum des Interesses steht, sondern ein zukünftig besseres Abschneiden im nächsten Test:

Also zum Beispiel jetzt in Mathematik [...] haben wir beschlossen, deutlich früher auf die Aufgaben, die zur Verfügung stehen, zurückzugreifen. Die schon wirklich von Anfang an zu trainieren in Richtung dieser standardisierten Aufgaben, was sich dann auch in den Ergebnissen widerspiegelt. (Gym 5)

Die rückgemeldeten Ergebnisse werden in diesem Fall für ein Anpassen der Unterrichtsinhalte bzw. -methoden genutzt, wenngleich die Motivation dieser Adaption lediglich dem Wunsch nach einer Verbesserung in kommenden zentralen Tests geschuldet zu sein scheint.

Erklärungsansätze, warum die untersuchten Schulen die zur Verfügung stehenden externen Daten in einem nur geringen Maße nutzen, ließen sich lediglich an 12 Textstellen finden und konnten der Kategorie „Hindernisse der Datennutzung“ zugeordnet werden (n = 10 der Aussagen in der deduktiv gebildeten Subkategorie „fehlende Akzeptanz“, n = 2 Kodierungen in der induktiv gebildeten Subkategorie „fehlender Mehrwert“). In mehreren Aussagen ließ sich dabei das Argument der Befragten finden, dass den Aussagen der Testergebnisse mit Skepsis begegnet wird, da die Tests einer Momentaufnahme gleichkommen. An einer Stadtteilschule war die Skepsis sogar noch größer, und es wurde sogar die Richtigkeit der Ergebnisse bezweifelt:

Wir haben zum Beispiel jetzt seit einiger Zeit in Mathe nicht so erfreuliche Ergebnisse, wie wir sie uns wünschen. Und das versuchen wir zu koppeln mit dem, was wir sehen. [...] Und dann aber immer auch mit so einem kritischen Hinterfragen, stimmen diese Zahlen tatsächlich, spiegelt das auch unser Gefühl wider [...]. Ganz konkret auf Klassenebene haben diese Zahlen ja relativ niedrige Aussagekraft, muss man [...] sagen. [...] Auf Schülerebene ist die Standardabweichung so hoch, dass man da eigentlich keine Aussagen treffen kann. Aber auch da versuchen wir sozusagen immer zu gucken, stimmt das? Und wie können wir sozusagen im Einzelnen darauf reagieren. (STS 1)

Zudem wurde an zwei Schulen angegeben, dass die Schülerleistungstests keine Ergebnisse hervorbringen würden, die neu für das Kollegium seien:

Was [bei den Tests] rauskommt, ist meistens nicht ganz überraschend. [...] Das, was wir als Lernstandserhebung bekommen, beruht ja auf dem, was die Kinder vorher geleistet haben und was sie bringen. Und ich sage mal, wenn man die Schülerinnen und Schüler ein halbes Jahr gehabt hat, spätestens dann lernt man sie kennen und weiß auch deren Leistungsfähigkeit einzuschätzen. [...] [Häufig ist es so], dass irgendwelche Testergebnisse das bestätigen, was man irgendwie schon wusste. Oder wie man den Schüler, die Schülerin auch eingeschätzt hat. (STS 4)

Ein Mehrwert durch die (z. T. stark kritisierten) Erhebungen ist in diesen Fällen für die Schulen daher nicht ersichtlich.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Aus den oben berichteten quantitativen Betrachtungen wurde deutlich, dass Hamburger Schulen über alle Schulformen hinweg vorliegende Daten bislang nur sehr eingeschränkt nutzen. Erstaunlich ist, dass – obwohl für die qualitative Analyse lediglich starke Schulen in diesen Berei-

chen ausgewählt wurden – auch bei diesen noch zahlreiche Möglichkeiten einer gesteigerten Nutzung vorhanden sind. Dies betrifft insbesondere die externen Daten, die den Schulen zwar in großem Umfang zur Verfügung stehen, bislang jedoch wenig Mehrwert für Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben zu haben scheinen. Dieses Ergebnis mag jedoch auch darin begründet liegen, dass die für diesen Beitrag genutzten Daten lediglich die Perspektive der Lehrkräfte einfangen. Schulleitungen z. B. würden womöglich übergreifende, umfassende Schulentwicklungsmaßnahmen in den Blick nehmen, für die Daten genutzt wurden.

Auch auf Ebene der Lehrkräfte zeigen die Ergebnisse, dass Daten durchaus in verschiedenen Kontexten herangezogen werden, aber unterschiedlich mit ihnen umgegangen wird. Es wurde deutlich, dass rückgemeldete Daten z. B. in den Schulen mit einer starken Aufstellung im Bereich der Schulentwicklung in den Kollegien aus Interesse besprochen oder vereinzelt auch Maßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden. Darüber hinaus nutzen einige Schulen diese Informationen auch für weitergehende Entwicklungsschritte, wie die folgenden Beispiele guter Praxis, die sicherlich auch an weiteren Schulen umsetzbar sind, verdeutlichen sollen.

Hervorstechend scheint unter anderem der Umgang mit Vergleichsarbeiten an den Schulen. So wurden beispielsweise in einer Schule schlechte Matheleistungen in den Rückmeldungen zu KERMIT zum Anlass genommen, eine Bestandsaufnahme aller Förder- und Fördermaßnahmen in der Schule zu initiieren. Ausgehend von diesen Ergebnissen wurde gemeinsam überlegt, welche weiteren Maßnahmen sinnvoll sein könnten, um die Matheleistungen der schwächeren Schülerinnen und Schüler zu fördern bzw. auch die Leistungsstarken zu fordern.

In einer weiteren Schule wurden ebenfalls die KERMIT-Ergebnisse genutzt, um Entwicklungsbedarfe der Schule auszumachen. Diese Schule identifizierte bei vielen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten beim Zuhören. Nachdem zunächst im Kollegium über Lösungsansätze diskutiert wurde, nahm die Schule Kontakt zum Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg auf, um sich über Möglichkeiten, etwa in Bezug auf Übungen, die das Zuhören schulen können, informieren zu lassen, um konkrete, fundierte Ansatzpunkte für Schulentwicklungsmaßnahmen in diesem Kontext zu erhalten. Bei diesem Beispiel kommt vor allem der Professionalisierung des Kollegiums im Hinblick auf die Möglichkeiten, die Zuhörfähigkeit der Schülerschaft zu steigern, eine wichtige Bedeutung zu. Dieses Beispiel guter Praxis verdeutlicht, dass externe Daten – obwohl in Schulen vergleichsweise wenig genutzt – gute Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprozesse bieten können.

Über die tatsächlichen Gelingensbedingungen für datengestützte Schulentwicklungsprozesse ist bislang auf Forschungsebene erstaunlich wenig bekannt. Dennoch scheinen einige Einflussfaktoren eine Nutzung von rückgemeldeten Daten wahrscheinlicher zu machen: Die Akzeptanz der erhobenen Daten scheint ein hoher Prädiktor für das Anbahnen von Entwicklungsmaßnahmen zu sein (Altrichter & Kemethofer 2015), was darauf schließen lässt, dass eine detaillierte Erläuterung der Inhalte und eine Aufklärung über wissenschaftliche Vorgehensweisen notwendig ist. Auch werden fachbezogene und/oder intern gewonnene Daten deutlich häufiger rezipiert als fach-/klassen-/schulübergreifende (Peek 2004; Rolff 2002).

Sofern Forschungsbefunde genutzt werden, dann auch nicht selten, um die gewohnten Handlungsrountinen weiterhin zu legitimieren und nicht, um neue Handlungsalternativen auszuprobieren (Coats & Xu 2013). Darüber hinaus ist die Nutzung der bereitgestellten Ergebnisse und Datenrückmeldungen für Lehrkräfte sehr voraussetzungsvoll, denn die teils komplizierten und nicht immer adressatengerechten Rückmeldungen müssen rezipiert und in einem weiteren Schritt reflektiert werden, bevor sie für eine Veränderung des Unterrichts genutzt werden können (Altrichter 2016). Eine Nutzung ist vor allem dann erfolgsversprechend, wenn entweder Lehrkräfte die Rückmeldungen aufgrund persönlicher Kompetenzen einordnen und interpretie-

ren können, bevor Handlungsneuerungen eruiert werden oder wenn die Einordnung durch eine enge, externe Begleitung erfolgt. Dies müsste künftig bei der Bereitstellung von gut nutzbaren Daten mitgedacht und entsprechend begleitet werden.

Literatur

- Altrichter, H. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68 (3). <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0304>
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & George, A. C. (2018). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 50 (2), 179. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- Berkemeyer, N., Müller, S. & van Holt, N. (2016). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 209-234). Wiesbaden: Springer VS
- Blütener, A. (2013). Schulinspektion – auch ein Anlass für grundsätzliche Diskurse. *Hamburg macht Schule* 25 (3), 22-23
- BSB: Behörde für Schule und Berufsbildung (2012). *Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden*. Zugriff am 30.05.2019. Verfügbar unter <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3874838/data/orientierungsrahmen-2013-02-25.pdf>
- Burchard, A. & Warnecke, T. (2017). *Berlin bleibt unter den Schlusslichtern*. Zugriff am 30.05.2019. Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/wissen/laendervergleich-der-grundschulen-berlin-bleibt-unter-den-schlusslichtern/20443576.html>
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32 (9), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Coats, L. T. & Xu, J. (2013). No Child Left Behind and outreach to families and communities: the perspectives of exemplary African-American science teachers. *Research Papers in Education*, 28 (5), 609-627. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.689317>
- Dederling, K. & Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12 (3), 301-322. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9151-9>
- Demski, D., Rosenbusch, C., van Ackeren, I., Clausen, M. & Schmidt, U. (2012). Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 131-150). Münster: Waxmann
- Diedrich, M. & Pietsch, M. (2013). Wie unterstützt eine Schulinspektion die Entwicklung schulischer Qualität? Aufbereitung von Daten zur Ergebnissrückmeldung in der Praxis. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (1), 19-23
- Fickermann, D. & Doll, J. (2015). Potential und Technik der Verknüpfung von Befragungsdaten mit schulstatistischen Individualdaten und Leistungsdaten im Projekt EIBISCH. *Die Deutsche Schule*, 107 (4), 365-374

- Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.) (2014). *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster: Waxmann
- Graw-Krausholz, S., Tosana, S. & Pietsch, M. (2020). *Datennutzung an Schulen, Schulinspektion Zyklus 2 (Schuljahre 2012/13 bis 2017/18). Version: 1.0.0. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Dataset*. <https://doi.org/10.25654/IfBQ-BQ12:SCHULINSPEKTION:2/2012-18>
- HmbSG: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) in der Fassung vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 31. August 2018
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2016). G8 vs. G9 im Kohortenvergleich. Lernkontexte und Lernstände zweier Hamburger Abiturjahrgänge. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 81-106). Wiesbaden: Springer VS
- Kressel, T. (2013). Schulinspektion sinnvoll nutzen – Externe Inspektion als Teil der Qualitätsentwicklung. *Hamburg macht Schule* 25 (3), 12-13
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36 (5), 807-830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Leist, S. (2014). Das sozial-räumliche Umfeld weiterführender Schulen – Eine dezentralisierte Betrachtung der Hamburger Schullandschaft. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 81-97). Münster: Waxmann
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, P., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M. & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 127-154). Münster: Waxmann
- Maier, U. (2008). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 95-117
- May, P. & Berger, C. (2014). Diagnostik als Grundlage des Hamburger Sprachförderkonzepts. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 155-177). Münster: Waxmann
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz
- Moser, U. (2003). *Klassenscockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6. Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von*

- Klassenscockpit im Schuljahr 2002/03*. Zugriff am 30.05.2019. Verfügbar unter <https://www.klassenscockpit.ch/AdminDownloads/dateien/Evaluation%20Klassenscockpit.pdf>
- Otto, J., Hinzke, J.-H. & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen). In V. Manitiuis & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71-88). Münster: Waxmann
- Otto, J. & Spiewak, M. (2017). *Ausgerechnet Hamburg?* Zugriff am 30.05.2019. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2017/43/grundschulen-hamburg-schueler-leistung-studie-bildungspolitik>
- Peek, R. (2004). Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnismeldung und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. *Empirische Pädagogik*, 18(1), 82-114
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Rolff, H.-G. (2002). Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 337-365). Weinheim: Beltz
- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L. T. M. & Harms, T. J. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2), 229-255. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652123>
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung – Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBO)*. Münster: Waxmann
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann
- Unterberg, S. (2017). „Nicht die Kinder sind das Problem, sondern das Bildungssystem“. Zugriff am 30.5.2019. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/iqb-bildungsstudie-die-kinder-haben-keine-schuld-a-1172835.html>
- Witt, J. (2018). *Warum der Nutzen von Bildungsforschung umstritten ist*. Zugriff am 30.05.2019. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/pisa-iglu-und-co-warum-der-nutzen-von-bildungsforschung.680.de.html?dram:article_id=426434
- Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (4), 628-650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>
- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (Die deutsche Schule: Beiheft, Bd. 12, S. 19-50). Münster: Waxmann

Schulentwicklung – eine Chance für Schülerinnen und Schüler, Eltern und auch für Lehrkräfte

Gerhard Eikenbusch

Schulentwicklung hat eine lange Geschichte: Sie beginnt spätestens mit den Entwürfen Pestalozzis für seine Armenanstalt und seinen Bittbriefen für seinen Schulversuch (Eikenbusch 1989). Darin werden Ansätze zur Unterrichtsgestaltung und -organisation und zu einer pädagogischen Führungslehre entwickelt, betriebswirtschaftliche Rentabilitäts- und Gewinnberechnungen werden vorgelegt, die Schularbeit wird politisch, philosophisch und theologisch legitimiert. Auch Evaluationen finden sich hier bereits, wenn z. B. detailliert über die Lern- und Arbeitsfortschritte der Schülerschaft berichtet wird. Gedacht waren diese Entwürfe und Briefe aber nicht als pädagogische Konzepte oder gar Theorien, sondern schlicht zu Profilierungs-, Legitimierungs- und Werbezwecken, um (vor allem finanzielle) Unterstützung zu bekommen und Schule überhaupt erst einmal als Betrieb etablieren zu können.

Nachdem sich staatliche Schulen etabliert hatten, wechselte die Schulentwicklung die Besitzer und Inhalte. In der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden sie Bestandteil der Gegenkonzepte gegen die Staatsschule (Key), gegen die Zwangsschule (Otto) oder Buchschule (Kerschensteiner). Schulentwicklung wurde zum Alternativkonzept, eine Kritik zur etablierten Schule.

In den sechziger Jahren wurde Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland wieder Thema. Ausgelöst wurde dies u. a. durch Diskussionen über Bildungsungleichheit und durch bildungsökonomische Überlegungen, in denen Bildung als Humankapital und Voraussetzung für Wirtschaftswachstum angesehen wurde („Bildungskatastrophe“). Zu Beginn der siebziger Jahre kam es verstärkt zu neuen Ansätzen von Schul- bzw. Unterrichtsreformen.

Der Gesichtspunkt der Vernetzung und der Einbeziehung der ganzen Schule in die Schulentwicklung erhielt (in den USA, Kanada und Großbritannien) ab dem Beginn bzw. seit der Mitte der achtziger Jahre (in der Bundesrepublik) eine stärkere Bedeutung. Schulentwicklung wurde gesehen als ein umfassender Veränderungs- und Entwicklungsprozess der ganzen Schule, in dem auch Veränderung gelernt und die Schule als Organisation entwickelt werden muss.

Bezeichnenderweise haben sich für diesen Ansatz von Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland zuerst fast nur Schulpolitik, Schulaufsicht und Schulleitungen interessiert. Ihnen erschien das als interessantes, notwendiges und auch als Erfolg versprechendes Konzept für eine Reform von Schule und Bildungswesen. Durch diese Vereinnahmung der Schulentwicklung durch „Oben“ traten Lehrkräfte zunächst von der Schulentwicklung zurück: Sie war nicht ihre Angelegenheit. Die Ziele für Schulentwicklung erschienen von außen gesetzt und fremdbestimmt. Nur allmählich setzte sich durch, dass Schulentwicklung zuallererst eine Sache für die Schule (und nicht die Bildungspolitik) und von der Schule ist.

Sichtbar wird dies auch in einer Veränderung der Zielvorstellungen über Schulentwicklung: Standen in den 80-er und 90-er Jahren stärker organisationale Prozesse oder die Umsetzung von Vorhaben im Vordergrund, so wurde nun unter Schulentwicklung mehr und mehr verstanden, dass es um die Verbesserung der Bedingungen und der Ergebnisse der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler gehen sollte, wenn Lehren und Lernen dadurch „humaner und erfolgreicher“ wurden (Meyer 1996, S. 9). Schulentwicklung ging (und geht) es also um Fortschritt für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Gesellschaft, um die „Einübung des Aufrechten Gangs“ (Meyer 1994, S. 14). Ein solches Verständnis forderte von Prozessen der Schulentwicklung, dass dabei

- neue Eigenschaften oder Beziehungen entstehen, neu geschaffen oder integriert werden,
- auf sozialer Ebene die Fähigkeiten und das Potenzial des Systems (Schule) verändert werden und
- die Menschen ihre Fähigkeiten und Wünsche erweitern, um ihre eigenen Bedürfnisse und legitimen Wünsche sowie auch die von anderen zu befriedigen (Probst 1987, S. 51, 88);
- bei der Veränderung des Unterrichts, bei Lernprozessen und -methoden der Schülerinnen und Schüler angesetzt wird,
- gemeinsame Aktivitäten initiiert und unterstützt werden, kooperative Arbeitskultur und Problemlösungen gefördert werden,
- Angebote der Lehrerfortbildung und Voraussetzungen geschaffen werden für neue curriculare, methodische, technologische und organisatorische Entwicklungen,
- die sozialen Beziehungen und das gemeinsame Verständnis in der Schule verbessert und die Selbstentwicklungskräfte der Schule gestärkt werden.

Nach diesem Verständnis von Schulentwicklung reichte es nicht aus, nur (äußerlich) ein Schulprogramm zu erstellen, das als ein Dokument das Selbstverständnis, Aktivitäten und Planungen der Schule zusammenfasste. Wenn überhaupt, war Schulprogrammarbeit ein wichtiger Teil der Schulentwicklung, bei dem es darum ging, ein gemeinsames Verständnis der pädagogischen und organisationalen Arbeit der Schule zu erarbeiten und fortlaufend weiterzuentwickeln.

Die in vielen Bundesländern propagierte oder vorgeschriebene Erarbeitung von Schulprogrammen ist rückblickend und auch aktuell immer noch ein zweischneidiges Schwert: Auf der einen Seite erzwingt sie, dass sich Schulen mit ihrer eigenen Arbeit auseinandersetzen, Bestandsaufnahmen machen und Zielperspektiven entwickeln. Auf der anderen Seite führt dieser Zwang aber vielfach zu äußerlichen Selbstdarstellungen der Schularbeit, die häufig ihr tristes Dasein auf der Homepage der Schule fristen, ohne dass sich jemand um deren Einhaltung oder Weiterentwicklung kümmert. Doch ohne am Kern der Schule, dem Unterricht, zu arbeiten, erweist sich Schulentwicklung als nutz- und erfolglos, ohne die Förderung gemeinsamer Aktivitäten und kooperativer Arbeitskultur wird sie schnell erschöpft.

Eine neue Akzentuierung – wenn nicht gar eine neue Richtung – bekam Schulentwicklung durch die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (wie TIMSS und PISA): Unterrichtsentwicklung, bis dahin eher eines unter vielen möglichen Feldern von Schulentwicklung, bekam nun einen bedeutend höheren Stellenwert. In den Mittelpunkt wurde gerückt, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf breiter Front verbessert werden könnten. Natürlich kann man kritisieren, dass diese neue Richtung häufig überhastet, unvorbereitet und mit wenig Substanz vorgenommen wurde („da wird nur wieder eine neue Sau durchs Dorf getrieben...“). Andererseits muss man – zumindest rückblickend – positiv einschätzen, dass eine Fokussierung

der Entwicklungsarbeit auf den Kern von Schule – Unterricht und Erziehung – erfolgte. Die verstärkte Beachtung von Unterrichtsentwicklung in der Schule und durch Eltern, Bildungspolitik und Schulverwaltung lenkte die Aufmerksamkeit zuerst auf Unterrichtsmethoden und -strategien als Ausdruck neuer Lernformen. Erst allmählich wurde in der Praxis deutlich, dass auch neue Lernformen oder veränderte Lernarrangements nichts ändern, wenn sie nur neue „Methoden“ bleiben und nicht in die Schularbeit integriert werden und das Verständnis von Lehren und Lernen an der Schule erfassen. Insofern erfordert Unterrichtsentwicklung immer auch einen gehörigen Teil „Lehrerentwicklung“. Schulentwicklung beginnt mit Lehrer- und Klassenentwicklung, um sich über Unterrichtsentwicklung zur Schulentwicklung auszuweiten.

„Lehrerentwicklung“ ist eine zentrale Grundlage für Schulentwicklung. Sie ist ein individueller und organisationaler Lernprozess. Schulentwicklung ohne oder gegen Lehrkräfte führt sich selbst ad absurdum. Der nächste Schritt, die Klassenentwicklung, greift diesen Aspekt auf und verdeutlicht, dass Lehrerentwicklung ohne Konsequenzen für die Arbeit in der Klasse, für das Lernen und Lehren, ein Glasperlenspiel bleiben würde, ebenso wie Schulentwicklung sinnlos wäre ohne Konsequenzen für die Klasse.

Wichtig für eine systematische „Lehrerentwicklung“ ist es einerseits, als einzelne Lehrkraft die eigene berufliche Entwicklungsgeschichte zu erforschen und herauszufinden, wie die eigenen Positionen, Perspektiven und Handlungsmuster in der Schule entstanden sind und welche Funktion sie haben. Denn Lehrkräfte haben nicht schon allein deshalb, weil sie Expertinnen und Experten für Entwicklung sind oder sein sollen, einen Blick für Veränderungen und Entwicklungen. Wer als Lehrkraft die eigene professionelle Entwicklung nicht verfolgen kann, wird es schwer haben, sich an Entwicklungsprozessen in der Schule zu beteiligen. Wer in der Schule bewährte Ansätze und Verfahren bei „laufendem Betrieb“ nicht in Frage zu stellen wagt, der muss stehenbleiben, wo er steht. Neben der Erforschung der eigenen professionellen Entwicklung ist die Erkundung und das Experimentieren mit anderen Lehr- und Lehrformen ein wichtiger Bestandteil der Lehrerentwicklung. Wenn es nicht möglich ist, im Unterricht oder in der Schule etwas auszuprobieren und eigene Erfahrungen zu sammeln und zu analysieren, bleibt für Lehrkräfte wie für die Schule nur der Stillstand.

Von „Schulentwicklung in der Klasse“ zu sprechen, stößt manchmal auf Bedenken, weil so Schulentwicklung reduziert werden könnte auf kleine Projekte in Klassen oder auf Aktivitäten einzelner Lehrkräfte und der Veränderungsdruck sinken könnte. Schulentwicklung kann die Schule als Ganzes nur verändern, wenn sie die Klassen erfasst und die Bedingungen für Entwicklung, Lernen und Lehren verbessert. Nur durch Klassenentwicklung bzw. Unterrichtsentwicklung können (auch) Schülerinnen und Schüler kompetent für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in der Schule und im Unterricht werden. Unterrichtsentwicklung (und in der Folge auch Schulentwicklung) muss in den Klassen selbst erfolgen und zu mehr Mitwirkung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte bei der täglichen Arbeit der Schule ermutigen. Dazu bedarf es Verfahren, wie Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ihren Unterrichtsalltag, ihr Lernen, die Arbeitskultur, das Klima und die Arbeitsergebnisse untersuchen können und daraus Handlungskonsequenzen ableiten können.

Schulentwicklung im Zusammenspiel mit Lehrer-, Unterrichts- und Klassenentwicklung und Schulentwicklung zu leisten, stellt vor große Herausforderungen. Sie zu leisten gelingt eher mit sachlicher Distanz, sorgfältiger Prüfung und Abwägung als mit Strohfeuer-Euphorie oder missionarischem Eifer. Solche Entwicklungen machen Arbeit, haben aber auch einen großen Nutzen für alle Beteiligten und die Schule:

- Schulentwicklung ermöglicht bzw. erleichtert Kooperation und Koordination. Das Entwicklungspotenzial aller Beteiligten und der Schule kann besser ausgeschöpft und Arbeitsbelastung verringert werden.
- Schulentwicklung hilft, Kontinuität und Kalkulierbarkeit der Arbeit in der Schule zu verbessern. Entwicklungen können leichter aufeinander aufbauen, längerfristige Perspektiven werden durch Vereinbarung von Zielen, durch Abstimmung der Arbeit, Einräumung von Erprobungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, Gewährung von Zeit, Dokumentation und Diskussion der Arbeit eröffnet, aus Erfahrungen kann gelernt werden. Dies kann zu mehr Arbeitszufriedenheit und Selbstsicherheit in der Klasse beitragen.
- Die eigene Lehrer- und Unterrichtsentwicklung zeigt deutlich mehr Konsequenzen, wenn man sie in Schulentwicklung einbindet und dort absichert. Dies erhöht gleichzeitig die eigenen Kompetenzen und die Leistungsfähigkeit der Schule insgesamt, es eröffnet Perspektiven für die weitere Arbeit.

Gelingsbedingungen für die Entwicklung von Schule und Unterricht

1. *Aufbau einer kooperativen Lern- und Arbeitskultur*: Dies ist eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht. Hierbei geht es um den Aufbau einer kooperativen Lern- und Arbeitskultur – sowohl im Kollegium als auch in der Klasse. Es ist eine Kooperation gemeint, die zu dynamischen Arbeitsprozessen und gut überlegten Entscheidungen führt, die gemeinsame Arbeit fördert und die eigene Praxis weiterentwickelt. Solche Kooperation beruht darauf, dass die Mitwirkenden sich selbst als lernende Menschen sehen und dass sie in gemeinsamen Arbeits- und Lernerfahrungen Chancen haben, sich und ihre Arbeit weiterzuentwickeln und Entscheidungen zu treffen. Die Kooperation muss bei der alltäglichen Arbeit erfolgen und braucht (An-)Leitung, gemeinsame Normen, Ziele und Aktionen. Eine kooperative Lern- und Arbeitskultur in der Klasse und in der Schule wird erreicht, wenn

- es möglich ist, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen,
- kontinuierlich und konkret Informationen über Unterrichtspraxis ausgetauscht werden, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und erfahren, wie kleine, alltägliche Lern- und Veränderungsprozesse von anderen geleistet werden,
- Lern- und Arbeitszeit gemeinsam genutzt werden,
- gegenseitig Rückmeldung über den Arbeitsprozess und dessen Ergebnisse gegeben wird,
- eine gemeinsame Sprache für die Zusammenarbeit entwickelt wird.

Diese gemeinsame Sprache kann erworben werden durch Evaluation der Lern- und Arbeitskultur, durch Selbstevaluation der Kommunikation, Fallanalyse und gemeinsame Fallbearbeitung. Systematische Planungs- und Entwicklungsgespräche stellen eine weitere Möglichkeit zum Aufbau und zur Reflexion von Lern- und Arbeitskultur in der Schule dar.

2. *Interne und externe Evaluation*: Schul- und Unterrichtsentwicklung gelingen, wenn bei Planung und Steuerung sowie der Reflexion und der Rechenschaft über die eigene Arbeit auf strukturierte und systematische Evaluationen der schulischen Arbeit zurückgegriffen werden kann.

3. *Kontinuierliche und längerfristige Arbeits- und Veränderungsprozesse*: Es ist wichtig, Entwicklung als kontinuierliche und längerfristige Arbeits- und Veränderungsprozesse anzulegen – und eben nicht nur einmal ein Schulprogramm zu erarbeiten, das dann „fertig“ ist. Die prozesshafte

Anlage erkennt an, dass Schulen lernende Organisationen sind, sie lenkt die Aufmerksamkeit auf Lern- und Unterrichtsprozesse und zeigt, dass die Schule selbst auch das tut, was sie von den Schülerinnen und Schülern verlangt: Lernen und Gestalten.

4. *Aufmerksamkeit für die Implementation von vereinbarten Zielen:* Konsens und Lern- und Arbeitskultur allein bieten noch keine Garantie dafür, dass die Ziele auch erreicht werden. Für das Gelingen von Entwicklungsprozessen bei den Lehrkräften, in der Klasse und in der Schule ist es ausschlaggebend, die Umsetzung der Inhalte und Prozesse in die Praxis zu sichern und dafür zu sorgen, dass Konsequenzen für die Praxis entstehen.

5. *Bereitschaft und Möglichkeit zur Fortbildung:* Fortbildung kann Impulse, Unterstützung und Absicherung für Entwicklungsprozesse in der Schule geben und Möglichkeiten bieten, über Praxis zu reflektieren, interaktiven Professionalismus zu entwickeln, Netzwerke aufzubauen und gemeinsam neue Wege für die Arbeit zu suchen und zu erproben. Nur eine Schule, die für ihre Entwicklung die Möglichkeiten für Lehrerfortbildung nutzt oder schafft (oder zumindest fordert), kann man sich als lernende Schule vorstellen.

6. *Hilfe, Beratung und Kontrolle:* Damit bestimmte Entwicklungen und Veränderungen in Gang kommen oder beibehalten werden, bedarf es zum einen der Anstöße und Unterstützung. Weiterhin brauchen Entwicklungsprozesse ein reagierendes Umfeld und einen prüfenden fremden Blick, sie können nicht isoliert wie auf einer Insel nur als Experiment erfolgen, von dem die Umwelt nichts zu wissen braucht. Schließlich brauchen Entwicklungsprozesse in der Schule auch Hilfe, Beratung und Kontrolle, um sicherzustellen, dass sie die erforderlichen inhaltlichen, organisatorischen, rechtlichen und sozialen Standards erfüllen.

Keine Gelingensbedingung ist übrigens, dass eine bestimmte Methode eingesetzt wird: Welche Methoden, Handlungsformen, Arbeitsschritte und Techniken jeweils am besten geeignet sind, hängt davon ab, wozu, wie und von wem sie eingesetzt werden. Verfahren von Schulentwicklung und Evaluation sind kontext-, interessen-, ziel- und funktionsgebunden.

Mitunter ist es schwierig, Wege für Entwicklungsprozesse in der Schule zu finden, die dem entsprechen. Es gibt keine allgemein gültigen Lösungen und auch kein Patentrezept. Sehr hilfreich ist es, wenn es gelingt, spielend Ernst zu machen und Ansätze und Lösungen durchzuspielen, Neues auszuprobieren und überraschende Lösungen zu suchen. Dann werden Entwicklungsprozesse in der Schule zu dem, was sie im besten Falle sein können: eine schöpferische Gestaltungs- und Lernaufgabe. Wie dies gelingen kann, soll für zwei Bereiche aufgezeigt werden: das Schülerfeedback und die Evaluation.

Einsicht in Lernprozesse bekommen: Schülerfeedback

Schulentwicklung, die Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, gibt ihnen Einfluss und Eigenständigkeit für die Arbeit im Unterricht und für ihr Lernen. Das ist Ausdruck dafür, dass Erwachsene die Kinder respektieren und die Meinung derer hören wollen, die die Lernaufgabe im Unterricht leisten. Um ein solches Verständnis von Schulentwicklungsarbeit zu realisieren, benötigen Schülerinnen und Schüler Einfluss, Unterstützung und vor allem ein Instrumentarium, mit dem sie erforschen können, wie und was sie gelernt haben. Sie müssen ihre Lernergebnisse einschätzen können, sich mit Zielen des Unterrichts auseinandersetzen und daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit ziehen. Sie müssen Unterricht und Lernen verstehen lernen. Durch systematisches Schülerfeedback erfahren und üben sie wiederum Akzeptanz, Einflussnahme und Gestaltungsmöglichkeiten.

Schülerfeedback hat die eigene Arbeit im Unterricht, die der Klassenkameradinnen und -kameraden und die der Lehrkraft, zum Gegenstand. Es ist darauf angelegt, das Lehren und das Lernen der Beteiligten zu verstehen, zu ermutigen und ggf. zu verändern. Schülerfeedback muss, damit es seine Wirkung entfalten kann, in Schulentwicklung insgesamt eingebunden werden, z. B. durch

- schülergerechte und konkrete Formulierung des Schulprogramms (u. a.: Welche Rechte, Pflichten und Möglichkeiten haben Schülerinnen und Schüler? Welche sozialen und fachlichen Anforderungen werden an Schülerinnen und Schüler gestellt? Über welche Inhalte, Methoden, Arbeitsformen können Schülerinnen und Schüler mitbestimmen?),
- Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern bei der Planung, Durchführung und Auswertung von (kleinen) Evaluationsvorhaben zu Kernbereichen der Schule (z. B. zu Hausaufgaben, Lernformen ...), insbesondere Mitwirkung bei Beobachtungen und deren Auswertung,
- regelmäßige Durchführung von Auswertungs- und Planungsgesprächen in der Klasse und daran anschließende
- Dokumentation von Auswertungen und weiteren Vereinbarungen in der Klasse (schwarzes Brett, Schüler- bzw. Elternbrief),
- Verankerung des Schulprogramms in der Schülersvertretung (durch Information, Beteiligung, Auswertung),
- Aushängen des Schulprogramms in jeder Klasse; Angabe seines Stellenwerts (Empfehlung, gemeinsame Vereinbarung, Absichtserklärung ...),
- bewusste Arbeit an einer Fachsprache des Unterrichts und der Schulprogrammarbeit.

Madsén (1994) weist eindrücklich darauf hin, dass Lehrkräfte, im Unterschied zu vielen anderen Berufsgruppen, eine Scheu davor haben, eine eigene Fachsprache selbstbewusst und mit Stolz als Ausweis der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Beruf zu verwenden. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die Verwendung von Fachsprache des Unterrichts und der Schule konnotiert wird mit Referendar-Ausbildung, Praxisfremdheit und Unbestimmtheit oder dass die eigene Tätigkeit als Geheimwissenschaft (Lehrerarbeit ist nicht lernbar, sondern Berufung) angesehen wird.

Ohne eine Fachsprache über den Unterricht bleibt die Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen in der Klasse ergebnisschwach und unprofessionell.

Notwendig ist die Verwendung von Fachsprache durch die Lehrkraft auch im Hinblick auf den Dialog über Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern in der Klasse. So erhalten sie Einblick in die Struktur von Arbeits- und Lernprozessen und können über ihr eigenes Lernen-Lernen und sich mit ihren Mitschülerinnen und -schülern über Lehr- und Lernprozesse verständigen. Unterrichts- und Schulentwicklung kann für die jungen Menschen zu einem wichtigen Erfahrungs- und Lernprozess werden, wenn sie daran aktiv mitwirken und sich (auch sprachlich) einbringen können.

Beim Schülerfeedback geht es darum, vergleichsweise einfache Formen zu finden, die Einsicht der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozess zu organisieren und sie so an Unterrichts- und Schulentwicklung zu beteiligen. Verfahren des Feedbacks sollten folgende Elemente aufgreifen:

- *Erforschung und Klärung von Ausgangslage, Zielen, Aufgaben, Erfolgskriterien:* Gerade für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, vor einer Unterrichtsreihe (oder einem Vorhaben) zu wissen, über welche Grundlagen sie bereits jetzt verfügen, welche Inhalte erarbeitet werden sollen und was als erfolgreicher Lernprozess angesehen wird: Was sollen/müssen wir im Unterricht leisten? Was sind unsere konkreten Aufgaben (Inhalte, Methoden) im Fach X für den Zeitraum ...? Welche Bereiche sind von Bedeutung für uns? Woran wird festgestellt, ob wir

erfolgreich waren? Dann können sie bei der Planung mitwirken und später auch bilanzieren und Schlussfolgerungen ziehen.

- *Beobachtung und Untersuchung des Unterrichts bzw. der Arbeit in der Schule:* Wie gestalten sich die Arbeitsprozesse in einem bestimmten Bereich? Was will ich davon wissen? Was kann ich beeinflussen? Was wird gelehrt? Was wird gelernt? Was kann ein Beteiligter bzw. ein Außenstehender wahrnehmen?

Zur Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Beobachtung und Untersuchung von Unterricht gibt es zwei gegensätzliche Positionen:

- Schülerinnen und Schüler sehen nur, was sie kennen und haben ein eingeschränktes Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen. Gegen diese Position lässt sich einwenden, dass dies auf alle Beobachterinnen und Beobachter zutrifft und man daraus nur schließen kann, das Beobachtungs- und Untersuchungsvermögen der Schülerinnen und Schüler systematisch auszubilden und zu fördern (ebenso wie das der Lehrkräfte!).
- Schülerinnen und Schüler sind Spezialisten für Unterricht: Niemand hat eine so breite aktuelle Unterrichtserfahrung wie sie. Dies ist richtig und Erfahrungen bei Evaluationen zeigen, dass Kinder und Jugendliche den Unterricht ausgezeichnet beobachten können. Voraussetzung dafür ist, dass sie über ein Strukturierungs- und Darstellungsrepertoire für ihre Beobachtungen verfügen, also zum Beispiel für eine differenzierte Fachsprache des Unterrichts (z. B. Kennzeichnung von Sozialformen, einzelnen Unterrichtsschritten ...).
- *Lernen, wie man seine Beobachtungen darstellt und beschreibt:* Je genauer und sorgfältiger Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen und Eindrücke über den Unterricht beschreiben und strukturieren können, umso hilfreicher sind ihre Rückmeldungen und Eindrücke. Deshalb müssen Beobachtungen und deren Beschreibung sorgfältig geübt werden: Lernen lernen bedeutet zuerst immer auch, sein eigenes Lernen beschreiben zu können.
- *Analyse und Interpretation der Beobachtungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern (kommunikative Validierung):* Je mehr man Schülerinnen und Schüler dazu bringen kann, ihre Beobachtungen selbst zu kommentieren und zu erläutern, umso verständlicher und aussagekräftiger werden die Daten. Gemeinsam mit ihnen kann man ansprechen: Wie sehe ich meine eigenen Beobachtungen? Was ist an ihnen besonders wichtig? Wie kann ich das anderen erklären? Wo war ich überrascht, welches Ergebnis habe ich erwartet?
- Die Wirkung von Verfahren der Lern-Inventur hängen maßgeblich von den Rückkopplungsstrategien ab, wie man eine gemeinsame Interpretation der Beobachtungs- bzw. Untersuchungsergebnisse in der Schule anlegt und wie man die Diskussion und Planung von Konsequenzen anlegt. Häufig wird zu viel Arbeit in die Erhebung von Daten investiert, für die Darstellung, Aufbereitung, Auswertung und das Ziehen von Konsequenzen bleibt zu wenig Zeit.

Umsetzen in Handlungsplanungen und Konsequenzen: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Beobachtungen/Daten/Ergebnissen für die geleistete bzw. weitere Arbeit? Wo zeigt sich Handlungsbedarf? Was könnte ein nächster Schritt sein? Welche Arbeitsfelder sind besonders lohnend? Wie kann die Arbeit strukturiert werden? Wer sorgt für bestimmte Arbeitsschritte/Verfahren bei der weiteren Arbeit?

Welche Konsequenzen man aus der Inventur zieht, hängt von Ergebnissen, Zielen und Möglichkeiten der Klasse sowie von den kommenden Aufgaben ab. Wenn man sich auf wenige Konsequenzen beschränkt, erleichtert dies der Klasse die Beobachtung des Lernprozesses und der -ergebnisse, es schafft mehr Aufmerksamkeit für die zentralen Konsequenzen.

Schülerfeedbacks können in unterschiedlichen Arrangements mit verschiedenen Beteiligten und Adressaten durchgeführt werden, sie können unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgen.

Bei individuellem Schülerfeedback liegt das Gewicht darauf, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler den eigenen Arbeits- und Lernprozess beobachten, darstellen, auswerten und für andere Personen (eine Lehrkraft oder Mitschülerinnen und -schülern) nachvollziehbar machen. Eine im Fremdsprachenunterricht viel diskutierte Form des individuellen Schülerfeedbacks ist das Portfolio. Es stellt den Lernprozess dar, zeigt seine Ergebnisse, reflektiert und evaluiert ihn nach eigenen oder externen Kriterien, es macht Interessen und Haltungen zum Lerngegenstand deutlich und trägt zur metakognitiven Entwicklung bei.

Bei Gruppen-Feedbacks besteht das Hauptinteresse darin, in einer Klasse zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkraft eine gemeinsame Sicht über den erlebten und zukünftigen Lernprozess herzustellen und dabei gemeinsame Analyse- und Wertungskriterien zu entwickeln. Lern-Experimente von Großgruppen (z. B. Jahrgängen) können dazu dienen, Lernergebnisse einer Schule oder eines Jahrgangs zu reflektieren und weitere Planungsschritte zu überlegen.

Je nach Aufgabe und Zielen können beide Arten von Feedbacks jeweils dazu dienen,

- besonders gelungene Arbeiten vorzustellen,
- über den laufenden Arbeitsprozess zu unterrichten,
- über den abgeschlossenen Arbeitsprozess zu berichten oder
- Leistungen (selbst oder von anderen) zu beurteilen.

Sie können dabei die Funktionen der Selbstvergewisserung, der Erforschung, der Rechenschaftslegung oder der weiteren Planung erfüllen. Schülerfeedback kann von der Anlage her gestaltet sein als

- Verlaufsbeschreibung/ ‚Biografien‘ (So war es für mich: Mein Lern-Lebenslauf in Englisch, die Englischstunde heute),
- Material (Das habe ich bearbeitet, geleistet: Themen, Inhalte, Aufgaben),
- Leistungs- bzw. Qualifikationsnachweis (Das habe ich gelöst bzw. geschafft: Aufgaben, Arbeiten).

Wie man Evaluation vermitteln und lernen kann

Lehrkräften und Schulen Evaluation „beizubringen“, ist in der Regel ein heikles Unterfangen: Geschieht dies mit zu viel Druck und Zwang, erscheint Evaluation als eine Angelegenheit „von oben“, die man gezwungenermaßen mitmachen muss, wenn man sie nicht unterlaufen kann. Geschieht der Versuch, Schulen für Evaluation zu gewinnen, mit zu viel Locken, Versprechungen, Belohnungen, dann geraten Vermittlungsprojekte schnell in die Gefahr, Bestechungen zu werden und nur „mitgenommen“ zu werden. Beide Seiten, Schule und Lehrkräfte auf der einen, wie Fortbildende, Moderatorinnen und Moderatoren und Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte auf der anderen, sollten einige grundsätzliche Erfahrungen berücksichtigen, wenn es darum geht, wie Schulen Evaluation lernen können.

1. *Schwarz ist alle Theorie*: Wie gewinnt man Menschen – und Schulen – für Evaluation? Wie kann man Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler überzeugen, dass Evaluation etwas Sinnvolles für sie ist?

Evaluation nur als Konzept zu vermitteln, ist ein in der Regel erfolgloses und frustrierendes Unterfangen. Dabei werden zentrale Elemente nicht deutlich und nicht erfahrbar. Bloß theoretische Vermittlung ruft Widerstände und/oder fassunglose Faszination hervor. Evaluation wird zu einer Sache von „oben“. Um das zu vermeiden, muss der Vermittlungsprozess so angelegt sein, dass man erfährt, welche Wirkungen und Konsequenzen eine Evaluation auf der individuellen und auf der Systemebene hervorruft. Evaluation lernt man am besten durch Evaluieren (kennen).

2. *Visionen haben Wirkungen und vor allem: Nebenwirkungen.* Braucht man eine „Vision“, wenn man evaluieren will? Was sind angemessene Erwartungen an eine Evaluation?

Es müssen Zeit und Möglichkeiten bestehen, Visionen zur eigenen Sache und zu eigenen Zielen werden zu lassen. Sonst verkümmern sie zu Druck, Kontrolle oder lähmendem Ideal. Visionen schaffen leicht Abstand und Ohnmacht, werden schnell zu unerfüllbaren Ansprüchen oder zur lästigen Pflicht. Je mehr Beteiligte notwendig sind, um Visionen in Realität umzusetzen, umso schwieriger sind gemeinsame tragfähige Visionen zu entwickeln, und umso größer ist die Gefahr, dass Visionen zerplatzen. Die meisten Schulen haben genügend Aufträge und Ziele vor sich und brauchen keine Visionen.

3. *Wer im Meer der Evaluationsinstrumente baden will, kommt darin um:* Gelingt die Implementation von Evaluation nicht primär durch Information oder Überzeugen der Beteiligten, müssen andere Strategien gewählt werden. Eine Vorgehensweise ist, Instrumente und Verfahren der Evaluation zur Verfügung zu stellen und darüber Interesse an Evaluation zu wecken. Aber es ist sehr schwierig, den Prozess der Evaluation zu vermitteln und viel zu leicht, Evaluationsinstrumente zu „verkaufen“.

Eine andere Strategie ist ebenfalls problematisch: Evaluation durch Sach- und Informationsarbeit in den Schulen in den Blick zu rücken. Wer in Schulen über Evaluation redet, stößt auf eine Geschichte, auf Erfahrungen und auf Wünsche. Kennt und erfasst man die Geschichte nicht, wird der Versuch Evaluation zu implementieren, unter Umständen zu einem Bumerang. Es kann geschehen, dass sich die falschen Leute für die richtige Sache interessieren. Es kann auch passieren, dass Evaluation Teil eines Spiels in der Schule um Macht, Ressourcenverteilung, Rangfolgen etc. wird. Evaluation trifft auf ein – wie auch immer – funktionierendes soziales System, sie greift in Beziehungen und Geschichte ein. Evaluation kann instrumentalisieren und im Rahmen der bestehenden Strukturen und Beziehungen instrumentalisiert werden. Will man Evaluation in die Schule bringen, muss sie dort die Geschichte, die Struktur und die Beziehungen berücksichtigen und aufgreifen.

4. *Externe Beratung und Expertise:* Nur nicht zu fest ziehen, nur nicht loslassen – wer hat eigentlich wen am Haken?

Externe Begleitung oder Beratung ist bei Evaluations- und Schulentwicklungsprozessen häufig sehr willkommen. Aber vom ersten Augenblick an stellt sich für die Schule damit auch die Frage: Gehört der Prozess dann noch uns? Oder übernehmen ihn die Beratenden? Wenn eine Schule endlich für Beratung offen ist, geht es den Beratenden oft wie mit einem Fisch, den man endlich an der Angel hat: Nur nicht zu feste ziehen – nur nicht loslassen – Geduld. Die Beratenden halten den Fisch an der Angel. Der Fisch hält den Beratenden an der Angel.

Evaluation muss aus Sicht der Schule und der in der Schule Arbeitenden nützlich sein, dann wird sie – vielleicht – angenommen und wirksam. Evaluation muss nicht (immer) bei der ganzen Schule einsetzen, sie kann von einer Interessen- bzw. Arbeitsgruppe ausgehen. Hilfe von außen ist bei solchen Prozessen eine schwierige Balance zwischen Unterstützung und Anstoß,

zwischen Forderung und Übernahme von Aufgaben. Und Hilfe ist häufig nur wirksam, wenn sie auch für die Helfenden nützlich ist.

5. *Lieber von sich selbst überrascht werden als von der Aufsicht: „Wo bleibt die Schulaufsicht in den Evaluationsprozessen?“*

Darf Schulaufsicht Ergebnisse der Evaluation wissen? Wann soll/darf sie eingreifen? Welche Rolle spielt Schulaufsicht überhaupt im Projekt?

Schulaufsicht kann bei der Evaluation von Schule eine produktive oder konstitutive Rolle, Funktion oder Aufgabe haben. Es ist nicht notwendig, dies vorab immer restlos zu klären, Rollenklarheit und Funktionsabgrenzung können im Prozess der Evaluation erfolgen. Evaluation ist für Schulaufsicht genauso schwierig und komplex wie für die Schule. In der gleichzeitigen Handhabung verschiedener Rollen, Aufgaben und Funktionen zeigt sich, ob Schulaufsicht für Evaluation und Schulentwicklung hilfreich sein kann. Wichtig ist die Kompetenz, auf sinnvolle und die Entwicklung der Schule fördernde Weise mit Evaluation und Ergebnissen der Schule umzugehen. Entscheidend ist, dass Evaluation zu einem Element der Arbeitskultur von Schule und Schulaufsicht wird. Schulaufsicht, Beratende und Fortbildnerinnen und Fortbildner müssen die Freiheit und die Geduld haben, in diesem Sinne zu handeln. Werden sie angetrieben, kurzfristig vorzeigbare Erfolge zu produzieren, müssen sie sich wehren.

6. *Schneller Schmerz ist allemal besser als ein langes Leiden*

Überraschend ist, wie schnell sich Schulen manchmal auf Evaluationsprozesse einlassen, wie eifrig sie sich an der Konstruktion des Fragebogens und der Auswertung beteiligen. Überraschend ist auch, dass eine Reihe sehr kritischer Fragen mit in den Fragebogen aufgenommen werden. Später stellt sich heraus, dass es ein Bündel von Ursachen und Motiven für die schnelle Einlassung der Schule auf Evaluation gegeben hat. Und es wird allen Beteiligten klar, dass Evaluation Tabus zu Tage bringt. Plötzlich wissen alle schwarz auf weiß, was sie gern unter der Decke halten würden.

Schulen lassen sich bei starkem Druck oder bei Überredung nur formal oder äußerlich auf Evaluation ein, um sie hinter sich zu bringen und damit zu unterlaufen. Bei der Auswertung und Diagnose der Evaluationsergebnisse werden häufig „schmerzliche Ergebnisse“ ausgeblendet. Gerade durch einen qualifizierten Umgang mit solchen Ergebnissen kann man (als Schulleitung, Kollegium, Schulaufsicht) wesentliche Grundlagen dafür legen, dass Evaluation in Zukunft zu einem wirkungsvollen Instrument von Schulentwicklung werden kann und ernst genommen wird. Für den dauerhaften Erfolg von Evaluation ist es wichtig, sich regelmäßig zu vergewissern, wozu Evaluation (nicht) geführt hat. Evaluation muss man evaluieren, sonst wird sie zur Fiktion, zum Mythos, zum Prügelknaben oder von jedem etwas.

7. *Der Evaluationsprozess tanzt: Was nicht sein kann, das gibt es auch nicht*

Für viele Evaluationen wird ein so kleiner, thematisch eingegrenzter Ausschnitt von Schüler- und Lehrerproblemen gewählt, dass man sich fragen muss, ob er wirklich zur Schulentwicklung wird beitragen können. In solchen Fällen zu intervenieren und umfangreichere oder tiefergehende Evaluationen vorzuschlagen oder gar zu erzwingen, kann dazu führen, dass sich die Beteiligten ausklinken. Im Mittelpunkt stehen dann nicht länger die Ergebnisse der Evaluation, sondern die Überbringer der Botschaft. Ein aufgezwungener oder zwangsweise erweiterter Evaluationsprozess wird schnell zur Folie, auf der man alte Konflikte austragen und Unzufriedenheit ausleben kann. Er wird auch zur Möglichkeit, Außenstehenden gegenüber Solidarität mit den Kolleginnen und Kollegen zu üben, seinen Frust abzuladen.

Was eine Schule nicht sehen will, kann man ihr nicht durch Evaluation sichtbar machen. Evaluation ist ein Einsicht schaffendes Verfahren, dessen Erfolg abhängig ist vom Einsichtswillen und der -fähigkeit der Beteiligten. Evaluation ist kein Interventionsverfahren zur Bearbeitung

von Konflikten. Man darf einen (Selbst)Evaluationsprozess – als Beteiligte oder Beteiligter – nicht aus der Hand geben. Man darf sich einen Evaluationsprozess aber als Beraterin oder Berater auch nicht aufhalsen lassen. In beiden Fällen wird die Evaluation dann schnell zum Spielball von Interessen oder zum Forum für alte Konflikte. Evaluation eignet sich nur sehr begrenzt als Verfahren der (Selbst-)Konfrontation mit der eigenen Arbeit und der eigenen Haltung. Eine als Konfrontation erfahrene Auseinandersetzung mit Evaluationsprozessen löst Angst und Abwehr aus, führt zwangsläufig zu Verteidigung und falscher Solidarisierung.

8. *Neuer Anlauf, kleine Sprünge: Evaluation ist irgendwie relativ, aber irgendwie auch sinnvoll und wohl auch notwendig*

Die Schwierigkeiten, Evaluation für die Entwicklung der einzelnen Schule fruchtbar zu machen, Aufgaben und Rollen bei Evaluationen näher zu bestimmen und dies dabei auch als Qualitätsentwicklung und -sicherung umzusetzen, führen zu einer Suche nach neuen Wegen, nach Veränderung der Arbeitsformen und -methoden. Bei der Evaluation muss es kleine und große Ansätze und Vorhaben geben. Sie müssen immer wieder aufeinander bezogen werden: Was nützt Evaluation von kleinen Ausschnitten der Schule, wenn die Schule nichts davon merkt? Was nützt Evaluation von Schule, wenn die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte nichts davon mitbekommen?

Literatur

- Eikenbusch, G. (1989). *Wie eine Feder im Flug*. (Über J. H. Pestalozzi). Stuttgart: Union
- Madsén, T. (1994). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Meyer, H. (1994). *Wege entstehen beim Gehen. Thesenpapier zum Abschlussreferat auf dem Symposium für Wolfgang Schulz*. Hamburg
- Meyer, H. (1996). *Was ist eine lernende Schule?* Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis
- Probst, G. J. B. (1987). *Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Bern: Parey

Pädagogische Qualität

Die Wirkmacht der Akteure: Auf das pädagogische Handeln kommt es an

Michael Schratz

1. Pädagogisches Handeln als gesellschaftliche Aufgabe

Pädagogisches Handeln an Schulen hat die Aufgabe, deren gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, der im Spannungsfeld zwischen Kontinuität (Bewahrung, Reproduktion) und Wandel (Veränderung, Transformation) steht (Schratz 2019, S. 41). In seiner Wirkung soll es „jene Merkmale in Heranwachsenden erzeugen (Qualifikationen und Orientierungen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre“ (Fend 1980, S. 6). Aus dem Anspruch, das Vergangene kritisch zu würdigen, in der Gegenwart zu handeln und die entstehende Zukunft zu gestalten, ergeben sich für das pädagogische Handeln widersprüchliche Aufgaben, da Schule einerseits einen Ort der Bewahrung (von Tradition) darstellt, zugleich aber auch der gesellschaftlichen Veränderung (Transformation) Rechnung tragen muss.

Schule wirkt dabei als Mediatorin zwischen Individuum und Gesellschaft (Fischer 2015), denn sie begleitet junge Menschen auf ihrem Weg in die Gesellschaft, formt diese, macht sie passend, aber sie gestaltet auch direkt und indirekt zukünftige Gesellschaft durch die Art mit, wie sie die Entwicklung der nächsten Generation fördert, hemmt, lenkt, stärkt. Versteht man Schule als prosoziale Einrichtung, die öffentliches Gut (*public value*) erzeugt und trägt (Seashore Louis 2014), so braucht die Gesellschaft Schulen, um sich weiter entfalten zu können und um zu überleben, vor allem in zunehmend komplexen, globalen und pluralistischen Lebenskontexten. Sie spielen somit eine mächtige gesellschaftspolitische Rolle, indem sie entweder ausgrenzen, disziplinieren, Homogenität und Anpassung fördern oder aber Vielfalt leben, Raum für Wachstum geben und Umwege in der individuellen Entwicklung ermöglichen oder verhindern. Aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags stehen Schulen daher im öffentlichen Interesse und geraten somit auch in die politische Auseinandersetzung.

Diese gesellschaftlichen Aufgaben sind im 21. Jahrhundert wahrscheinlich schwieriger denn je zu bewältigen, da die Veränderungsdynamik im Vergleich zu früheren Jahren enorm zugenommen hat (vgl. Rosa 2013). In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie „Was soll heute überhaupt noch als Wertekanon tradiert werden?“, „Welcher Konsens besteht über jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?“, „Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?“, „Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich für die Zukunft überhaupt an?“ usw. Fragen dieser Art können kaum über das Steuerungsinstrument Lehrplan entsprechend umgesetzt werden. Wenn man etwa an die heutige gesellschaftliche Dynamik in den Bereichen Umwelt, Geopolitik, Technologie, Genforschung etc. denkt, hat das Curriculum des Alltags die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht oft schon überholt, ehe ihre inhaltlichen Anliegen über die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Generation wirksam werden.

Diesbezüglich stellen auch globale Akteure wie die Vereinten Nationen über die Menschenrechte und die UN-Kinderrechtskonvention Forderungen an pädagogisches Handeln. Demnach haben alle Kinder daher ein Recht auf Bildung (Art. 28) und das Recht darauf, dass diese Bildung allen Kindern Chancengerechtigkeit bietet und darauf ausgerichtet ist, Persönlichkeit, Begabung und geistige und körperliche Fähigkeiten der Kinder voll zur Entfaltung zu bringen, sowie sie dazu befähigen, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen sowie Verantwortung für sich und andere durch Teilhabe an Gesellschaft zu leben (Art. 29)¹.

Da Bildung auf die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person abzielt, stellt das „Respektieren der Menschenwürde“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, S. 17) die ethische Grundlage jeder Form professionellen Handelns im Bildungsbereich dar. Hierbei geht es gleichermaßen um ethische Fragen, um persönliche Identität, um Kultur, um individuelle und kollektive Werte. Alle Akteure im Gesamtsystem Schule und Bildung sollten Sorge dafür tragen, dass dies sowohl in der Atmosphäre der Einzelschule wie auch im Gesamtsystem zum Tragen kommt und schlussendlich im Alltagshandeln in Schule und Unterricht konkret wirksam werden kann.

Im Kontext des Bildungssystems und den damit verbundenen gesellschaftlichen Kräften hängen die Erwartungen an pädagogisches Handeln und daraus resultierende Qualitätsansprüche von bildungspolitischen Vorgaben ab. Insofern sind Qualitätsurteile immer normative Urteile (Heid 2000, S. 42; Sauerwein & Klieme 2016, S. 463), müssen aber auf die Zusammensetzung der Schülerpopulation am jeweiligen Schulstandort abgestimmt werden, ansonsten lassen sich die Qualitätserwartungen nicht umsetzen. Denn für „ein gesamtes Schulsystem gilt z. B., ob es so konzipiert ist, daß individuelle Lebensperspektiven, Berufsplanungsprozesse und Veränderungen der Qualifikationsstruktur insgesamt in ein Gleichgewicht gebracht werden, ob es soziale Teilhabe an der Kultur unabhängig von Herkunft, Rasse und Geschlecht ermöglicht und ob es zur Sicherung humaner Lebensbedingungen beiträgt. *Effektivität, soziale Gerechtigkeit und Humanität* sind Qualitätskriterien, die an Bildungssysteme insgesamt anzulegen sind.“ (Fend 1988, S. 542)

2. Wirkungserwartungen an pädagogisches Handeln aus Politik und Wissenschaft

Als Prämisse für pädagogisches Handeln manifestiert sich der einleitend skizzierte ganzheitliche Auftrag der Gesellschaft in dem über demokratische Prozesse im politischen Diskurs entwickelten Bildungsauftrag. So heißt es im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Schulgesetz für Hamburg:

„(2) Unterricht und Erziehung sind auf die Entfaltung der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten sowie auf die Stärkung der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Sie sind so zu gestalten, dass sie die Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit, verantwortlich Entscheidungen zu treffen, stärken. [...]

(4) Die Schule soll durch die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Entfaltung der Person und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen so fördern, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilhaben können.“ (§2 Hamburgisches Schulgesetz²)

¹ UN-Kinderrechtskonvention, UNICEF, <https://www.unicef.de/blob/194402/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> (am 11.8.2019)

² http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizpor_tal_nr_w.cgi?xid=170441,3 (am 31.7.2019)

Der gesetzliche Bildungsauftrag wird in der weiteren Folge schultypen- und jahrgangsspezifisch in den jeweiligen (Fach-)Lehrplänen weiter ausdifferenziert. Traditionelle Lehrpläne wurden nach dem Prinzip von Input und fachspezifischer Strukturlogik organisiert, während heute Bildungsstandards und Kerncurriculum nach der Logik von Handlungskompetenz konzipiert werden. Während erstere meist Beschreibungen inhaltlicher Teilbereiche von Wissen und Fertigkeiten beinhalten, gehen Bildungsstandards beziehungsweise Kerncurricula vom Ganzen aus und bilden Performanzerwartungen, das heißt erwartete Leistungen, zu denen der Unterricht führen soll. Pädagogisches Handeln soll demnach Schülerinnen und Schüler „kompetent“, d. h. „handlungsfähig“ machen, sodass sie im komplexen Zusammenspiel von Wissen, Können und Disposition in die Lage versetzt werden, in einer Situation, die sie in Anspruch nimmt, mehr oder weniger erfolgreich zu handeln (Klieme 2003, S. 73). Kompetenz zeichnet sich durch die flexible Anwendung und neue Zusammensetzung von Wissen und Können in wechselnden, unvertrauten Situationen aus. Sie ist mit bestimmten unsichtbaren Haltungen und Einstellungen wie Problemlösebereitschaft oder fachspezifischen Denkweisen und Lösungswegen verknüpft.

Ohne Orientierung an erwarteten Ergebnissen, die für alle verbindlich sind, hat die einzelne Lehrperson kaum die Möglichkeit, die Auswirkungen ihres Handelns zu beurteilen. In mehreren Studien und Metaanalysen wurden im Hinblick auf die Wirksamkeit pädagogischen Handelns sogenannte „opportunity-to-learn-Standards“ (OTL) als eine der wichtigsten Einflussfaktoren auf Schülerleistungen identifiziert, die auf der Schulebene steuerbar sind. „Die Leitfragen waren: Inwieweit berücksichtigt der Unterricht die Lehrplanvorgaben für eine bestimmte Klassenstufe oder Lehreinheit? Wie viel Zeit wird tatsächlich für bestimmte Inhalte aufgewendet und mit welcher Tiefe geschieht dies?“ (Klieme 2019, S. 398)

Opportunity-to-learn-Standards beziehen sich auf den Input und die Prozesse des schulischen Lernens (zum Beispiel auf die Ausstattung von Schulen, auf die Gestaltung von Unterricht, auf die Qualifikation von Lehrpersonen), welche den Lernenden Zugang zu Lerninhalten sichern (Maag Merki 2005). Nach dem Positionspapier des National Council of Teachers of English (2012) sollen opportunity-to-learn-Standards sichern, dass

- Schüler und Schülerinnen Zeit zum Lernen und Reflektieren haben,
- Lehrer und Lehrerinnen Zeit zum Planen, Unterrichten und Reflektieren haben,
- angemessene Ressourcen für das Lernen zur Verfügung stehen,
- von der Gesellschaft gestellte Ressourcen zur Verfügung stehen.

Die von dem National Council of Teachers of Mathematics (2000) formulierten Prinzipien für Mathematik in der Schule werden oft als vorbildliches Beispiel für die Integration von opportunity-to-learn-Standards im deutschen Sprachraum herangezogen:

- *Gerechtigkeit*: Hohe Qualität im Mathematikunterricht benötigt Gerechtigkeit – hohe Erwartungen und starke Unterstützung für alle Schüler und Schülerinnen.
- *Curriculum*: Ein Curriculum ist mehr als eine Sammlung von Aktivitäten – es soll kohärent, fokussiert auf das Wesentliche der Mathematik und durch die Schulstufen klar artikuliert sein.
- *Lehren*: Effektiver Mathematikunterricht setzt voraus, dass das, was Schüler und Schülerinnen wissen und noch lernen müssen, verstanden wird, und in weiterer Folge Herausforderungen und Unterstützung für die Lernenden ermöglicht werden, damit sie es gut lernen können.
- *Lernen*: Schüler und Schülerinnen müssen Mathematik verstehensorientiert lernen und aktiv neues Wissen auf Erfahrung und Vorwissen aufbauen.

- *Assessment*: Leistungsbeurteilung soll das Lernen des Wesentlichen in der Mathematik unterstützen und zur Gewinnung von nützlichen Informationen sowohl für Lehrende als auch Lernende dienen.
- *Technologie*: Technologie ist essenziell beim Lehren und Lernen von Mathematik; sie beeinflusst die mathematischen Inhalte, die gelehrt werden, und bereichert das Lernen. (Übersetzung aus Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 52)

Pädagogisches Handeln sollte daher Schülerinnen und Schülern jene Zugänge zu Lerninhalten ermöglichen, die sie für erfolgreiches Lernen benötigen. Inzwischen ist der OTL-Begriff weit verbreitet, und es gibt „opportunity-to-learn-Standards“ für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, welche sich auf Bildungsprozesse und Lerngelegenheiten der Schüler und Schülerinnen beziehen, nicht zuletzt weil OTL in mehreren empirischen Studien und Metaanalysen als einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf Schülerleistungen, die auf der Schulebene steuerbar sind, identifiziert wurde (vgl. Marzano 2000).

3. Unterrichtsqualität: Rahmung für wirksames pädagogisches Handeln

Historisch lassen sich unterschiedliche Stränge in den Annahmen und Auseinandersetzungen zur Wirksamkeit pädagogischen Handelns verfolgen. Sie reichen vom klassischen Dreieck (gute Lehrperson, hochwertige Inhalte, aufnahmebereite Schülerschaft; Fend 1988, S. 537) über „wegbereitende Studien“ (Wiesner & Schreiner 2019, S. 13) in den 1960er Jahren bis zu den Befunden der ersten großflächigen Evaluationsstudien im deutschsprachigen Raum, die erstmals aufzeigten, „dass die Unterschiede zwischen den Schulen einer bestimmten Schulform oft erheblich bedeutsamer waren als jene zwischen verschiedenen Systemvarianten“ (Specht 1991, S. 8; Fend 1988, S. 543-544). Daher hat sich das Forschungsinteresse auf die Untersuchung der Wirksamkeit am einzelnen Schulstandort verlagert. Dabei interessiert das Zusammenspiel einzelner Lehrerleistungen bezüglich der Unterrichtsqualität, aber auch deren Zusammenwirken im Hinblick auf die Qualität der Schule als Ganze.

Die große Variationsbreite innerhalb derselben Schulform und derselben Schulsysteme ist auch in den Erfahrungen bei der jährlichen Auszeichnung der besten Schulen mit dem Deutschen Schulpreis³ sichtbar. Die Qualität ausgezeichneter Schulen zeigt sich im Zusammenspiel des pädagogischen Handelns im Hinblick auf wirksamen Unterricht im jeweiligen Kontext (Schratz 2017), nicht in Beziehung zur jeweiligen Schulform. Aussagen zur Unterrichtsqualität sind demnach in ihrem ganzschulischen Wirkungsgefüge des jeweiligen Standorts zu interpretieren, wo es die Lehrkräfte sind, die in ihrem jeweiligen Unterricht zur Qualität der Schule insgesamt beitragen.

Unterrichtsqualität, die nachhaltig für das weitere Leben wirken soll, erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, die sich nach Schulabgang schwer verfolgen lassen. So stellt sich etwa die Frage, wie Schulen mit der Vielfalt ihrer Schülerschaft im Unterricht umgehen, ob sie Binnenstrukturen schaffen oder einen Trainingsraum zur Entlastung der Lehrkräfte in schwierigen Situationen einrichten oder sonstige strukturelle Maßnahmen zur Steigerung der Unterrichtsqualität setzen. Gute Schulen „erfassen Lernen und Leistung aus mehreren Perspektiven; sie berücksichtigen dabei verschiedene Bezugskriterien ebenso wie die Blickwinkel und Urteile der Beteiligten – der Schülerinnen und Schüler selbst, ihrer Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer. Sie schaffen Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre Talente und Interessen entwickeln können“ (Fauser, Prenzel & Schratz 2007, S. 10).

³ Der Deutsche Schulpreis wurde von der Robert-Bosch-Stiftung und der Heidehof-Stiftung initiiert und wird in Kooperation mit den Medienpartnern ARD und DIE ZEIT umgesetzt.

3.1 Auf die Lehrkräfte kommt es an

Der Anteil der Lehrkräfte an der Qualität der einzelnen Schule lenkt die Aufmerksamkeit zunächst auf das pädagogische Handeln im Unterricht, was im vielzitierten Satz „Auf den Lehrer kommt es an“ (z. B. Lipowsky 2006; Fischer & Platzbecker 2018) zum Ausdruck kommt. Auch für Hattie (2013, S. 286) „steht außer Zweifel, dass die Forschungssynopse auf einen erfolgreichen Unterricht verweist, bei dem die Lehrperson im Zentrum des Geschehens steht und diese die Lernsequenzen initiiert und situiert.“ Für Steffens (2019) ist diese Devise „allerdings zu einem Klischee geworden, das die Tatsache verdeckt, dass die größte Quelle für die Varianz in unserem System bei den Lehrpersonen liegt“. Demnach kann sich pädagogisches Handeln im Unterricht stark unterscheiden, wie Hattie mit Bezug auf eine Studie von Sanders und Rivers (1996) große Unterschiede zwischen ‚guten‘ und ‚schwachen‘ Lehrpersonen ortet. Denn diese „kommen zu dem Ergebnis, dass die am wenigsten effektiven Lehrpersonen für durchschnittliche Fortschritte der Lernenden in Höhe von rund 14 Prozentpunkten pro Jahr sorgen. Hingegen können die effektivsten Lehrpersonen durchschnittliche Fortschritte in Höhe von 53 Prozentpunkten pro Jahr bewirken.“ (Hattie 2013, S. 141)

Da Hatties Studien nahelegen, dass persönlichkeitsbezogene Merkmale von Lehrpersonen – im Gegensatz zu früheren Annahmen – einen eher geringen direkten Effekt auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schülerinnen und Schülern haben, interessieren jene Ansätze aus der Lehr-/Lernforschung, die aus verschiedenen Perspektiven versucht haben, jene Merkmale für pädagogisches Handeln zu entwickeln, die guten Unterricht bewirken. Besondere Bekanntheit hatten Aebli's „12 Grundformen des Lehrens“ (1987) sowie sein PADUA-Modell (Problemdarstellung, Aufbau, Durcharbeiten, Üben, Anwenden; Aebli 1983) gewonnen. Im didaktischen Diskurs wurden weitere Verfeinerungen als Anleitung für pädagogisches Handeln vorgenommen, die jeweils unter ihren Akronymen Verbreitung fanden, wie etwa KAFKA, das für „Kontakt herstellen, Aufbauen, Flexibilisieren, Konsolidieren, Anwenden“ steht, oder SAMBA, das folgende Tätigkeiten umfasst: „Situieren, Anstoßen, Modellieren, Begleiten, Ausweiten“ (Reusser 2019, S. 148-149). Eine umfassende, weiter ausdifferenzierende Zusammenstellung von Merkmalen wirksamen Unterrichts findet sich in Steffens und Haenisch (2019).

Pädagogisches Handeln kann allerdings nicht auf einzelne Prozessmerkmale (z. B. Methodeneinsatz, Schüleraktivität) reduziert werden, sondern setzt sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren zusammen, etwa die Auswahl der Unterrichtsinhalte und die Planung des Unterrichts, der Unterrichtsprozess, unterrichtsergänzende Maßnahmen, die Sicherung der Ergebnisqualität sowie die räumlichen, zeitlichen, materiellen und personellen Bedingungen (vgl. Schratz 2016). Zur Bestimmung der Wirksamkeit pädagogischen Handelns im Zusammenspiel zahlreicher Prozessmerkmale wurden unterschiedliche Versuche der „Sortierung“ von Merkmalen vorgenommen, die sich in der Essenz sehr ähnlich sind. Dies lässt sich beispielhaft in der Gegenüberstellung der Qualitätsmerkmale guten Unterrichts von Meyer und Helmke (aus Becker et al. 2007, S. 64) aufzeigen:

Merkmale guten Unterrichts

nach Hilbert Meyer

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. innstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

nach Andreas Helmke

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schülerorientierung, Unterstützung
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Aktivierung: Förderung aktiven, selbständigen Lernens
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- Vielfältige Motivierung
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Da derartige Auflistungen von Prozessvariablen für guten Unterricht nicht allein über die Qualität von Schule und Unterricht bestimmen, sind sie im systemischen Kontextbezug zu verstehen.

3.2 Unterrichtsqualität im systemischen Bezug

Die Umsetzung der in 3.1 referierten modellhaften Vorgaben für guten Unterricht im pädagogischen Handeln führt, wie oben erläutert, nicht ohne weiteres zu erfolgreichem bzw. effektivem Unterricht. Fend (1982) hatte auf Basis seiner großflächigen Evaluationsstudien bereits begonnen, nicht nur die kontextuellen Voraussetzungen und die Qualität des pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen, sondern diese mit dem Ergebnis der Umsetzung in Verbindung zu bringen. Mit dem von ihm weitergeführten „Angebots-Nutzungsmodell“ (Fend 2002) versuchte er, Faktoren der Unterrichtsqualität in ein responsives Handlungsmodell von Zielkriterien und Wirkungsweisen auf Makro- und Mikroebene zu integrieren. Dabei berücksichtigt er die Rahmenbedingungen (Kontext) inklusive der familialen Ausgangssituation sowie die Lehrperson und den Unterricht (Angebot) im Hinblick auf die Lernaktivitäten (Nutzung) und Wirkungen (Ertrag).

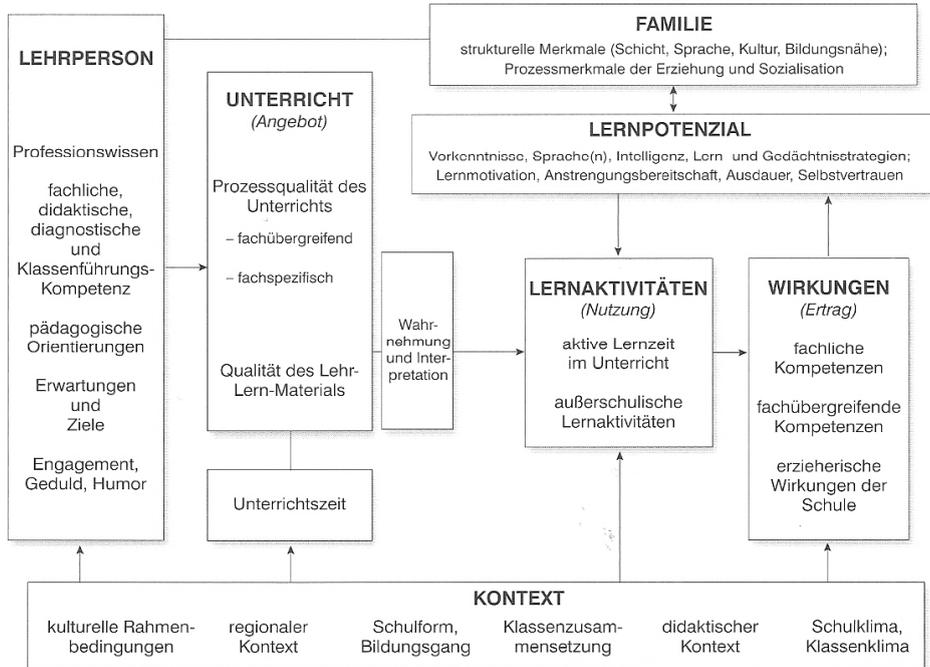


Abb. 1: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (aus Helmke 2009, S. 73)

Auf Basis dieser Vorarbeiten hat Helmke (2009) sein Angebots-Nutzungs-Modell entwickelt (Abbildung 1), das Merkmale des Unterrichts in korrelativer Weise mit Wirkungen auf Schülerseite verknüpft, indem er folgende Elemente vorsieht: Merkmale der Lehrperson, Kontext, Unterricht, Familie, individuelles Lernpotenzial, Mediationsprozesse und Lernaktivitäten auf Schülerseite sowie die Wirkungen (S. 73). In diesem Modell sieht er drei Vorteile: „Es liefert einen kompakten Überblick über die wichtigsten Variablenbündel zur Erklärung des Lernerfolgs. Es ist empirisch abgesichert. Und es benennt ‚Stellschrauben‘, an denen Lehrer und Schüler drehen können, um den Lernerfolg zu erhöhen:

- die Qualifikation der Lehrerin/des Lehrers (z. B. für die Diagnose von Lernständen, für das individuelle Fördern, für die Herstellung eines lernfreundlichen Klimas),
- die Qualität der Lehr- und Lernprozesse,
- die Qualität der eingesetzten Arbeitsmittel und Medien
- und die zur Verfügung gestellte Lernzeit.

Eine weitere Leistung des Modells besteht für mich darin, die Komplexität des Zusammenwirkens verschiedener Einflussgrößen deutlich zu machen.“ (Helmke 2009, S. 74-75)

Angebots-Nutzungs-Modelle wurden mehrfach aufgegriffen (z. B. Reusser 2019, S. 153) und stehen für ein umfassendes Verständnis von Qualität im jeweiligen schulischen Kontext. Allerdings wird auch kritisch angefragt, ob guter Unterricht überhaupt nur auf Angebotsbasis erfolgen könne (vgl. dazu etwa Meyer & Terhart 2007). Für Helmke liegt der eigentliche Wert des Modells

nicht so sehr in der Anleitung für pädagogisches Handeln, sondern in der Verdeutlichung von möglichen Wirkmechanismen und -richtungen: „Dass die Qualität und Quantität des Unterrichts nicht nur *eine* Steuergröße ist, sondern ein gutes Stück durch die vom Lehrer nicht beeinflussbaren Rahmenbedingungen gesteuert wird, muss bei der Beurteilung des Unterrichts unbedingt berücksichtigt werden.“ (Interview von Meyer & Terhart 2007, S. 62)

So spricht auch Klieme (2019) „bewusst von ‚Zusammenhängen‘, weil eine kausale Darstellung von Unterrichtsmerkmalen als ‚Ursache‘ mehr oder weniger positiver Entwicklungen angesichts der Verschränkung von Angebot und Nutzung kaum möglich ist. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung lassen sich zudem nur dann feststellen, wenn beides zwischen den untersuchten Schulklassen ausreichend variiert.“ (S. 396). Da im Angebot-Nutzungs-Modell in seinen unterschiedlichen Varianten das Zusammenspiel der in Abbildung 1 dargestellten Merkmale des komplexen Geschehens aufgezeigt werden soll, lassen sich nachhaltige Wirkungseffekte damit nicht nachweisen. Vielmehr wird für Fend (2019) rückblickend „sichtbar, dass wir einen weiten Weg gegangen sind von einem einfachen Modell der Berücksichtigung sowohl von Angebot- als auch von Nutzungsfaktoren zu einer verstehensorientierten Interpretation des Unterrichtsgeschehens hin zu einem Verständnis der institutionellen Grammatik von Angebot und Nutzung“ (S. 102).

3.3 Längerfristige Wirkungen in den Blick nehmen

Ein besonderes Anliegen von Modellbildungen für die Qualität von Schule und Unterricht sollte es sein, dass auch die langfristigen Wirkungen des Schulbesuchs und der Einfluss auf das Erwachsenenalter (*Impact*) berücksichtigt werden. Das Strukturmodell in Abbildung 2 und die damit verbundenen Erkenntnisse (Cappella, Aber & Kim 2016) basieren auf diversen Metatheorien, die betonen, dass sich das Verstehen dessen, was sich in der Schule und im Unterricht ereignet, auf komplexe Zusammenhänge und Beziehungen zwischen zahlreichen Wesensmerkmalen und Prozessen dynamischer Systeme bezieht. Diese Orientierung ermöglicht die Entwicklung des Menschen aus unterschiedlichen Systemen (biographische, physische, kognitive, soziale, emotionale und ökologische Bereiche) wahrzunehmen und zu verstehen, die sich über Zeiträume entwickeln (z. B. Lebenszyklen, Lebensspannen) sowie in und über Kontexte(n) hinweg (zeitlich, historisch) auf das Heute wirken. Dazu zählen Mikro-Kontexte wie Familienbeziehungen, Peer-Gruppen, Klassenräume und Schulen, Meso-Kontexte wie Institutionen und Kommunen sowie Makro-Kontexte wie Wirtschaft, Kultur, Politik und Gesetze und auch Werte, Annahmen und Haltungen (vgl. Schratz 2016). Abbildung 2 fasst in Form eines Strukturmodells die unterschiedlichen Einflussbereiche auf die Unterrichtsqualität im Hinblick auf kurzfristige und langfristige Ergebnisse zusammen.

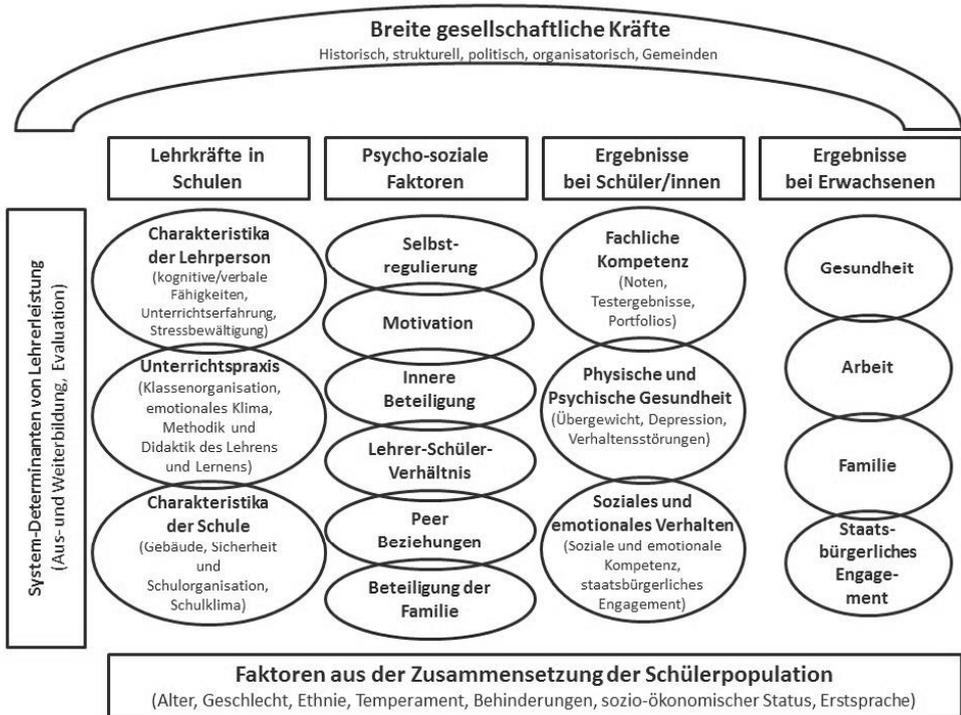


Abb. 2: Strukturmodell zum Unterricht jenseits von Leistungstests (nach Cappella, Aber & Kim 2016, S. 250; Übersetzung durch V.)

Diese metatheoretischen Perspektiven haben in den letzten Jahren verstärkt Einfluss auf die dynamische, multidimensionale und vielschichtige Natur der Beziehungen zwischen Lehren und Lernen und damit auf die Unterrichtsqualität genommen. In der Gemengelage des Beziehungsgeflechts der in Abbildung 2 aufgezeigten Einflussgrößen auf das Unterrichtsgeschehen lassen sich die mittelbaren Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zwar partiell (etwa über Leistungstests), die Auswirkungen auf das spätere Leben (Erwachsene) allerdings kaum „messen“. Schulen spielen gesellschaftlich aber eine maßgebliche Rolle, weil sie in hohem Maße beeinflussen, wie Menschen zukünftig ihr Leben gestalten, etwa ob sie ihr Leben als agile Akteure im Zusammenleben mit einer größeren Gemeinschaft für sich erfüllend führen können.

Mit globalem Blick auf gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen fordert die UNESCO (2014) *“Equitable, Quality Education and Lifelong Learning for All”*. Als Ziele werden u. a. erwähnt, dass Lehren und Lernen hochqualitativ und relevant sowie Zugang zu weiterführender Bildung gesichert sein sollen. Schule muss ihre Praxis und ihr Angebot auch auf Chancengleichheit und Sinnhaftigkeit für junge Menschen hinterfragen. Diesbezüglich wird das Merkmal der Resilienz als besonders wirkmächtig angesehen (vgl. Goldstein & Brooks 2013, S. 293-426; Hargreaves & Shirley 2018). Resilienz zeigt sich in der konstruktiven Bewältigung von Krisen, Herausforderungen und Schwierigkeiten und bedeutet im schulischen Kontext, dass Schülerinnen und Schüler trotz eines ungünstigen sozio-ökonomischen Hintergrunds über Erwarten gut abschneiden (OECD 2012). Resilienz ist das „Trotzdem“ in der eigenen Lebensgestaltung, d. h. wenn trotz Hindernissen, Widerfahrnissen, Belastungen oder unvorteilhaften Ausgangssituationen die Ressourcen, die jeder Mensch zur Verfügung hat, wirkmächtig werden können. Die

OECD (2013) beschreibt Resilienz als unverzichtbare Fähigkeit, denn sie erhöht lebenslange Verwirklichungschancen und Gesundheit.

Daran wird die enge Verquickung der in Abbildung 2 aufgezeigten System-Determinanten von Lehrerleistung, der breiten gesellschaftlichen Kräfte sowie der Faktoren aus der Zusammensetzung der Schülerpopulation im jeweiligen schulischen Kontext deutlich. Diese vielfachen Möglichkeiten und gegenseitigen Abhängigkeiten verdeutlichen das Dilemma, die Reichweite von Aussagen zur Unterrichtsqualität zu prognostizieren (vgl. Fend, Berger & Grob 2009) und über Metaanalysen wissenschaftliche Evidenz für die Wirksamkeit pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zu gewinnen (vgl. Seashore Louis & van Velzen 2012; Pant 2014). So resümiert auch Hattie, der den Versuch unternahm, die Ergebnisse von über 800 Metaanalysen zu Schülerleistungen aus der empirischen Unterrichtsforschung mit unterschiedlichen Domänen (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula, Unterrichten) in Beziehung zu setzen und die Effektstärken (Einflussgrößen) „sichtbar“ zu machen, am Ende seiner Studie: „Es muss festgehalten werden, dass empirische Belege auf der Basis von Effektstärken für sich genommen zu schlechten Entscheidungen führen können“ (Hattie 2013, S. 301).

4. Wirkfaktoren pädagogischen Handelns

Wenn es um die Einschätzung der Wirkung pädagogischen Handelns geht, unterscheidet Berliner (2005, S. 207) konzeptionell zwischen gutem (*good*) und wirksamem (*effective*)⁴ Unterricht und behandelt sie als unterschiedliche Konzepte. *Guter Unterricht* ist für ihn das, was den jeweiligen professionsspezifischen Normen entspricht und entsprechend beurteilt wird. Solche Normen können einer bestimmten pädagogischen Philosophie entstammen (z. B. Maria Montessoris „Hilf mir es selbst zu tun!“) oder von ethischen Grundsätzen (z. B. Vermeidung von Gewalt oder Beschämung) geleitet sein. *Wirksamen* (bzw. *erfolgreichen*) *Unterricht* bezieht er auf die für den Jahrgang bzw. das Unterrichtsfach vorgesehenen Kompetenzerwartungen (z. B. fachliche Könnenserwartungen) sowie Erziehungsziele (z. B. Persönlichkeitsbildung). Demnach kann dieser „individuell oder kollektiv, kognitiv oder affektiv gemeint sein und ist in der Regel multikriterial“ (Klieme 2019, S. 396). Sauerwein und Klieme (2016) weisen darauf hin, dass diese beiden Sichtweisen auf Unterrichtsqualität zu grundsätzlich verschiedenen Formen der pädagogischen Argumentation führen, in denen auch Forschung unterschiedliche Bedeutung habe.

Allerdings ist guter Unterricht nicht immer erfolgreicher Unterricht und erfolgreicher Unterricht nicht immer als gut zu bezeichnen (Fenstermacher & Richardson 2005, S. 11). Daher hat sich in den letzten Jahrzehnten das Forschungsinteresse von der Betrachtung der Oberflächenstruktur des Unterrichts (Unterrichtsformen, Methoden, Medieneinsatz etc.) auf die Tiefenstrukturen ausgeweitet. Demnach sind etwa Methoden „nicht Selbstzweck des Unterrichts, sondern Werkzeuge zur Erreichung bestimmter Ziele und nur als solche brauchbar oder unbrauchbar, gut oder schlecht“ (Weinert 1998, S. 8). Daher misst sich der Erfolg pädagogischen Handelns an den Bildungsprozessen, die über unterrichtliche Interventionen ausgelöst werden und sich über die jeweiligen Lernerfahrungen auswirken. Da diese der Hauptfaktor für die kurz- und langfristigen Wirkungen sind, erfolgt im Folgenden eine Positionsbestimmung des Lernbegriffs und eine tiefergehende Analyse von Lernen im Unterricht.

⁴ Fenstermacher & Richardson (2005, S. 6) unterscheiden ähnlich zwischen „good teaching“ (guter Unterricht) und „successful teaching“ (erfolgreicher Unterricht).

4.1 Lernseitige Orientierung: Eine Positionsbestimmung

Pädagogisches Handeln wird in der Unterrichtsforschung und im didaktischen Diskurs primär auf das Lehren bezogen, da Lehrpersonen die Umsetzung von Systeminterventionen (z. B. Umsetzung von Bildungsstandards im Unterricht) sicherstellen sollen. Daraus ergibt sich die Situation, dass wir gegenwärtig zwar auf zahllose empirisch abgesicherte Ergebnisse zur möglichen Wirksamkeit von Lehrarrangements zurückgreifen können, nach wie vor aber wenig über das Lernen selbst wissen. „Unterricht wird ja nicht von Variablen veranstaltet“, argumentiert Helmke (2009, S. 26), „sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster unterschiedlicher Facetten repräsentieren. Diese personale Ganzheit gerät leicht aus dem Blickfeld.“ Ähnlich argumentiert Messner (2004, S. 36): „So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ – zumindest nicht das dadurch intendierte. So verweisen auch vielfältige Befunde aus Studien zur Effektivität von Schule und Unterricht (Steffens & Bargel 1987; Sammons 1999; Hattie 2013; Chapman u. a. 2016) bei genauer Analyse des Unterrichtsgeschehens zwischen dem, was Lehrpersonen intendieren, und dem, was Schülerinnen und Schüler rezipieren, auf eine große Unbekannte.

Die Auseinandersetzung mit der wechselvollen Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen im Kontext von Schule und Unterricht führt Terhart (2009, S. 42) zur wesentlichen Frage „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ Mit dieser Frage verbindet sich allerdings bereits die Gegenfrage: Haben Lehrende überhaupt die Möglichkeit der Entscheidung – oder entscheiden das nicht die Schülerinnen und Schüler selbst? Denn es sind ihre ganz persönlichen Erfolge, die das Lernen bestimmen. Dewey (1916) hat bereits die Bedeutung der Erfahrung als Grundlage für demokratisches Handeln herausgearbeitet, was heute noch Gültigkeit hat. Käte Meyer-Drawe (2008) geht dabei weiter, wenn sie argumentiert, dass wir nicht nur durch Erfahrung lernen, sondern dass Lernen selbst eine Erfahrung ist, die einem zustößt und damit etwas bewirkt. Die Einzigartigkeit von persönlichen Lernerfahrungen hängt von sehr vielen inneren und äußeren Faktoren ab, die oberflächlich in ihrer Wirkung meist nicht einschätzbar sind. In Situationen, die jemanden tiefgehend verändern, spricht man von einem Widerfahrnis, wenn einem etwas widerfährt, das irritiert, die bisherigen Erfahrungen durchkreuzt und die ursprüngliche Ordnung durcheinanderbringt. Dadurch wird der bisherige Erfahrungsstand augenblicklich erschüttert, wodurch das Alte infrage gestellt wird, um Raum für Neues zu schaffen. Es wird daher auch von der Negativität des Lernens gesprochen, die oft missverstanden wird (vgl. Oser & Spychiger 2005; Lischewski 2016).

Diese Ausführungen legen nahe, dass sich Lernen nicht nach einem idealisierten Ablauf eines wünschenswerten Prozesses modellieren lässt, zumal jeder Mensch unterschiedlich lernt und Lernen für Schülerinnen und Schüler jeweils eine einzigartige Erfahrung ist, die im Unterricht in das Bedingungsgefüge verstrickt ist, das die jeweilige Situation bestimmt. Dazu zählen die Lehrpersonen, die Mitschülerinnen und -schüler, die Unterrichtsinhalte, der Raum, die Zeit und deren komplexe Wechselwirkungen untereinander. Lehrkräfte können zwar Rahmenbedingungen schaffen und Interventionen setzen, aber nicht das persönliche Lernen steuern – weder das eigene noch das der anderen. Trotz der Vielzahl an Erkenntnissen zum Lernen aus unterschiedlichen Disziplinen bleibt Lernen aus pädagogischer Sicht weitgehend unsichtbar, woran Lehrer und Lehrerinnen im Alltag dauernd erinnert werden, wenn das Geplante nicht wie geplant läuft. Nicht ohne Grund haben die Veröffentlichungen zu „Visible Learning“ (Lernen sichtbar machen) von Hattie (z. B. 2008; 2012) so große Aufmerksamkeit erfahren. Dort argumentiert er: „Wenn man die Brille der Lehrperson so ändern kann, dass sie das Lernen mit den Augen ihrer Lernenden sieht, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang.“ (Hattie 2013, S. 296)

Damit weist Hattie auf einen Perspektivenwechsel hin, den er aufgrund seiner umfangreichen Metastudien im Hinblick auf die Wirksamkeit von Unterricht entscheidend findet und auf den

Steffens (2019, S. 255) rekurriert: „Erkennbares Lehren und Lernen (,visible teaching and learning‘) finden – so Hatties Schlussfolgerungen aus den Studienergebnissen – dann statt,

- wenn das aktive Lernen jedes einzelnen Lernenden das explizite Ziel ist,
- wenn es Schülerinnen und Schüler angemessen herausfordert,
- wenn Lehrende und Lernende (auf ihren unterschiedlichen Wegen) überprüfen, ob und auf welchem Niveau die Ziele auch wirklich erreicht werden,
- wenn es eine bewusste Praxis gibt, die auf eine gute Qualität der Zielerreichung gerichtet ist,
- wenn Feedback gegeben und nachgefragt wird und
- wenn – wie sich Hattie nicht zu sagen scheut – aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Akt des Lernens teilnehmen (vgl. Hattie 2013, S. 27).

Der Hinweis auf die leidenschaftliche und engagierte Teilhabe am „Akt des Lernens“ verweist aber auf das responsive Geschehen zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht, in der sich bildende Erfahrungen in der (fachlichen) Auseinandersetzung mit der Welt ergeben (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012). Manchmal ist die Brüchigkeit beim Lernen so stark, dass der Prozess erst nach Vollendung des Lernaktes – wenn überhaupt – artikuliert werden kann (Meyer-Drawe 2008). Während es in der lehrseitigen Perspektive um Individuen, Lehrpläne und Lernfragen geht, stehen lernseits Persönlichkeiten mit Lebensplänen auf dem Spiel, die Lebensfragen zu beantworten haben (vgl. Schratz & Westfall-Greiter 2010; Agostini, Schratz & Risse 2018). Daher postuliert Klingberg (1997), es käme darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen“ (S. 54). Nicht das didaktische Konstrukt eines schülerorientierten (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung von Unterricht, sondern die Begegnung (fachlicher) Erfahrungen mit der Welt, in die die jungen Menschen hineinwachsen.

4.2 Wirkungen von Tiefenstrukturen

Die im dritten Abschnitt vorgestellten Wirkungsmodelle zeigen auf, dass die Ergebnisse des pädagogischen Handelns von vielfältigen Dynamiken abhängig sind. Auf der Unterrichtsebene spielt vor allem das Prozessgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Rolle. Die Befunde zur Wirksamkeit fassen nach Klieme (2019) oft relativ unsystematisch Merkmale des Unterrichtsgeschehens zusammen, denen implizit Universalität der Ergebnisse unterstellt wird – viele Lehr-/Lernarrangements und Unterrichtsmethoden, die abgrenzbar, standardisierbar und daher empirisch gut untersuchbar sind (S. 397). Zur Systematisierung der Erkenntnisse über wirksamen Unterricht wurden im deutschen Sprachraum über Videostudien (vgl. etwa Klieme, Schümer & Kindl 2001; Reusser & Pauli 2013) drei Basisdimensionen identifiziert, die als generische Qualitätsdimensionen Verbreitung gefunden haben: effektive Klassenführung (*classroom management*), konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung.

Demnach lassen sich die Wirkungen von einzelnen Interventionen oder Verhaltensweisen auf mögliche Bildungsprozesse nicht auf „Sichtstrukturen von Unterricht“ (Reusser & Pauli 2013) feststellen, wie Reusser (2016) beispielhaft aufzeigt: „Mitdenken im Unterricht, gedanklich bei einer Sache sein (,mindful thinking‘, ‚geistig operieren‘) kann man auch ohne äußerlich sichtbare Aktivität (z. B. im lehrergesteuerten Klassenunterricht oder beim Anhören einer Präsentation), und nach außen gerichteten Aktivismus (z. B. in einer Gruppenarbeit oder beim Nachschlagen im Internet) zu zeigen, garantiert noch nicht, dass man als Lernender auch innerlich aktiv ist.“ Wie schon Piaget und Aebli gezeigt haben, ist ‚gedankliches Operieren‘ (das, was Denken in seinem

Kern ausmacht) „nicht an äußere (behaviorale) Aktivität gebunden, sondern kann auch rein innerlich vollzogen werden“ (S. 45).

Ähnlich zeigen die Erkenntnisse aus der Innsbrucker Vignettenforschung (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012; Ammann, Westfall-Greiter & Schratz 2017) auf, dass die resonanten Erfahrungen zwischen Lehrenden und Lernenden singulären Charakter haben, denn „Erfahrungen der Resonanz ist eine Unverfügbarkeit inhärent. Dies bedeutet, dass man sie nicht intentional herbeiführen kann. Diese Unverfügbarkeit trifft genauso für das Lernen zu. Gerade in der Offenheit für das unplanbare und unvorhersehbare Ereignis des Lernens liegt die Möglichkeit eines resonanzorientierten lernseitigen Lernens, das von den Lehrkräften als Gelegenheit bzw. fruchtbarer Moment wahrgenommen werden muss.“ (Agostini, Schratz & Risse 2018, S. 91). Wirksamer Unterricht wird daher nicht nur über Inhalte und Methoden auf der Oberflächenstruktur bewirkt, sondern über Tiefenstrukturen wirksam. Daher bewirkt nicht die Wahl bestimmter Methoden und Inszenierungsformen die Güte von Unterricht, sondern die jeweilige Beziehungsdynamik in der variablen Gesamtorientierung des Unterrichtsgeschehens tiefergehender Wirkungen entscheidet darüber, ob verständnisbezogenes und denkbewegliches Wissen konstruiert wird bzw. qualitätsvolle fachliche und überfachliche Lernprozesse bei den Lernenden ausgelöst werden (vgl. Fauser et al. 2015).

In den USA hat Mehan (1979) in der Erforschung der Tiefenstrukturen von Unterricht ein durchgängig erkennbares Muster (I-R-E) identifiziert, das sich in der Abfolge von **I**nitiation durch die Lehrperson, **R**esponse der Lernenden und einer **E**valuation durch die Lehrkraft in jeder Durchführungsform von Unterricht zeigte. Dieses Muster findet sich nicht nur im Ablauf des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, sondern auch in sog. offenen Lernformen, die von der Lehrkraft initiiert werden (z. B. Vorgabe eines Wochenplans), auf welche die Schülerinnen und Schüler reagieren (z. B. individuelle Bearbeitung von Aufgaben) und welche die Lehrperson evaluiert (z. B. Bewertung über Kompetenzraster). Tye (2000) wiederum hat weit verbreitete, aber tief verankerte Vorannahmen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern erforscht, die das Schul- und Unterrichtsgeschehen mitbestimmen. Daran angelehnt hat Tomlinson (2010) erkennbare Merkmale für die Tiefenstrukturen für Annahmen und deren Implikationen ausgearbeitet, die das Geschehen im Unterricht steuern (Tabelle 1).

Tab. 1: Annahmen und Implikationen aus Tiefenstrukturen im Unterricht (Tomlinson 2010; Übersetzung aus Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 47)

Annahmen	Implikationen			
	Umfeld	Curriculum	Unterricht	Leistungsbeurteilung
„Lehren ist Vermittlung“	Passive Schüler und Schülerinnen, lehrerzentriert	Faktenorientiert, wenig Augenmerk auf Verstehen, Konzepte, Kernideen	Augenmerk auf Lehren statt Lernen	Richtig-falsch-Überprüfungen, niedriger Transfergrad
„Lernen ist Wiedergabe“	Wenig Kollaboration und Problemlösung	Oberflächliche, leicht abprüfbare Inhalte	Üben, Drill, Teilfertigkeiten	Kein Bedarf für authentische Aufgaben
„Lernende sind abhängig und unfähig“	Wenig Augenmerk auf die Lerngemeinschaft	Kein Vertrauen in Arbeit, Denken, Urheberschaft	Keine verbindlichen Ziele, Schüler-Auswahl	Keine authentischen Aufgaben, niedriger Transfergrad
„Guter Unterricht hat mit Disziplin zu tun“	Augenmerk auf Gehorsamkeit und Befolgung	Wenig Möglichkeiten für Lernende, die Welt zu erschließen, wenig Augenmerk auf Verstehen	Gruppenarbeit, Kleingruppenunterricht, unterschiedliche Aufgaben zu riskant	Ausschließlich summativ
„Gerechtigkeit ist Gleichbehandlung“	Schülerdifferenzen irrelevant	Nicht notwendig, Zugang zu Lerninhalten für Individuen zu sichern	Unterschiedliche Unterlagen, Tempo, Unterstützung, Umfeld usw. unakzeptabel	Gleiche Aufgaben für alle („one size fits all“)

Die Übersicht zu Annahmen und Implikationen von Tiefenstrukturen (Tabelle 1) weist auf die unsichtbare Regie, die das Oberflächengeschehen im Unterricht mitbestimmt. Dazu zählen Einstellungen und Haltungen, die heute unter dem Begriff „mindset“ subsumiert werden. Er deutet auf das Unsichtbare, die Disposition, ein weitgehend ignoriertes Faktor im Lehr-/Lernprozess. Die in Tabelle 1 in der linken Spalte angeführten Annahmen sind Beispiele von Dispositionen, die sich über unterschiedliche Implikationen perspektivisch auf Umfeld, Curriculum, Unterricht und Leistungsbeurteilung auswirken.

Da Schülerleistungen in der Regel über den fachlichen Lerngewinn überprüft und gemessen werden, wirken sich die Dispositionen curricular fachspezifisch aus. Wer beispielsweise annimmt,

dass Schülerinnen und Schüler wenig selbstständig sind, wird ihnen im Englischunterricht wenig zutrauen, selbstständig kommunizieren zu können, wird wenig Augenmerk auf Partner- und Gruppenarbeit gelegt und die Leistungsbeurteilung nicht über authentische Aufgaben durchführen, wodurch der Transfer eher gering sein dürfte (siehe Tabelle 1). Ähnlich zeigen Dubberke et al. (2008) den Stellenwert von epistemologischen Überzeugungen im Mathematikunterricht, also Vorstellungen über die Struktur, Genese und Validierung von mathematischem Wissen auf, welchen unterrichtlichen Einfluss Überzeugungen darüber haben, wie Schülerinnen und Schüler lernen und zu Wissen und Erkenntnissen gelangen.

Die Auseinandersetzung mit den Tiefenstrukturen macht deutlich, dass es in der Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht nicht nur darum gehen kann, die Didaktik auf der Oberflächenstruktur durch methodische Interventionen zu verbessern. Vielmehr spielen tiefergehende Aspekte in der Dynamik des Lehr-/Lerngeschehens eine wesentliche Rolle, in denen die Schülerinnen und Schüler signifikante Akteure sind (Milanowski 2004).

4.3 Schulinterne Wirkfaktoren

So wie es „ein ganzes Dorf“ braucht, um die kommenden Generationen auf das spätere Leben vorzubereiten, braucht es die ganze Schule als Organisationseinheit, also das Zusammenwirken aller, um die anspruchsvollen Bildungsziele in Zeiten zunehmender Heterogenisierung bei gleichzeitigen gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen (Beck & Beck-Gernsheim 2015) umsetzen zu können. Daher werden in der empirischen Bildungsforschung auch verstärkt multikulturelle und über den jeweiligen Fachunterricht hinausgehende Wirkungen untersucht, „etwa fächerübergreifende Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit oder die Förderung des Selbstkonzepts, des fachbezogenen Lerninteresses und der Motivation. Unterrichtsqualität wird hier also verstanden als Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“ (Klieme 2019, S. 396).

Lernwirksame Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass jede und jeder Einzelne Verantwortung für den Gesamterfolg übernimmt: Lehrerinnen und Lehrer, die in eine Lerngemeinschaft eingebunden sind, empfinden eine höhere Verantwortung für die Gesamtentwicklung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernerfolg (vgl. Hord 1997). Einigkeit herrscht in einschlägigen Studien darüber, dass der Erfolg für gelingende Bildungsprozesse und entsprechende Schülerleistungen von einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Kollegiums abhängt. Für Bonsen (2007) ist dazu ein „pädagogischer Optimismus“ erforderlich, der von der Annahme ausgeht, „dass alle Schülerinnen und Schüler Leistungen auf einem für sie angemessenen, aber verhältnismäßig hohen Niveau erzielen können und auch widrigen außerschulischen Entwicklungsbedingungen zum Trotz gefördert werden können“ (S. 17). In einem angstfreien und vertrauensvollen Schulklima wird Resilienz bei den Lernenden durch Zutrauen gefördert („Ich glaube an dich“), was wiederum zu hoher Leistung führt. Zutrauen und Vertrauen in Schülerinnen und Schüler gelingt in einem Schulklima, das dazu beiträgt, dass alle am Schulleben eingebunden sind, sich beteiligen, förderliche Beziehungen zueinander haben, Vertrauen ineinander haben, Orientierung und Sicherheit bekommen, sowie keine Angst vor Fehlern oder gar Ausschluss haben. Eine Schulkultur, in der jede/r vor Abwertung und Missachtung geschützt ist (Prenzel 2013), ist ausschlaggebend. Eine derartige Kultur, die sich über eine bestimmte Haltung und entsprechendes pädagogisches Handeln äußert, erfordert die Zusammenarbeit aller schulischen Akteure.

MacBeath et al. (2006) sind der Frage nachgegangen, wie sich Zusammenarbeit an der Schule auf das Lernen auswirkt. Dabei haben sie herausgefunden, dass es drei Ebenen im Systembezug

zu verbinden gilt: das Lernen der Schülerinnen und Schüler, das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer (und anderer Professioneller) sowie das Lernen der Organisation (Abbildung 3), wenn Zusammenarbeit sich nachhaltig auf das Lernen auswirken soll. Letzteres bezieht sich zunächst auf die Schule als (teil-)autonome Handlungseinheit, im Weiteren aber auch auf das Schulsystem und dessen Teilsysteme insgesamt. Je kohärenter die Zusammenarbeit auf allen Systemebenen auf das Lernen ausgerichtet ist, umso nachhaltiger wirken sich die damit verbundenen Prozesse auf das Lernergebnis aus.

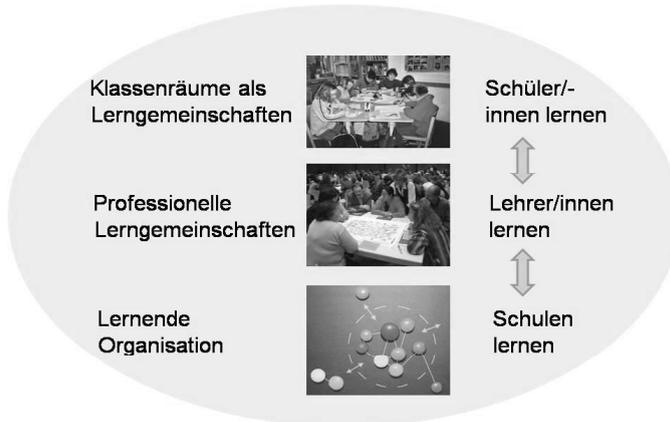


Abb. 3: Zusammenspiel der drei Ebenen des Lernens (Eigene Grafik nach MacBeath et al. 2006)

Die drei Ebenen sind im systemischen Zusammenhang zu sehen, da beispielsweise das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler hat. Von einer lernenden Schule (Schratz & Steiner-Löffler 1998) sprechen wir, wenn die kollektiven Werte (Strategien, Ziele, Philosophien) ein Gefühl für das Gemeinsame erzeugen, was die Kultur einer Schule ausmacht (Schein 2010). Johnson, Kraft und Papay (2012) berichten aus ihrer Forschung, dass neben der Schulleitung die kollegialen Beziehungen und eine von Lehrerzufriedenheit geprägte Schulkultur zu einer Steigerung der Schülerleistungen geführt haben. Das Zusammenführen der unterschiedlichen Ebenen des Lernens in beziehungsreichen Akteurskonstellationen und resonanten Systembezügen scheint demnach ein wichtiger Bestimmungsfaktor für die Qualität von Schule zu sein.

4.4 Kontextuelle Wirkfaktoren

Unabhängig von den jeweiligen Zielvorgaben sind alle mit Schule Befassten und von ihr Betroffenen damit konfrontiert, dass es für die Modellierung von pädagogischem Handeln im Rahmen von Unterrichtsqualität kein Erfolgsrezept als eine Art „Blaupause“ gibt. Jede Schule ist einzigartig und eigenartig, und sie wird von eigenen demographischen und geographischen Faktoren beeinflusst, agiert in einem spezifischen Umfeld mit unterschiedlichen Chancen und Risiken, hat eigene Stärken und Schwächen. Die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ebenen Unterricht, Schule, Kontext hängen von sehr vielen Faktoren ab. Deren Zusammenspiel ist bislang wenig erforscht, denn „Schulqualität ist ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt, bei dem sich auf Grund der multiplen Wechselwirkungen unterschiedlichster Faktoren und Prozesse einfache Pauschalierungen verbieten. Obwohl die empirische Forschung relevante schulische Einflussvariablen identifiziert hat, erscheint vor allem das Zusammenspiel der Fakto-

ren auf den Ebenen Schulform, Schule und Unterricht bislang nicht hinreichend untersucht.“ (Ditton & Müller 2015, S. 130)

Im Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (Abbildung 1) scheinen folgende Kontextfaktoren für erfolgreichen Unterricht auf: kulturelle Rahmenbedingungen; regionaler Kontext; Schulformen; Bildungsgang; Klassenzusammensetzung; didaktischer Kontext; Schulklima (Helmke 2009; S. 73). Scheerens und Bosker (1997; zit. nach Ditton & Müller 2015, S. 125) erwähnen darüber hinaus “achievement stimulants from higher administrative levels” und “development of educational consumerism”. Befunde wie schlechtes Abschneiden bei Vergleichsstudien, Mängelberichte aus Schulinspektionen oder hohe Abgangsquoten von Jugendlichen ohne Schulabschluss haben mit Zunahme der Ergebnisorientierung sogenannte „Problemschulen“ (*failing schools*) in das Blickfeld der Aufmerksamkeit von Politik (Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration)⁵, Schulbehörde (Einführung von speziellen Programmen zur Unterstützung betroffener Schulen) und Wissenschaft (Durchführung großflächiger Forschungsprojekte) gerückt.

Gerade in sozio-ökonomisch besonders kritischen Lagen mit benachteiligter Schülerschaft hat sich gezeigt, dass es Schulen vielfach aus eigener Initiative schwer schaffen, erwartete Leistungsergebnisse zu erbringen, wodurch den Absolventinnen und Absolventen Bildungschancen verschlossen bleiben. Um in derartigen Fällen präventiv Einfluss zu nehmen, sollen Unterstützungssysteme und -programme zu einem „Turnaround“ führen. Im Sinne eines „Frühwarnsystems“ sollen die Wechselwirkungen der internen und externen Bedingungskonstellationen herausfordernder Lagen untersucht und erfolversprechende Interventionen gesucht werden (Manitius & Döbelstein 2017, S. 12). Holtappels et al. (2017) fassen aus vorliegenden Studien (u. a. Muijs et al. 2004; Teddlie & Reynolds 2006; Huber & Muijs 2012) jene Schlüsselfaktoren zusammen, die für nicht wirksame Schulen zentral sind:

- Unzureichende Schulleitungskompetenzen (in Bezug auf ziel- und unterrichtsbezogene Führung),
- niedriger Kooperationsstand im Kollegium,
- Defizite im Klassenmanagement,
- schwache Lernkultur im Unterricht (Defizite in Bezug auf kognitive Anregung, Analyse der Lernentwicklung, Lernunterstützung etc.),
- niedrige Leistungserwartungen, geringes Bemühen um Wissensbasis und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler,
- Fluktuation im Kollegium und erfolglose Akquise kompetenten Personals,
- Fluktuation in der Schülerschaft,
- Defizite in den Kompetenzen der Schülerschaft,
- nicht förderliche Bedingungen im Elternhaus. (Holtappels et al. 2017, S. 24)

Darüber hinaus erwähnen Holtappels (ebenda) „erfolglose Strategien, um die eigene Problemlage zu ändern oder zu bewältigen: unrealistische oder diffuse Ziele, kurzfristige Planung und zu kurz greifende Konzepte“. Muijs et al. (2004) weisen noch besonders auf die Kooperation von Schulleitung und Lehrkräften, eine positive und anregungsreiche Schulkultur, evidenz- und netzwerk-basierte Schulentwicklungsarbeit sowie ein externes Schul-Monitoring. Die Merkmale für pädagogisches Handeln, um die es in der Wirksamkeit von Schule und Unterricht geht, scheinen sich

⁵ <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/070/1907027.pdf>

zwischen ausgezeichneten und scheiternden Schulen nicht zu unterscheiden, allerdings sind sie in ihren Strategien und Maßnahmen unterschiedlich erfolgreich. Wie erfolgreiche (Sieger-)Schulen beim Deutschen Schulpreis zeigen, finden sich unter den Schulen in kritischen sozialen Lagen auch solche, die exzellente Leistungen erzielen und zu den besten Schulen Deutschlands zählen (Schatz 2017).

In der Beurteilung der Qualität pädagogischen Handelns an mehr oder weniger erfolgreichen Schulen zeigt sich im Wirkungsgefüge interner und externer Faktoren, „dass Schulen komplizierte Ensembles sind von Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, von Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, von Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen“ (Fauser, Prenzel & Schratz 2009, S. 26). Pädagogisches Handeln ist daher vom gemeinsamen Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule bestimmt, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen, Ressourcen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die erforderlichen Kompetenzen bestmöglich zu erwerben.⁶

4.5 Wirkzeiträume pädagogischen Handelns

In Abschnitt 3.3 wurde der Blick auf die möglichen Wirkungen pädagogischen Handelns auf das Erwachsenenalter gerichtet (vgl. Abbildung 2), um die Auswirkungen auf das spätere Leben zu thematisieren. Ein amerikanisches Forschungsteam (Hyman, Wright & Reed 1975) hat bei 77.000 Erwachsenen herausgefunden, dass längere Ausbildung zu einem Zuwachs an Bildung geführt hat: „Je länger jemand zur Schule ging, desto mehr las er Zeitungen, Zeitschriften und Bücher über Politik, Gesundheit, Kultur usw. Gesundheitserziehung, rationale Lebensplanung, Nutzung von neuen gesellschaftlichen Angeboten, Bereitschaft, zu lernen und sich umzuorientieren, Offenheit für neue Trends, kritische Verfolgung öffentlicher Ereignisse – alle diese für eine mobile Gesellschaft und für eine Demokratie so wichtigen Grundhaltungen scheinen also in hohem Grade davon abhängig zu sein, wie viel Bildung jemandem zuteil wird bzw. wie viel Bildung sich jemand selbst aneignet.“ (Fend, Berger & Grob 2004, S. 57)

In einer weiteren amerikanischen Studie wurde die Entwicklung der Leistungen von 60.000 Schülern und Schülerinnen über zwölf Jahre untersucht. Sie weist nach, dass die Lehrperson und deren pädagogisches Handeln der wichtigste Faktor für den Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen ist (Wright, Horn & Sanders 1997). Demnach haben „wirksame“ (*effective*) Lehrkräfte eine signifikant positive Wirkung auf deren Leistungsentwicklung – und das unabhängig von Heterogenität, Klassengröße und Qualität der Schule als Organisation. An „weniger wirksamen“ Schulen sind laut Studie „wirksame“ Lehrkräfte sogar noch wichtiger, weil sie trotz des Schulumfeldes eine signifikant positive Wirkung auf Lernergebnisse haben. Umgekehrt ist eine erfolgreiche Schule keine Garantie für gute Lernergebnisse, da die Lernenden in guten Schulen bei weniger wirksamen Lehrpersonen unterdurchschnittliche Lernergebnisse erreichen. Das Forschungsteam ist zum Schluss gekommen, dass wirksame Lehrer und Lehrerinnen diejenigen sind, die mit Schülern und Schülerinnen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus erfolgreich arbeiten, egal wie heterogen die Lerngruppe ist.

Im deutschen Sprachraum sind Längsschnittstudien zur Verfolgung der Auswirkungen von Bildung und Erziehung ins Erwachsenenalter erst in den letzten Jahrzehnten systematisch eingesetzt worden. Bekannt geworden ist die Life-Studie über Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter über Entwicklungserfahrungen und Entwicklungsprozesse für die Lebensbewältigung (Fend, Berger & Grob 2004), in der die Lesefähigkeit und Computer Literacy unter-

⁶ Ein exzellentes Beispiel dafür ist die Gebrüder Grimm-Grundschule in Hamm, die 2019 unter herausfordernden Bedingungen im Quartier den Hauptpreis beim Deutschen Schulpreis gewonnen hat: <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/gebrueder-grimm-schule>

sucht wurden. Bei der Lesefertigkeit „kommt die große Bedeutung des Schulabschlusses zum Vorschein, aber auch die Deutschnote ist wichtig. Bei der Computer Literacy zeigt sich wiederum ein unterschiedliches Prädiktionsmuster. Hier werden zusätzlich zum Schulabschluss berufliche Faktoren wichtig: etwa der höchste Berufsabschluss und die wöchentliche Arbeitszeit.“ (Fend, Berger & Grob 2004, S. 69) Das Bildungsniveau stellt in den Ergebnissen der Studie eine „wichtige Voraussetzung für ein kulturintensives Leben im Erwachsenenalter und die Bereitschaft [...], sich neuen technologischen Entwicklungen zu stellen, die Lernen erfordern“ (Fend, Berger & Grob 2004, S. 74).

Umfangreiche Daten über Bildungsverläufe vom Kindes- bis ins hohe Erwachsenenalter werden im Nationalen Bildungspanel⁷ über die NEPS-Studie „Bildungsverläufe in Deutschland“⁸ erhoben, um herauszufinden, welche Auswirkungen Bildung auf das weitere Leben hat. Dadurch können der Bildungserwerb und seine Folgen für Einzelpersonen und Personengruppen erforscht werden, wie sich beispielsweise das soziale Umfeld auf Bildungsentscheidungen und -verläufe auswirkt, was Übergänge bzw. Übertritte innerhalb der schulischen Biografie und in den Beruf für Auswirkungen haben und welche Einflüsse von außerschulischen Lerngelegenheiten ausgehen. Darüber hinaus werden die Effekte sozialer Ungleichheiten auf die Entwicklung von Kindern aus dem Vorschulalter bis in die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt hinein verfolgt und schulische Kompetenzen und Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund hoher Bildungsbestrebungen über die Jahre nachgezeichnet.

Insgesamt lassen sich Langzeitwirkungen von Unterricht empirisch schwer verfolgen, da sich einzelne Wirkfaktoren pädagogischen Handelns im Laufe der Schulbildung schwer über bestimmte Lebensphasen isolieren lassen. Demgegenüber lässt sich die Nachhaltigkeit einschlägiger Leistungen aus dem Fachunterricht stärker an den späteren beruflichen Anwendungsbereichen oder in privaten Verwendungssituationen messen. Dies kann beispielhaft am Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden: Hier gibt der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (GER) für Sprachen⁹ entsprechende Kompetenzniveaus zur Beurteilung der (Fremd-)Sprachkompetenz vor. Daran lässt sich überprüfen, ob eine Fremdsprache so angeeignet wurde, dass im Realkontakt interkulturelle Herausforderungen kommunikativ bewältigt werden können. Denn „[v]ersteht man Bildungsprozesse als sukzessiven Aufbau von Kompetenz und Identität im Spannungsverhältnis von *Lerner, Lerninhalten und gesellschaftlichen Ansprüchen*, so ist der Aspekt der Vorbereitung der Lerner auf die Bewältigung *späterer Lebenssituationen* in der Gesellschaft besonders zu betrachten.“ (Schöpfer-Grabe 1998, S. 237) In der Frage der Langzeitwirkung geht es im Fremdsprachenunterricht darum, wie erfolgreich pädagogisches Handeln auf die Bewältigung alltäglicher und beruflicher Interaktionen vorbereitet. Helmke et al. (2008, S. 361) erschließen beispielsweise aus ihren Videostudien im Englischunterricht, welche pädagogischen Handlungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion zu besonders hohem Leistungszuwachs im Hörverständnis beitragen können. Für Klieme (2019) deutet vieles darauf hin, „dass inhaltsbezogene Qualitätsaspekte von Fach zu Fach verschieden ausfallen“ (S. 399). Daher sind zukünftig differenzierte Studien über die Nachhaltigkeit fachlichen Unterrichts in den jeweiligen Disziplinen anzustreben.

5. Wirksamkeit pädagogischen Handelns einzelner Akteure

Wie bisherige Ausführungen und referierte Ergebnisse empirischer Studien nahelegen, können die Wirkungen pädagogischer Innovationen nicht isoliert von personalen und organisationalen Varia-

⁷ <https://www.neps-data.de/de-de/startseite.aspx> (am 11.8.2019)

⁸ <https://www.neps-studie.de/> (am 11.8.2019)

⁹ <http://www.europaesicher-referenzrahmen.de/> (am 31.7.2019)

blen und damit verbundenen Unberechenbarkeiten argumentiert werden (Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018). Demnach hat Transformation am jeweiligen Schulstandort dann Chancen auf Verwirklichung, wenn eine offene, lernseitige Reflexionskultur unter den betroffenen Akteuren zur Entwicklung von Schule und Unterricht im jeweiligen Kontext beiträgt (vgl. Marzano 2003, S. 158f.). Die Umsetzung vorgegebener Bildungspläne und Referenzrahmen für Schulqualität sowie einschlägiger Verordnungen und Erlässe erfordert einen Realisierungsdiskurs auf folgenden Ebenen:

- *inhaltlich* über Bildungsstandards, die das Kerncurriculum in Form von Kompetenzen statt Inhalten enthalten über die Fächer anstatt dem Nebeneinander unabhängiger Fachbereiche;
- *zeitlich* über die Vorgabe von anteiliger Zeit für Kerncurriculum und entsprechender Zeit für Schulcurriculum anstatt Inhalt definiert nach Wochenstunden; Kontingenzstundentafel statt Jahrgangsstundentafel;
- *programmatisch* über Leitfragen und Leitaufträge für ein Schulprogramm anstatt eng definierter Grundsätze für den Unterricht;
- *prozessual* über einen evidenzbasierten Entwicklungskreislauf anstatt intuitiver Entscheidungsfindung ohne Evaluierung.

Zur erfolgreichen Bewältigung dieser Auseinandersetzung mit den komplexen Ansprüchen ist das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure innerhalb und außerhalb des jeweiligen Schulstandorts entscheidend, um Maßnahmen und pädagogische Interventionen möglichst kohärent untereinander abzustimmen. Daher stellt sich die Frage, was die einzelnen Akteure dazu beitragen können.

5.1 Was können Schulleitungen tun?

Da sich die eingangs in diesem Beitrag erwähnten politischen Vorgaben im Bildungswesen nicht über obrigkeitstaatliche Steuerungsmodi so umsetzen lassen, wie sie intendiert sind, erfordern sie am jeweiligen Schulstandort jenes „Policy Enactment“ (Ball, Maguire & Braun 2012), das u. a. die Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkultur sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes pädagogisches Handeln umschließt. Das Wechselspiel aus festgelegten rechtlichen Vorgaben und des eigenverantwortlichen pädagogischen Gestaltens an der Schule stellt die Betroffenen in ihrem pädagogischen Handeln vor komplexe und zum Teil neue Anforderungen: „Im Sinne von Raudenbush (2008) kann man solche grundlegenden, ‚generischen‘ Dimensionen als Merkmale der Umsetzung von Inhalten und Methoden verstehen, also als ‚quality of enactment‘. Raudenbush geht davon aus, dass nicht ‚instructional regimes‘ (also Verknüpfungen von Inhalten und Methoden) an sich wirksam sind, sondern dass es auf die Qualität ihrer Umsetzung ankommt.“ (Klieme 2019, S. 397)

Führungshandeln bedeutet in diesem Leitkonzept, Entscheidungen von der Zukunft her („Wie kommt das Neue ins System?“) zu treffen und mit *Prozessen* anstatt Maßnahmen¹⁰ zu arbeiten. Dazu sollten professionelle Lerngemeinschaften (Stoll & Seashore Louis 2007) installiert, standortbezogene Visionen und Zielbilder entwickelt und Prozessreflexionen über Feedback zum Sichtbarmachen der Erfolge gepflegt werden. Damit nehmen Partizipation, Verantwortungsteilung und Entwicklungsarbeit im Dialog einen besonderen Stellenwert ein (Schley & Schratz 2014). Da

¹⁰ Während eine *Maßnahme* sich auf vorgesehene Vereinbarungen und Regelungen bezieht, die etwas Bestimmtes bewirken sollen, lenkt *Prozess* die Aufmerksamkeit auf den auszuhandelnden Ablauf eines Geschehens (vgl. Ball, Maguire & Braun 2012).

Schulleitung nur indirekt Einfluss auf den Unterricht und damit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nehmen kann (vgl. Bell, Bolam & Cubillo 2003; Hallinger & Heck 2011; Leithwood et al. 2004), ist im Hinblick auf zielgerichtetes pädagogisches Handeln im Kollegium der Blick vor allem auf das vorausschauende strategische und planende Handeln gerichtet, das aus der entstehenden Zukunft führt (Scharmer 2009; Schratz 2015).

Strategien, die sich förderlich auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler auswirken, sind u. a. ein hoher Leistungsanspruch an alle, ein robustes Curriculum, ein positives Schul- und Klassenklima, das Wohlbefinden aller und eine Lern- und Lehrkultur, die nicht an Herkunft bindet (vgl. Tomlinson, Brimijoin & Narvaez 2008). Im Hinblick auf die Umsetzung dieser Desiderate zeigt sich vielfach eine starke Diskrepanz zwischen gemeinsamem Anspruch und individueller Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte. Das liegt einerseits an der langjährigen Tradition der Spezialisierung von Lehrkräften in der notwendigen fachlichen Expertise, andererseits in der fehlenden Erfahrung produktiver Zusammenarbeit als professionelle Lerngemeinschaften (Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 119f.) über die Fachgrenzen hinweg. Daher ortet Wischer (2008) im gegenwärtigen Heterogenitätsanspruch in der Umsetzung durch die Lehrkräfte eine Überforderung, für welche die Schulleitung sensibel sein sollte.

Im Hinblick auf unterrichtsbezogene Führung, die auf das Lernen im System fokussiert, sollte sich Schulleitung ein möglichst umfassendes Bild vom jeweiligen Entwicklungsstand am Schulstandort machen. Dazu eignet sich der *Classroom Walkthrough* (Downey et al. 2010; Schwarz 2013), ein im angloamerikanischen Raum verbreiteter Ansatz, der sich in den 1990er Jahren aus dem *Management by Walking Around* entwickelt hat. Die Schulleitung unternimmt regelmäßig kurze und fokussierte Unterrichtsbesuche und gewinnt daraus randomisierte Einblicke in die pädagogische Arbeit an der Schule. Die Evidenz aus der Gesamtschau der gewonnenen Daten aus den Unterrichtsbesuchen wird zu Informationen verdichtet und von der Schulleitung genutzt, um zusammen mit dem Kollegium über die Tiefenstrukturen des Unterrichts (siehe 4.2) ins Gespräch zu kommen und Schule gemeinsam auf Basis von systemischer Evidenz weiterzuentwickeln (Schwarz 2016). Das Ziel des Classroom Walkthrough liegt darin,

- den Fokus aller Bemühungen auf das Lernen der Schüler/innen und der Lehrer/innen richten;
- das Gewinnen von Einblicken und qualitativen Daten, um sie für die Schul- und Personalentwicklung zu nützen;
- den schulischen Dialog über Unterricht und Lernen durch effektives, Vertrauen förderndes Feedback anregen und fördern; das Anregen von professionellen, kollegialen Gesprächen und Diskussionen über das Lehren und Lernen;
- das Voneinanderlernen über laufendes formatives Feedback unter dem Fokus der evidenten Stärken und Schwächen der Lehrpersonen, der Schulleitung bzw. der Schule (vgl. Schratz et al. 2019, S. 430).

Die dialogische Reflexion der Beobachtungen stellt ein Schlüsselement des Konzepts dar: Classroom Walkthroughs „führen unter günstigen Rahmenbedingungen durch das Darüber-Reden und die Reflexion zu einem Fortschritt in der Qualität der Lehre und des Lernens. Als Schulleiterin und Schulleiter befindet man sich selbst in unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Reflexionsfähigkeit und der Feedbackkompetenz – und man erreicht auch die Lehrer und Lehrerinnen in ihren unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Die primäre Zielsetzung des Walkthrough liegt in der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen durch Reflexion und die professionelle Entwicklung der Lehrer und Lehrerinnen“ (Schwarz 2011, S. 30). Die aus dem Classroom Walkthrough gewonnenen Erkenntnisse bringen nicht nur die Erfahrungen aus den

Kurzbesuchen in einen gesamtschulischen Diskurs, sondern sensibilisieren für evidenzorientierte Entwicklung. Daraus können sich gegenseitige Unterrichtsbesuche im Kollegium entwickeln, die stärker auf pädagogisches Handeln fokussieren.

5.2 Was können Lehrkräfte tun?

In ihrer Bedeutung für die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft werden erfolgreiche und innovative Schulen „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl 2004) genannt und deren Lehrpersonen als „Architekten der Zukunft“ (ÖIV 2007) angesehen, da sie über ihr pädagogisches Handeln im Unterricht (mit)entscheiden, was die künftigen Bürgerinnen und Bürger aus der Schule für ihr weiteres Leben mitnehmen. In der Erfüllung dieses Auftrags müssen Lehrerinnen und Lehrer eine Vielzahl von Entscheidungen treffen, um unter den herausfordernden Bedingungen der Gegenwart den Unterricht im Spannungsfeld lehrseitiger Erwartungen und lernseitiger Wirkungen erfolgreich zu gestalten. Häufig werden diese Entscheidungen jedoch ad hoc getroffen und stützen sich zunächst meist auf Annahmen bzw. Intuition anstatt auf Evidenz. Evidenzbasierte Entscheidungsfindung kann jedoch die Qualität der Unterrichts- und Schulentwicklung maßgeblich verbessern und entwickeln (Schildkamp et al. 2017).

Da die evidenzorientierte Unterrichtsentwicklung aufgrund der systemischen Zusammenhänge vielfach hohe Anforderungen an die Betroffenen stellt, sollte sie in Form von Lerngemeinschaften erfolgen, „in denen kollektive Auseinandersetzungsprozesse stattfinden, etwa Professional Learning Communities (PLC), Communities of Practice (CoP) oder auch Research Learning Communities (RLC)“ (Schratz et al. 2019, S. 427). Lehrerinnen und Lehrer, die in eine solche Gemeinschaft eingebunden sind, empfinden eine höhere Verantwortung für die Gesamtentwicklung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernerfolg (vgl. Hord 1997). Auf leistungsfördernde Effekte bei den Schülerinnen und Schülern verweisen diesbezüglich auch Seashore Louis, Kruse und Marks (1996).

Eine erprobte Form derartiger Lerngemeinschaften stellen sogenannte Data-Teams (Schildkamp et al. 2016, S. 56) dar. „Die Mitglieder der Data-Teams definieren beim achtstufigen Ansatz zunächst ein pädagogisches Problem, auf das sie sich konzentrieren wollen;

1. formulieren eine Hypothese über die Ursache des pädagogischen Problems;
2. sammeln Daten, um die Hypothese zu untersuchen;
3. prüfen und bestimmen die Validität und Zuverlässigkeit der Daten;
4. analysieren die Daten (z. B. durch deskriptive oder korrelierende Analysen);
5. interpretieren die Ergebnisse und ziehen Schlussfolgerungen; erweist sich die Hypothese als falsch, dann muss eine neue Hypothese untersucht werden (zurück zu Schritt 2),
6. wird die Hypothese gestützt, dann machen sie mit Schritt 7 weiter;
7. entwickeln Verbesserungsmaßnahmen und setzen diese um;
8. evaluieren die Wirksamkeit der Maßnahmen und passen diese gegebenenfalls an (zurück zu Schritt 7). Wenn das Problem gelöst ist, kann ein neues Problem definiert werden (zurück zu Schritt 1).“ (Übersetzung aus Schratz et al. 2019, S. 431)

Vielfach zeigt sich bei der Arbeit in Data-Teams, dass an Schulen noch wenig kollektives Wissen darüber vorhanden ist, wie viele Daten an Schulen bereits vorhanden sind, die es zu nutzen gilt. Daher liegt ein wichtiger Schritt in der Sensibilisierung dafür, welcher Reichtum an Daten an Schulen bereits vorhanden sind, aus denen Wissen für Qualitätsentwicklung generiert werden kann. Die damit verbundenen kollektiven Reflexions- und Lernprozesse erfordern eine gemein-

same Sprache, über die eine differenzierte Auseinandersetzung möglich wird. Wenn sich Lehrende differenziert über ihre professionsspezifischen Inhalte auseinandersetzen und damit ihre Professionalität weiterentwickeln, sprechen wir von Diskursfähigkeit (vgl. Schratz et al. 2008, S. 130).

5.3 Was kann Bildungsadministration tun?

Im Paradigma der „Neuen Steuerung“ (Altrichter & Maag Merki 2016) wird die Qualität von Schule und Unterricht als Mehrebenensystem untersucht, wobei das systemische Zusammenspiel der Steuerung auf den einzelnen Ebenen im Fokus steht. Dabei geht es „im Rahmen staatlicher Gesamtverantwortung für Schulen und Bildungsverwaltung um ein System der ‚Teilautonomie bei gestufter Verantwortung‘. Selbstgestaltung und Selbstverantwortung sind danach die Grundlagen eines Systems, das sich mit Zielvereinbarungen und Kontrakten im Rahmen ‚interaktiver Steuerung‘ und gemeinsamer Verantwortung innoviert.“ (Priebe, Heinemann & Kuhn 2017, S. 11) Diese gemeinsame Verantwortung ist allerdings schwer umzusetzen, wenn die Behörde „von der Kameralistik eines Schulträgers oder eines Landhaushaltes abhängig oder durch Personalzuweisung und prekäre Arbeitsverträge eingeengt ist“ (Lohmann & Schratz 2015, S. 126). Schulleitungen erleben sich in solchen Spannungsfeldern vielfach als „als Puffer vieler Interessen“ (Jungwirth et al. 1991, S. 178) zwischen behördlichen Ansprüchen und schulischer Leadership am Standort.

Erfolgreiche Bildungssysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf allen Ebenen durch gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sind. Erst wenn jede Person in ihrem Bereich Verantwortung dafür übernimmt, zu diesem gemeinsamen Ziel beizutragen, lässt sich hohe Bildungsqualität erreichen (Hargreaves & Shirley 2018). Das bedeutet für die verschiedenen Akteure im Bildungssystem, dass sie ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahrnehmen „und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit“ (Fauser et al. 2008, S. 27). Vor diesem Anspruch auf Verantwortung sollte auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und übergeordneter Behörde geprägt sein, denn „[m]an verlangt von keinem Abnehmer etwas, was man nicht auch selbst zu tun bereit war bzw. bietet nichts an, was nicht auch selbst erprobt wurde“ (Schulz & Stark 2007, S. 50).

Zur Qualitätsentwicklung finden sich an der Gelenkstelle zwischen Bildungsadministration und einzelnen Schulstandorten unterschiedliche Steuerungslogiken, die sich in spezifischen pädagogischen Handlungen äußern können. Einige davon werden exemplarisch im Folgenden aufgezeigt:

- Wenn staatliche Vorgaben am „Behördenweg“ an die Schulen kommen, hat die Schulleitung eine wichtige „Pufferfunktion“, die eine moderierende Steuerung im Spannungsfeld zwischen Schuleffektivität und Schulentwicklung erfordert. Da die Verwaltung Wissen und Legitimation organisiert, treten ihre Leistungsbeiträge für die Organisation von Unterstützungsangeboten stärker in den Vordergrund, als dies früher der Fall war (Gördel 2015). Da sie als Behördenaufträge üblicherweise im Top-down-Modus erfolgen, müssen sie im Kontext der Leistungen der Schule in einem Aushandlungsprozess (ko)produziert werden. Zur Auseinandersetzung „auf Augenhöhe“ sind größtmögliche Transparenz und gegenseitiges Vertrauen erforderlich (Schultz 2019), denn „Schule ist ein vertikal und horizontal geflochtenes komplexes Netzwerk zahlreicher persönlicher, aber auch organisationaler Beziehungen, welches wesentlich vom Phänomen Vertrauen beeinflusst wird“ (Ammann & Brühlmann 2018, S. 7).
- Zur Komplexitätsreduzierung sollten in einem Durchgang von Zielvereinbarungen nicht alle Qualitätsbereiche auf einmal einbezogen werden. Im Sinne des Ausbalancierens von „Sollen“ und „Wollen“ (Schratz 2001) hat sich eine Vorgangsweise als hilfreich erwiesen, in der

einige wenige zentrale Bereiche (kriterial) vorgegeben werden (z. B. Umgang mit Vielfalt), zusätzlich aber auch eigene Vorschläge von der Schule eingebracht werden können. Die Auseinandersetzung im Kollegium und das Aushandeln der Schwerpunktsetzung mit der Schulbehörde erfordert im Sinne des „Policy Enactments“ „creative processes of interpretation and recontextualisation – that is, the translation of texts into action and the abstractions of policy ideas into contextualised practices“ (Ball, Maguire & Braun 2012, S. 3). Eine solche Übersetzungsleistung aus der Abstraktheit von Daten in das tägliche Handeln lässt sich in folgender Aussage einer Schulleiterin aus Alberta aufzeigen: „Each data point is a human being – a student or a teacher or a parent.“ (Yee & Yee 2019)

- Zielvereinbarungen zwischen Behörde und Einzelstandort erfordern entsprechende Spielräume, um über das „Policy Enactment“ (Ball, Maguire & Braun 2012) die im Kollegium vorhandenen Potenziale für pädagogisches Handeln zur Geltung kommen zu lassen. Ist dazu die erforderliche Leadershipkompetenz nicht vorhanden, sind begleitende Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Fortbildung, Coaching) zu empfehlen. Von Seiten der Behörde werden oft Aktivitäten erwartet, ohne (sich) zu fragen, ob es für die Schulleitung auf der Arbeitsebene überhaupt erforderlichen Kapazitäten gibt (Tillmann et al. 2015). Schulleitung benötigt entsprechende Freiräume und Kapazitäten für ihre Steuerungsaufgaben, ansonsten können Zielvereinbarungen rasch zum bürokratischen Abarbeiten von To-do-Listen abgewertet werden.

Die ständige Konfrontation von Schulen mit Reforminterventionen kann das System überfordern, wenn nicht entsprechende Entlastungen damit verbunden sind. Daher spielt Kohärenz in der Umsetzung von Zielen und Maßnahmen eine wichtige Rolle, aber auch das Vertrauen in die Professionalität der betroffenen Akteure, denn nach Luhmann (2014, S. 38) spielt Vertrauen (Vertrauen in sich selbst, Vertrauen in andere Personen, Vertrauen in Systeme) eine besondere Rolle, um Komplexität zu reduzieren (vgl. Ammann & Brühlmann 2018, S. 7).

5.4 Was können sonstige Akteure tun?

Rasch zunehmende Veränderungen im schulischen Umfeld, die wachsende Komplexität der Arbeitsbedingungen an den Schulen und neue gesellschaftliche Herausforderungen machen es für Schulen und deren Akteure immer schwieriger, diesen mit den vorhandenen (zugewiesenen) personellen und infrastrukturellen Voraussetzungen produktiv zu begegnen. Daher müssen sich Schulen zusehends für die Einbeziehung außerschulischer Akteure öffnen, die sich und ihre Kompetenzen in unterschiedlicher Weise zur Stärkung der schulischen Lernerfahrungen einbringen. Dazu eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten¹¹, von denen einige hier aufgezählt werden:

Erziehungsberechtigte in das Schulleben einbeziehen

Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte können in unterschiedlichen Formen zur Mitarbeit gewonnen werden. Ihre Bereitschaft zum Einbringen der vorhandenen Expertise in ehrenamtlicher Funktion kann für ergänzende Angebote (z. B. Kurse, AGs, Lesepatenschaften) zur Erweiterung und Vertiefung des curricularen Angebots beitragen.

¹¹ Die folgenden Anregungen greifen u. a. auf Beispiele aus dem Planspiel Gute Schule (Schratz, Ahnfeld & Bär 2019) zurück.

Profis aus der Arbeitswelt nutzen

Fachleute aus unterschiedlichen Berufssparten ermöglichen eine Ausweitung curricularer Angebote. Von ausgefallenen Sportarten über Gartenarchitektur für die Außengestaltung des Umfelds (z. B. Anlage eines Schulteichs) bis zur Imker-AG reicht das in alle Sparten offene Spektrum.

Mit außerschulischen Institutionen zusammenarbeiten

Für eine längerfristige Zusammenarbeit eignen sich Partnerschaften mit Unternehmen und Betrieben (Praktika), (Sport-)Vereinen (Nachwuchsförderung), Bildungs- und Kultureinrichtungen (Musikschule, künstlerische Aktivitäten), Werkstätten und gemeinnützige Organisationen (Service Learning), NGOs und internationale Organisationen (staatsbürgerliches Engagement), Hochschulen und Universitäten (wissenschaftliche Zusammenarbeit).

Quartierbezogene Netzwerke aufbauen

Zur wirksamen Umsetzung des Bildungsauftrags stehen erfolgreiche Schulen in engem Kontakt mit ihrem näheren Umfeld. Dazu gehören nicht nur die „Zuliefer“- und „Abnehmer“-Schulen, sondern auch psycho-soziale Einrichtungen (z. B. Jugendfürsorge, Hort, psychologische Beratung), welche Kinder und Jugendliche im Sozialraum betreuen. Dazu gehören auch regelmäßige Kontakte zu Gesundheitseinrichtungen und Polizei, aber auch Möglichkeiten zum Besuch von Freizeit- und Erholungseinrichtungen (z. B. Jugendzentrum, Spielanlagen). Je stärker ein partnerschaftliches Netz in einer Bildungsregion geknüpft ist, umso mehr kann es in Breite und Tiefe bewirken (Stichwort: „Keiner geht verloren!“).

Außerschulische Lernorte erschließen

Erfolgreiche Schulen lagern Lernorte für ihre Schülerinnen und Schüler räumlich und zeitlich ins Umfeld aus, um die Nachhaltigkeit schulischer Lernerfahrungen zu intensivieren. Die Möglichkeiten sind fast unbegrenzt und reichen von der Anlage von speziellen Schulgärten und Teichanlagen, der Einrichtung von Gehegen zur Tierhaltung bis zur Erschließung eines schuleigenen Stück Waldes oder Ackers. Kultivierende Tätigkeiten im Naturraum erweitern nicht nur die Möglichkeiten an Lerngelegenheiten, sondern die Übernahme von Verantwortung in der Mitwelt intensiviert auch die Bildungsprozesse in wirksamer Form.

6. Zusammenschau und Ausblick

In der vorangegangenen Auseinandersetzung über Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns zur Steigerung von Unterrichtsqualität wurde aufgezeigt, unter welchen Bedingungen die im Schulsystem handelnden Akteure die vorgegebenen Qualitätsansprüche wirksam erfüllen können. Dabei sind sie in ihrem pädagogischen Handeln zahlreichen Spannungsfeldern ausgesetzt, welche die zu erwartenden Ergebnisse von Schule und Unterricht (*Output*) und über die Schulzeit hinaus (*Outcome*: mittel- und langfristige Wirkungen) in vielfältiger Weise beeinflussen. Als Begründung wird auch auf die längste Distanz hingewiesen, nämlich jene zwischen dem, was in einem ministeriellen *Policy Paper* (Lehrplan, Erlass) steht, und dem, was bei den Schülerinnen und Schülern in der Klasse ankommt. Auf diesem Distanzenweg gibt es unterschiedliche Akteurskonstellationen, die sich in vielfältiger Weise auf das pädagogische Handeln der einzelnen Akteure auswirken. Dabei interessierte die Frage, welche wissenschaftlich begründeten Erwartungen an pädagogisches Handeln hinsichtlich seiner Wirkungen und seiner Wirksamkeit gerichtet werden. Zu ihrer Beantwortung wurde der Stand des theoretischen Dis-

kurses verschiedener Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Pädagogik) gesichtet und wurden daraus abgeleitete Modellbildungen referiert.

Soziologische Studien weisen auf den Einfluss von Tiefenstrukturen auf pädagogisches Handeln auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems hin – sie legen sozusagen die „Grammatik“ von Schule und Unterricht offen, nach deren Regeln Wirkmechanismen „funktionieren“. Sie lassen sich – nicht zuletzt aufgrund ihres universellen Charakters – nicht ohne weiteres verändern, sondern erfordern Sensibilität für den Kontext und einen systemischen Blick. Die Zusammenschau relevanter Erkenntnisse der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung stellt die psychologischen Grundprinzipien schulischen Lernens und die besonderen Merkmale in den individuellen Abläufen der Lehr-/Lernprozesse vor. Modellbildungen machen die Zusammenhänge schulinterner und -externer Faktoren deutlich, deren komplexes Zusammenspiel sich auf das Bedingungsgefüge pädagogischen Handelns situationsspezifisch auswirkt. Aus Sicht der Pädagogik zielt Bildung auf die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person ab, was Erwartungen und Ansprüche an die Berufsethik und damit das professionelle Handeln der Akteure stellt.

Vor dem Hintergrund eines ethischen Bezugsrahmens kann gesellschaftliche Verantwortung für Lehrpersonen im Bildungswesen nicht bedeuten, lediglich fachliche Leistungen zu optimieren, um bei Leistungsvergleichen besser abzuschneiden. Im Bemühen um guten Unterricht hat die zunehmende Evidenzbasierung den Fokus von der individuellen didaktischen Planung durch die Lehrperson auf die von der Schule bzw. vom Schulsystem erbrachten, nach vorgegebenen Standards gemessenen Schülerleistungen verschoben. Dadurch sind auf theoretischer Ebene Allgemeine Didaktik und Lehr-/Lernforschung auf Grund ihrer unterschiedlichen Betrachtungsweisen in eine ambivalente Beziehung zueinander geraten, die Messner (2007) folgendermaßen beschreibt: „Auf der einen Seite die qualitativ reichhaltige sinnliche Vergegenwärtigung von Phänomenen, ihre handlungs- und subjektnahe Konzeptualisierung und ihre theoretische Deutung aus großräumigen gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Kontexten. Und auf der anderen Seite die Zurichtung von Schul- und Unterrichtspraxis unter der Ambition, Wirkungswissen zu gewinnen – mit ihrer Tendenz zu einer immer facettenreicher in die Mikroprozesse des Geschehens vordringende Theoretisierung.“ (S. 57)

Mit diesem Dilemma sind Lehrerinnen und Lehrer vielfach konfrontiert, wenn sie in ihrem pädagogischen Handeln verantwortungsvoll Entscheidungen treffen sollen. Professionelles pädagogisches Handeln von Lehrpersonen zeigt sich darin, wie sie den Bildungsauftrag im Spannungsfeld zwischen theoretischem Anspruch und schulstandortspezifischen Herausforderungen umzusetzen vermögen. Zur Unterstützung schlagen Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) vor, „dafür soziale Räume für den Disput über den ‚Eigensinn‘ der Arbeit zu schaffen, d. h. Strukturen vor Ort bereitzustellen, um in ‚Professional Communities‘ solche Widersprüchlichkeiten diskursiv und in einem kollegialen Setting bearbeiten zu können“ (S. 23). Die persönliche Könnerschaft der Lehrperson liegt darin, sensibel für bildende Erfahrungen (Dewey 1938) lernseits des Unterrichts zu sein und die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren. Schwer und Solzbacher (2014, S. 216) resümieren als Ergebnis ihrer Studie zur professionellen pädagogischen Haltung, dass „... Lehrkräfte ein hohes Maß an Reflexivität, souveränen Routinen, Kontextsensibilität und vor allem an integrativer Kompetenz benötigen“, da pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld der Entwicklung von Mensch(en) und System(en) erfolgt.

Erziehung und Bildung sind immer unter der Vorannahme einer Einschränkung des Zugangs zu Wissen zu sehen (Stenhouse 1967). Das Wesen der Aufgabe von Lehrenden besteht darin, jungen Menschen über den Unterricht den Zugang zu (Welt-)Wissen zu ermöglichen und sie dadurch für das Leben im unbekanntem Morgen handlungsfähig zu machen. Dabei geht es im pädagogischen Handeln um ein geteiltes Verständnis jener übergeordneten Zielvorgaben, welche die Zukunftsperspektive gesellschaftlicher Teilhabe, Mündigkeit und selbstbestimmten Lebens sowie des

sozialen Zusammenhalts der künftigen Generationen im Blick haben. Der Zugang zum Wissen ist heute aufgrund der Digitalisierung im Lebensalltag leichter möglich als früher, allerdings benötigen Bildungsprozesse in der Aneignung zukunftsrelevanten Wissens für gesellschaftlich wirksames Handeln das Verstehen von Zusammenhängen und kritische Urteilsfähigkeit.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der sich gegenwärtig vollziehende Wandel der professionellen Haltungen und Kompetenzen das pädagogische Handeln tiefgreifender prägen wird, als bislang gedacht. Die Verschiebung des Fokus der Aufmerksamkeit von den Inhalten und dem Verhalten auf die Strategien und Kompetenzen des Lernens hat weitreichende Folgen für die Strukturen, die Prozesse und die Kultur der Schule. Die Weiterentwicklung der Evidenzbasierung auf der Basis von Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen wirkt sich bereits zusehends auf das pädagogische Handeln aus: Die Grundannahmen und Überzeugungen verändern sich von einem input-gesteuerten Lehrverhalten zu einem ergebnisorientierten Erwartungshandeln („das Ende im Blick“) und den damit verbundenen Strategien sowie didaktischen Verhaltensweisen. Allerdings fokussieren die bisherigen Studien vorwiegend auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die kurzfristigen Wirkungen pädagogischen Handelns. Offen bleibt daher die Frage nach den längerfristigen Wirkungen schulischer Erfahrungen, wenn es um das künftige mitmenschliche Zusammenleben in Zeiten zunehmender Individualisierung, tiefgreifender technologischer Fortschritte und veränderten Bindungskonstellationen im Alltag geht.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS
- Ammann, M. & Brühlmann, J. (2018). Vertrauen und Schule. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 22 (3), 5-10
- Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Hrsg.) (2017). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool* (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 3). Innsbruck: Studien Verlag
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (2015). *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L. & Terhart, E. (Hrsg.) (2007). *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (Friedrich-Jahresheft, Bd. 25). Völs: Friedrich
- Bell, L., Bolam, R. & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes*. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 205-213
- Bonsen, M. (2007). Das Kollegium als Professionelle Lerngemeinschaft. Schuleigene Curricula brauchen die Koordinierung der Lehrkräfte und Fachkonferenzen. *Lernende Schule*, 10 (37/38), 16-18
- Cappella, E., Aber, J. L. & Kim, H. Y. (2016). Teaching Beyond Achievement Tests: Perspectives From Developmental and Education Science. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (5. Aufl., S. 249-347). Washington, DC: American Educational Research Association
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Hrsg.) (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement. Research, policy and practice*. Abingdon: Routledge
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Reckahner Museen. Verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan
- Ditton, H. & Müller, A. (2015). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (Lehrbuch, 2., überarb. Aufl., S. 99-111). Wiesbaden: Springer VS
- Downey, C. J., Steffy, B. E., Poston, W. K. & English, F. W. (2010). *Advancing the three-minute walk-through. Mastering reflective practice*. Thousand Oaks Calif.: Corwin Press
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 193-206
- Fausser, P., Heller, F. & Waldenburger, U. (Hrsg.) (2015). *Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrungen, Training*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2007). *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2008). *Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (2009). Was für Schulen! – Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In P. Fausser, M. Prenzel & M. Schratz (Hrsg.), *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis* (S. 9-29). Seelze: Klett Kallmeyer
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28 (4), 537-547
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (3/4), 141-149
- Fend, H. (2019). Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebot-Nutzungs-Modells. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3, S. 91-103). Münster: Waxmann
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (2004). Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LifE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter). *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (1), 56-76
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.) (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, P. (2005). *On Making Determinations of Quality in Teaching*. Paper prepared for the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Science. Ann Arbor: University of Michigan
- Fischer, C. & Platzbecker, P. (Hrsg.) (2018). *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*. Münster: Waxmann

- Fischer, R. (2015): *Bildung der Entscheidungsgesellschaft*. Vortrag Sommersymposium NMS-Entwicklungsbegeleitung. St. Johann/Pongau, 8.9.2015
- Gördel, B.-M. (2015). Der Beitrag der Verwaltungswissenschaft zur Educational Governance
Forschung als interdisziplinäre Wissenschaftsdisziplin. In H. J. Abs, T. Brüsemeister & M. Schemmann (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 143-172). Wiesbaden: Springer VS
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Hrsg.) (2013). *Handbook of resilience in children*. New York, NY: Springer
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2018). *Leading from the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario* (CODE Consortium, Hrsg.). Toronto: Council of Ontario Directors of Education. Verfügbar unter http://ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Final-EN.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ durch Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 41, S. 41-51). Weinheim: Beltz
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (Beltz Pädagogik, S. 345-363). Weinheim: Beltz
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17-35). Münster: Waxmann
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2012). Die Dynamik des Scheiterns. Die Schiefelage rechtzeitig erkennen. *Schulverwaltung spezial*, 14 (2), 7-9
- Hyman, H. H., Wright, C. R. & Reed, J. S. (1975). *The enduring effects of education*. Chicago: Univ. of Chicago Press

- Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 114 (10), 1-39
- Jungwirth, H., Plössnig, F., Schratz, M. & Winkler, S. (1991). *Schulen machen Schule. Regionale Schulentwicklung: Erfahrungen – Probleme – Perspektiven*. Innsbruck: Österr. Studienverlag
- Kahl, R. (2004). *Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen*. Hamburg: Archiv der Zukunft
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, S. 392-408). Münster: Waxmann
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: ‚Aufgabenkultur‘ und Unterrichtsgestaltung. In J. Baumert & E. Klieme (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, Forschungsbefunde, Reforminitiativen. Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43-58). Bonn: BMBF
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. Verfügbar unter <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf>
- Leithwood, K. A., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: The Wallace Foundation
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 15, S. 47-70). Weinheim: Beltz
- Lischewski, A. (Hrsg.) (2016). *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Lohmann, A. & Schratz, M. (2015). Erkundungen zwischen Loyalität und Verbindlichkeit. *Pädagogische Führung*, 26 (4), 123-137
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Maag Merki, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In G. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer, K. Maag Merki, B. Priebe, K. Schwippert, L. Stäudel & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005 (S. 12-13). Seelze: Friedrich Verlag
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2006). *Making the connections: The story of a seven country odyssey in search of a practical theory*. Cambridge: Cambridge University
- Manitius, V. & Dobbelsstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9-14). Münster: Waxmann
- Marzano, R. J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us* (Mid-continent Research for Education and Learning, Hrsg.). Aurora, Col.

- Marzano, R. J. (2003). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools*. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development
- Messner, R. (2007). Allgemeine Didaktik und Lehr-/Lernforschung. Über die Ambivalenz ihrer Beziehung am Beispiel der Erforschung selbstständigen Lernens. In B. Koch-Priewe, F. Stübiger & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (S. 43-59). Weinheim: Beltz
- Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. *Die Deutsche Schule*, 96 (8. Beiheft), 26-47
- Meyer, H. & Terhart, E. (2007). Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (Friedrich-Jahresheft, Bd. 25, S. 62-63). Velber: Friedrich
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement. Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79 (4), 33-53
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-economically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175
- National Council of Teachers of English (2012). *Opportunity to Learn, Statement of Principles*. (31.7.2019) <http://www.ncte.org/positions/statements/opptolearnstandards>
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. (31.7.2019) <http://standards.nctm.org/document/chapter2/index.htm>
- OECD (2012). *Better skills, better jobs, better lives. A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD
- OECD (Hrsg.) (2013). *The weight of nations. Trends shaping Education* (Spotlight 2). Paris
- ÖIV (Österreichische Industriellenvereinigung) (2007). *Zukunft der Bildung: Lehrerinnen & Lehrer*. Wien: Industriellenvereinigung
- Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen. Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S4), 79-99
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 8-45). Wien: Facultas
- Priebe, B., Heinemann, U. & Kuhn, H. J. (2017). Warum und wozu Schulaufsicht? Verschiedene Sichtweisen auf Aufgaben und Wirksamkeit. *Lernende Schule*, 20 (78), 7-11

- Raudenbush, S. W. (2008). Advancing Educational Policy by Advancing Research on Instruction. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 206-230
- Reusser, K. (2016). Jenseits der Beliebtheit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 40-48
- Reusser, K. (2019). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Grundlagen der Qualität von Schule*, Bd. 3, S. 129-166). Münster: Waxmann
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 308-335
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (3), 459-478
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Bingley et al.: Emerald
- Schein, E. H. (2010). *Organisationskultur*. Bergisch Gladbach: EHP
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M. et al. (2017). *The Data Team Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Dordrecht: Springer
- Schöpfer-Grabe, S. (1998). ‚Non scholae, sed vitae discimus‘. Langzeitwirkung von Fremdsprachenunterricht als Herausforderung für die Bildungsgangdidaktik. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 237-244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schratz, M. (2001). Personalentwicklung – Ein Begriff macht Schule. *Lernende Schule* (16), 14-16
- Schratz, M. (2015). Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements – Schwerpunkt: lernwirksam unterrichten und fördern* (S. 159-167). Kronach: Carl Link
- Schratz, M. (2016). Guter Unterricht ermöglicht einzigartige Lernwege. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 66-79). Seelze: Klett Kallmeyer
- Schratz, M. (2017). Innovative Schulen – exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. (S. 231-247). Münster: Waxmann

- Schratz, M. (2019). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, S. 41-53). Münster: Waxmann
- Schratz, M., Ahnfeld, T. & Bär, A. (2019). *Planspiel Gute Schule. Qualität dynamisch erfahren – Schulentwicklung gemeinsam anstoßen*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Schratz, M. & Schley, W. (2014). Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4 (4), 12-29
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster: Waxmann
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim u. a.: Beltz
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403-453). Graz: Leykam
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Schulz, R. & Stark, H. (2007). Ein Landesinstitut lässt sich testieren – Gewinne für das System? *Journal für Schulentwicklung*, 11 (3), 46-51
- Schwarz, J. (2011). Über den Classroom Walkthrough mit dem Kollegium ins Gespräch kommen. *Lernende Schule*, 14 (53), 28-31
- Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“*. Schulleitungen als Instructional Leaders. Innsbruck: Studien Verlag
- Schwarz, J. (2016). *Classroom Walkthrough – Leadership für wirkungsvolles Lernen (Leadership for Learning)*. Univ. Dissertation. Universität Innsbruck, Innsbruck
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215-221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Seashore Louis, K. (2014). *Redefining the Role of Schools and Schooling. Public Value and Education*. Keynote at the 27th ICSEI (International Congress of School Effectiveness and Improvement), Yogyakarta/Indonesien: ICSEI
- Seashore Louis, K., Kruse, S. D. & Marks, H. M. (1996). Schoolwide professional community. In F. M. Newmann (Hrsg.), *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality* (S. 179-203). San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Seashore Louis, K. & van Velzen, B. (Hrsg.) (2012). *Educational policy in an international context. Political culture and its effects*. New York: Palgrave Macmillan

- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. Diskussionspapier*. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung – Abteilung II
- Steffens, U. (2019). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3, S. 251-277). Münster: Waxmann
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.) (1987). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. Wiesbaden: HIBS
- Steffens, U. & Haenisch, H. (2019). Gut unterrichten – erfolgreich lernen. Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3, S. 279-311). Münster: Waxmann
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*. London: Nelson
- Stoll, L. & Seashore Louis, K. (Hrsg.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.) (2006). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press/Routledge
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam
- Tomlinson, C. A. (2018, April). *Differentiated Instruction for Administrators/Leaders*. ASCD Professional Development Conference, Rom
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school. Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths. Uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teachers College Press
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird, als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7-18). Wien: Österreichischer Bundesverlag
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandeln von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & Steffens, U. (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79-139). Münster: Waxmann
- Wright, S. P., Horn, S. P. & Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67

Unterrichtsqualität an Hamburger Grundschulen: Profile und Veränderungen im Laufe der Zeit

Stephanie Graw-Krausholz & Marcus Pietsch

1. Einleitung

Unterrichtsqualität ist eines der Kernthemen von Schulinspektionen. Mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen erhalten sie einen differenzierten Einblick in das Unterrichtsgeschehen und dokumentieren es mit entsprechenden Beobachtungsbögen. Die Ergebnisse erlauben es, für die einzelnen Schulen, aber auch übergreifend Unterrichtsprofile zu beschreiben. In diesem Beitrag stehen diese Unterrichtsprofile im Zentrum: Zunächst stellt sich die Frage, inwieweit sich überhaupt spezifische Unterrichtsprofile über mehrere Schulen identifizieren lassen, in denen bestimmte Facetten von Unterrichtsqualität unterschiedlich ausgeprägt sind. Solche schulbezogenen Profile können ein Hinweis auf eine Unterrichtskultur sein, die typisch für eine ganze Schule ist. Wenn es eine solche Unterrichtskultur gibt, stellt sich die Frage, wie zeitlich stabil diese an Schulen ist. Zu diesem Themenkreis gibt es bisher leider kaum Forschung.

Daher greift der folgende Beitrag die genannten Fragen auf: Es wird untersucht, ob sich Unterrichtsprofile finden lassen und wie stabil diese im zeitlichen Verlauf sind. Im Anschluss an eine kurze theoretische Einführung werden diese Fragen mit Hilfe von latenten Klassenanalysen und latenten Transitionsanalysen untersucht. Dabei wird auch die Mehrebenenstruktur von Unterrichtsqualität berücksichtigt. Die Grundlage für diese Berechnungen bilden Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion Hamburg aus dem ersten und zweiten Zyklus. Eine kurze Diskussion der Ergebnisse, auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für Wissenschaft und Praxis, schließt den Beitrag ab.

2. Hintergrund

Unterrichtsbeobachtungen werden weltweit eingesetzt, um die Qualität von Unterrichtsprozessen zu evaluieren, (Peer-)Feedback zum Unterrichten zu generieren und die Professionalisierung von Lehrkräften zu befördern (Bell, Dobbelaer, Klette & Visscher 2019; Pianta & Hamre 2009). In Deutschland gehören entsprechende Unterrichtsbeobachtungsverfahren zum Standardrepertoire von Schulinspektionen (Altrichter & Kemethofer 2016; Stralla 2009). Mithilfe meist hoch-inferenter Verfahren soll in Schulen die Qualität des Unterrichts bewertet und sollen Schlüsse zum schulischen Unterrichtsklima gezogen werden (Ehren & Pietsch 2016; Gärtner & Pant 2011). Hierfür dokumentieren eigens dafür trainierte Schulinspektorinnen und Schulinspektoren die Stärken und Schwächen einzelner für das Lernen als relevant erachteter Aspekte des Unterrichts mithilfe so genannter Unterrichtsbeobachtungsbögen auf Ebene des einzelnen Unterrichts (Müller & Pietsch 2011). Die so erhobenen Daten werden dann entweder durch (heuristische) Zusammenchau oder (statistische) Aggregation der Daten zu einem schulischen Gesamtergebnis zusam-

mengefasst (Lankes, Vaccaro & Gegenfurter 2013), wobei die hierfür zugrundeliegenden Informationen von einzelnen Items (Sommer 2011), über Facetten bzw. Dimensionen des Unterrichts (Taut & Rakoczy 2016) bis hin zu einem Gesamtscore (Pietsch 2010) reichen.

Entsprechend findet im Laufe des Evaluationsprozesses in der Regel eine stetige Zusammenfassung von Daten statt: In einem ersten Schritt werden durch Schulinspektorinnen und Schulinspektoren Informationen zum spezifischen Unterricht gesammelt, wobei einzelne Kriterien, die die Qualität des jeweiligen Unterrichts indizieren, bewertet werden. In einem zweiten Schritt werden diese Kriterien zu sogenannten Konstrukten, nicht direkt beobachtbaren Qualitätsdimensionen des Unterrichts, zusammengefasst. In einem dritten Schritt werden diese Informationen dann zu einer Gesamtbewertung des Unterrichts aggregiert. Hierbei werden die Schritte zwei und drei zum Teil vermischt, z. B. dann, wenn aggregierte Informationen zu Items erst auf der Schulebene zu einem Konstrukt „Unterrichtsklima“ zusammengefasst werden. Somit wird einerseits davon ausgegangen, dass es sich bei der Unterrichtsqualität um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, eines, das verschiedene Dimensionen, Kategorien oder Ausprägungen eines Konzeptes – in diesem Falle des Unterrichts bzw. der Unterrichtsqualität – umfasst, die miteinander verwandt sind und das sich aus den zusammengehörigen Facetten zusammensetzt. Andererseits wird erwartet, dass sich die Qualität des Unterrichts auf Ebene der Schule aus den Qualitäten der einzelnen beobachteten Unterrichtsstunden bzw. -sequenzen zusammensetzt.

Unterstellt wird somit, dass die einzelnen Kriterien, Dimensionen und Facetten des Unterrichts in irgendeiner Art und Weise miteinander zusammenhängen (Law, Wong, & Mobley 1998), aber auch, dass funktionale Beziehungen zwischen dem Konstrukt Unterrichtsqualität auf verschiedenen Ebenen einer Schule bestehen (in diesem Falle des Einzelunterrichts und der Schulebene; Chan 1998). Interessant ist dabei vor allem, dass die Annahme einer Unterrichtskultur auf Schulebene bislang kaum untersucht wurde. Nur wenige Studien beschäftigen sich mit der Frage, ob es jenseits des individuellen Unterrichts, also der Interaktion von Schülerinnen und Schülern, Lehrkraft und Lerngegenstand (Vieluf, Praetorius, Rakoczy, Kleinknecht & Pietsch 2020), eine entsprechende Kultur bzw. ein entsprechendes Klima des Unterrichts auf Ebene der Einzelschule gibt, das den Unterricht in einzelnen Schulklassen beeinflusst bzw. kontextualisiert. Die wenigen Studien, die dies untersucht haben und sich mit der Frage entsprechender Lernumwelten (Gärtner 2010; Lüdtke, Trautwein, Kunter, Baumert 2006) beschäftigen, zeigen jedoch, dass bis zu etwa 20 Prozent der Unterschiede in der Unterrichtsqualität zwischen Schulen und ca. 80 Prozent innerhalb von Schulen liegen (Klieme & Rackockzy 2003; Wenger, Lüdtke & Brunner 2018; Wurster & Gärtner 2013), die Unterschiede in der Qualität des Unterrichts zwischen Schulen also substantiell sind (LeBreton & Senter 2008).

Besonders umfassend haben dies Wenger, Lüdtke und Brunner (2018) untersucht. Anhand von internationalen Schülerdaten aus den PISA (Programme for International Student Assessment)-Erhebungen der Jahre 2000 bis 2012 zeigen sie, dass Unterschiede zwischen Schulen in der Qualität des Unterrichts einerseits stark vom nationalen Standort der jeweiligen Schule abhängen. Andererseits konnten sie nachweisen, dass es gravierende Unterschiede mit Blick auf den jeweils interessierenden Aspekt der Unterrichtsqualität gibt: Während der Bereich der Klassenführung besonders stark zwischen Schulen variiert, es also eine Art der Klassenführungskultur an Schulen zu geben scheint, variieren Merkmale der Schülerorientierung und der kognitiven Aktivierung viel stärker innerhalb von Schulen. Ähnliches verdeutlichen auch Untersuchungen, die auf Daten der Schulinspektion Hamburg zurückgreifen: Auch hier zeigt sich, dass Unterschiede zwischen Schulen in der Qualität des Unterrichts bei leicht über 10 Prozent liegen (Pietsch, Tulowitzki & Hartig 2019), wobei auffällig ist, dass sich kaum Unterschiede zwischen Schulformen und Schulstufen finden lassen (IfBQ Hamburg 2016; IfBQ Hamburg 2013).

Schulen stellen somit anscheinend Lernumwelten dar, in die der jeweilige individuelle Unterricht eingebettet ist und die diesen beeinflussen können. Diesbezüglich ist jedoch unklar, wie stabil diese schulspezifischen Kontexte sind. So zeigt eine Vielzahl von Untersuchungen, dass die Qualität des einzelnen Unterrichts innerhalb von Schulen – selbst innerhalb einer einzelnen Klasse und bei einer einzelnen Lehrkraft – über die Zeit stark variiert. Entsprechend haben McCaffrey, Sass, Lockwood und Mihaly (2009) gezeigt, dass die Stabilität der Unterrichtsqualität einer Lehrkraft, gemessen anhand des Leistungszuwachses der Schülerinnen und Schüler über ein Jahr (Value-Added), bei etwa $r = .20$ bis $.30$ liegt. Weiterhin weisen Goldhaber und Hansen (2013) nach, dass nur etwa 34 Prozent der Unterschiede über die Zeit einem stabilen Trend geschuldet, die restlichen 66 Prozent jedoch dynamisch und somit veränderbar sind. Mit Blick auf Unterrichtsbeobachtungen zeigt Polikoff (2014) wiederum, dass die Stabilität der so erfassten Unterrichtsqualität auf Ebene des einzelnen Unterrichts über ein Jahr bei einer Korrelation in Höhe von $r = .30$ bis $r = .40$ liegt, wobei dies stark von dem jeweiligen Erhebungsinstrument sowie den beobachteten Unterrichtspraktiken bzw. -dimensionen abhängt. Auch Garret und Steinberg (2015) berichten entsprechende Größenordnungen und weisen nach, dass es Unterrichtspraktiken gibt, die anscheinend zeitlich stabiler sind als andere, wobei insbesondere das Klassenmanagement eine hohe zeitliche Stabilität aufweist (s. auch Gitomer, Bell, Qi, McCaffrey, Hamre & Pianta 2014).

Studien, die dies mit Blick auf die Schulebene untersucht haben, liegen bislang kaum vor. Wenger, Lüdtke und Brunner (2018) zeigen im Rahmen ihrer Untersuchung jedoch, dass der Anteil der Unterrichtsqualität, die auf einzelne Schulen zurückzuführen ist, auch über mehrere Jahre bzw. Messzeitpunkte hinweg stabil bleibt, sich die Größenordnung der Unterschiede zwischen Schulen im Laufe der Zeit also nur wenig verändert. Pietsch, Tulowitzki und Hartig (2019) konnten darüber hinaus im Rahmen einer organisationalen Längsschnittstudie und anhand von wiederholten Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass das Unterrichtsklima an Schulen über einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren nur bedingt zeitstabil ist: Während sich das Unterrichtsklima an einigen Schulen in diesem Zeitraum positiv entwickelte, entwickelte es sich an anderen Schulen negativ. Stabil über die Zeit blieb das Unterrichtsklima dabei vor allem an Schulen, an denen Lehrerinnen und Lehrer stark in die Steuerung einer Schule eingebunden waren und die Möglichkeit hatten, Führungsverantwortung zu übernehmen. Dabei scheint es insbesondere das individuelle Klassenmanagement zu sein, das in besonderem Maße durch schulische Merkmale beeinflusst wird (Pietsch & Tulowitzki 2017).

Deutlich wird in diesem Zusammenhang wiederum, dass auch die Dimensionierung der Erhebungsinstrumente einerseits einen starken Einfluss darauf hat, wie belastbar Daten aus einzelnen Unterrichtsbeobachtungen auf Ebene der Schule zusammengefasst werden können, und andererseits darauf, wie groß die zeitliche Stabilität dieser Merkmale ist. Welche Facetten des Unterrichts beobachtet und eingeschätzt werden, beeinflusst also sowohl die Belastbarkeit von Aussagen zur Qualität der Unterrichtsqualität auf Schulebene als auch über Veränderungen im Laufe der Zeit. Dabei ist zu beachten, dass es kein allgemeingültiges Verständnis von Unterrichtsqualität gibt und sich einzelne Erhebungsinstrumente entsprechend stark voneinander unterscheiden (Bell et al. 2019; Cohen & Goldhaber 2016). Während sich in Deutschland in den letzten Jahren zunehmend ein Modell etabliert hat, das drei generische Dimensionen des Unterrichts propagiert – Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung – (Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger 2018), finden sich international zwar einige Instrumente, die daran anknüpfen können, aber auch viele Instrumente mit einer anderen Ausrichtung (Bell et al. 2019). Gemein ist all diesen Instrumenten jedoch, dass sie beabsichtigen, Muster bedeutsamer lernbezogener Interaktionsprozesse im Unterricht zu erfassen, *„meaningful patterns of behavior (or behaviors) that are tied to underlying developmental processes. In this structure, meaningful units of teacher–child interac-*

tion are organized by patterns, which in turn are the basis for identifiable and scalable dimensions of interaction“ (Pianta & Hamre 2009, S. 112).

Diesbezüglich zeigen aktuelle Arbeiten, dass sich einzelne Profile des Unterrichts, die Struktur bzw. das Zusammenspiel einzelner Unterrichtsaspekte, insbesondere mit Blick auf die Lernwirksamkeit bzw. die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern deutlich voneinander unterscheiden (Grossman, Loeb, Cohen & Wyckoff 2013; Holzberger, Praetorius, Seidel & Kunter 2019). Entsprechend wird in jüngster Zeit vorgeschlagen, auf Basis von Unterrichtsbeobachtungsdaten diagnostisch sinnvolle Profile zu erstellen, die Aussagen zum Zusammenhang einzelner Unterrichtsmerkmale erlauben und eine gezielte, wissensbasierte Weiterentwicklung von Unterricht und Schule sowie von Lehrkräften ermöglichen (Gaias et al. 2019; Halpin & Kieffer 2015). Dabei handelt es sich um Profile, Beschreibungen des Unterrichts, die also statt eines variablenzentrierten Ansatzes einen personen- bzw. settingspezifischen Ansatz der Datenanalyse nutzen (Holzberger et al. 2019). Derzeit ist jedoch unklar, ob sich derartige Profile tatsächlich nachweisen lassen, wie sie aussehen und wie zeitstabil sie sind.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsfragen

Mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse der Forschung wird in diesem Beitrag untersucht, inwieweit sich derartige Profile finden, und es werden dabei folgende vier Forschungsfragen beantwortet:

1. Können – und falls ja, wie viele – unterschiedliche Unterrichtstypen an Hamburger Grundschulen identifiziert werden?
2. Wie unterscheiden sich diese Unterrichtstypen?
3. Wie hat sich der Unterrichtstyp an den Grundschulen zwischen dem ersten und dem zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion verändert?
4. Hat der soziale Kontext der Grundschulen einen Einfluss auf die Veränderung des Unterrichtstyps?

3.2 Stichprobe

Für die folgende Auswertung wurden Daten aus den Jahren 2007 bis 2019 zu Grunde gelegt, die im Rahmen des ersten und zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion mit dem Unterrichtsbeobachtungsbogen gesammelt wurden. Dafür haben speziell ausgebildete Beobachterinnen und Beobachter den Unterricht eingesehen und mit dem Unterrichtsbeobachtungsbogen dokumentiert. Die Auswertungen beziehen sich auf Grundschulen. Diese Fokussierung ist der Schulreform geschuldet, in deren Rahmen es in Hamburg im Schuljahr 2010/2011 zu größeren Veränderungen im Sekundarschulbereich (z. B. Zusammenlegung von Schulen) kam. In den Analysen kann nicht ausgeschlossen werden, dass es allein deshalb zu Veränderungen im Unterricht über die Zeit gekommen ist. Trotz der Beschränkung auf die Grundschulen bleibt immer noch eine ausreichend große Stichprobe für die Mehrebenenanalysen. Die Stichprobe besteht daher aus insgesamt $n = 15.758$ Unterrichtsbeobachtungen, die an insgesamt $N = 156$ Grundschulen erhoben wurden. Für jede dieser Schulen existieren Daten von Unterrichtsbeobachtungen sowohl aus dem ersten als auch aus dem zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion. Zwischen den beiden Inspektionen im ersten und zweiten Zyklus liegen bei den in der Stichprobe enthaltenen Grundschulen durchschnittlich 5,81 Jahre ($SD = 1,15$).

3.3 Datengrundlage

Eines der Kerninstrumente der Hamburger Schulinspektion ist der Unterrichtsbeobachtungsbogen. Seitdem die Schulinspektion ihre Arbeit in 2007 aufgenommen hat, wird ein Beobachtungsbogen zur Erfassung der Lehr-/Lernsituationen an den Schulen eingesetzt. Im Jahr 2010 wurde dieser Beobachtungsbogen grundlegend überarbeitet. Darüber hinaus haben im ersten und zweiten Zyklus nur kleinere Anpassungen stattgefunden.

Der Unterrichtsbeobachtungsbogen besteht zum Ende des zweiten Zyklus der Schulinspektion aus insgesamt 30 Items, welche auf einer vierstufigen Ratingskala (Skalenniveau: „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“) bewertet werden können. Im Rahmen einer Schulinspektion werden mit Hilfe dieses Bogens 40 bis 100 jeweils 20-minütige Unterrichtssequenzen von den Beobachterinnen und Beobachtern besucht und bewertet.

Grundlage für den Unterrichtsbeobachtungsbogen waren Ergebnisse zur Unterrichtsqualität aus der Schuleffektivitätsforschung, insbesondere im Anschluss an Helmke (2006). Seit der Einführung des Unterrichtsbeobachtungsbogens im Jahr 2007 sind zehn der 30 Items unverändert geblieben, sodass diese Items als Ankeritems dienen, die es zulassen, Ergebnisse über die Jahre und Zyklen hinweg zu vergleichen, die mit verschiedenen Versionen des Beobachtungsbogens erhoben wurden. Diese Ankeritems sind im Anhang in Tabelle 6 dargestellt. Dort befinden sich auch die jeweiligen Kennwerte der Items. Grundsätzlich gilt dabei, dass die Werte eines Items höher sind, je besser es auf der vierstufigen Ratingskala bewertet wurde.

Darüber hinaus wurde in den Analysen zum Einfluss des Kontextes die *soziale Zusammensetzung der Schülerschaft* berücksichtigt, da verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die Struktur sowie die Veränderung des Unterrichts auch von den Kontextfaktoren einer Schule abhängen (z. B. Cohen & Goldhaber 2016). Diese wird indiziert über den Sozialindex für Hamburger Schulen (Schulte, Hartig & Pietsch 2016). Der Sozialindex liegt auf Schulebene vor und berücksichtigt Informationen zum sozialen Hintergrund der Schülerfamilien sowie sozialräumliche Daten der jeweiligen Wohnorte. Die Skala ist eindimensional und wo möglich wurden standardisierte Maße, z. B. EGP-Klassen (Erikson & Goldthorpe 1992), als Indikatorvariablen berücksichtigt. Der Index ist in sechs Stufen unterteilt. Ein niedriger Wert zeigt dabei eine hohe soziale Belastung der Schule, ein hoher Wert eine geringe soziale Belastung an.

3.4 Statistische Modellierung

Für die Überprüfung der Unterrichtstypen an den Hamburger Grundschulen und zur Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage wurden zunächst latente Klassenanalysen modelliert. Dabei wurde die Mehrebenenstruktur des Unterrichts berücksichtigt, d. h. die latenten Klassenanalysen wurden sowohl auf der Ebene des individuellen Unterrichts aller Schulen (Individualebene) als auch auf der Ebene des aggregierten Unterrichts zwischen den Schulen (Schulebene) berechnet. Im Anschluss daran wurden zur Beantwortung der dritten und vierten Forschungsfrage latente Transitionsanalysen berechnet, um untersuchen zu können, inwieweit sich der Unterrichtstyp der Schulen vom ersten Zyklus zum zweiten Zyklus verändert hat und inwieweit der soziale Kontext dies beeinflusst.

All diese Modelle wurden mit Hilfe der Software MPLUS 6 (Muthén & Muthén 2010) erstellt. Die Berücksichtigung von fehlenden Werten erfolgte durch die Maximum-Likelihood-Methode im Rahmen der Auswertung mit MPLUS.

Zur Interpretation der Modelle der latenten Klassenanalyse sowie der Entscheidung bei der Auswahl der Klassenanzahl, d. h. der Anzahl der Unterrichtstypen sowohl auf der Individual- als auch auf der Schulebene, können verschiedene Gütekriterien herangezogen werden. Dabei handelt es sich um das Bayesian Information Criterion (BIC) sowie den Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test

(LMR). Diese Gütekriterien wurden zunächst für die latenten Klassenanalysen auf Individual- sowie auf Schulebene ermittelt.

Bei dem Gütekriterium BIC handelt es sich um eine informationstheoretische Maßzahl, die genutzt werden kann, um verschiedene Modelle miteinander zu vergleichen. Dabei wird das Modell ausgewählt, welches den kleinsten Wert des Gütekriteriums aufweist. Bei dem Test auf LMR wird das Modell mit der entsprechenden Klassenanzahl k jeweils mit einem Modell mit einer Klasse weniger $k-1$ verglichen. Ist der LMR signifikant, bedeutet dies, dass das Modell mit der entsprechenden Klassenanzahl k empirisch besser zu den vorliegenden Daten passt als das Modell mit der Klassenanzahl $k-1$ (Geiser 2010).

Anschließend wurde das Modell, welches die Daten auf Basis der Ergebnisse von BIC und LMR am besten abbildet, genauer betrachtet und die dort identifizierten Typen des Unterrichts inhaltlich interpretiert. Am Ende wurden schließlich latente Transitionsanalysen durchgeführt. Dort wurden vor allem odd ratios betrachtet und interpretiert. Odd ratios geben Auskunft darüber, wie hoch die Chance für eine Schule ist, zwischen dem ersten und dem zweiten Zyklus den Unterrichtstyp zu wechseln.

3.5 Prüfung der Mehrebenenannahmen

Zunächst wurde geprüft, ob es angemessen ist, die vorliegenden Daten im Rahmen einer Mehrebenenanalyse zu untersuchen. Dafür wurden Intra-Klassen-Korrelationen (ICC) berechnet. Unterschieden wird dabei zwischen den Kennzahlen ICC1 und ICC2. Die Berechnungen wurden mit dem R-Paket multilevel (Bliese 2016) durchgeführt. Dabei gilt, dass ein ICC1 größer gleich 0,05 sowie ein ICC2 größer gleich 0,7 für den Einsatz von Mehrebenenanalysen spricht.

Tab. 1: ICC Kennwerte der verwendeten Items (ICC1 und ICC2)

Item	ICC1	ICC2
A01 Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt.	0,111	0,861
A02 Das Unterrichtstempo ist angemessen.	0,130	0,880
A04 Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der Schüler/innen.	0,104	0,852
A08 Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend und respektvoll.	0,145	0,893
A09 Die Schüler/innen gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.	0,171	0,911
A11 Die Schülerinnen und Schüler sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert.	0,094	0,835
A15 Die Schüler/innen werden angeregt/angeleitet den Unterricht aktiv mitzugestalten, oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit.	0,092	0,833
A20 Die Schüler/innen bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern.	0,165	0,906
A22 Die Schüler/innen arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben.	0,080	0,811
A30 Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft.	0,105	0,846

Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass alle ICC1 und ICC2 über den entsprechenden Richtwerten liegen. Es ist somit möglich, sinnvoll und geboten, die weiteren Berechnungen auf Mehrebenenbasis durchzuführen.

4 Ergebnisse

4.1 Können – und falls ja, wie viele – unterschiedliche Unterrichtstypen an Hamburger Grundschulen identifiziert werden?

In einem ersten Schritt wurden latente Klassenanalysen modelliert, um eine Aussage darüber machen zu können, wie viele Unterrichtstypen sich sowohl auf der Individualebene als auch auf der Schulebene finden lassen. Die Anzahl der Unterrichtstypen auf der Schulebene bildet danach die Grundlage für die weiteren Berechnungen der latenten Transitionsanalyse.

Tab. 2: Ergebnisse der latenten Klassenanalyse auf Individualebene

Anzahl Klassen	BIC	BIC adj.	LMR (p-Value)	LMR adj. (p-Value)
2	21663,445	21564,987	0,0454	0,0468
3	21360,101	21226,707	0,0001	0,0001
4	19435,034	19266,703	0,0015	0,0016
5	19146,687	18943,419	0,0343	0,0353
6	19023,765	18785,561	0,0816	0,0832

Die Tabelle 2 zeigt zunächst die verschiedenen Gütekriterien der latenten Klassenanalyse auf der Individualebene. Sie enthält neben dem BIC und dem BIC adjusted ebenfalls p-Value-Werte (die Signifikanzen) der LMR sowie LMR adjusted. Simulationsstudien haben gezeigt, dass sich vor allem diese Gütekriterien für die Bestimmung der Anzahl der Klassen eignen.

Zu berücksichtigen ist bei diesen Ergebnissen, dass sie nicht auf der kompletten Stichprobe mit den 15.758 Fällen beruhen, sondern auf einer Zufallsstichprobe von jeweils 500 Fällen daraus zu Messzeitpunkt 1 (erster Zyklus) sowie zu Messzeitpunkt 2 (zweiter Zyklus). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da die Gesamtstichprobe aufgrund ihrer Komplexität und Größe auf eine hohe Anzahl von Klassen auf Individualebene hindeutete, die jedoch zum Teil mit einer sehr geringen Anzahl an Fällen besetzt waren. Eine Interpretation dieser Ergebnisse erschien mit Blick auf die Forschungsfragen nicht zielführend. Da verschiedene (Simulations-)Studien (z. B. Jaki, Kim, Lamont, George, Chang, Feaster & Van Horn 2019) zeigen, dass im Rahmen latenter Klassenanalysen auch mit einer kleineren Stichprobe von ca. 1000 Fällen stabile Parameter sowie belastbare Klassenseparationen zu erwarten sind, wurde aus der Gesamtstichprobe die hier verwendete Zufallsstichprobe gezogen, die aus je 500 Fällen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt besteht.

Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass die Werte der Gütekriterien BIC und BIC adjusted mit steigender Anzahl der Klassen immer geringer werden. Dies spricht dafür, dass die Lösung mit einer höheren Anzahl an Klassen die Daten besser widerspiegelt als die Lösungen mit einer geringeren Anzahl an Klassen. Darüber hinaus treten beim Modell mit sechs Klassen jedoch nicht signifikante LMR- und LMR adjusted-Werte auf. Das ist ein Hinweis dafür, dass das Modell mit sechs Klassen nicht besser geeignet ist, die Daten abzubilden, als die Lösung mit fünf Klassen. Insgesamt

samt deuten die Ergebnisse auf der Individualebene darauf hin, dass das 5-Klassen-Modell am besten zu den Daten passt.

Neben der Auswertung der latenten Klassenanalyse auf Individualebene wurden ebenfalls latente Klassenanalysen mit auf Schulebene aggregierten Daten durchgeführt. Diese geben zum einen darüber Auskunft, welche Anzahl an Klassen die Daten auf Schulebene am besten abbilden kann. Darüber hinaus bilden sie auch die Grundlage für die daran anschließenden latenten Transitionsanalysen. Durch diese wird dann geprüft, wie sich die Unterrichtstypen an den Schulen vom ersten zum zweiten Zyklus verändert haben.

Tab. 3: Ergebnisse der latenten Klassenanalyse auf Schulebene

Anzahl Klassen	BIC	BIC adj.	LMR (p-Value)	LMR adj. (p-Value)
2	413,276	314,761	0,0327	0,0335
3	261,752	128,279	0,0513	0,0523

Die Ergebnisse der latenten Klassenanalyse auf Schulebene sind in Tabelle 3 abgebildet. Es sind wieder die Gütekriterien BIC und BIC adjusted sowie die p-Value Werte der LMR bzw. LMR adjusted angegeben. Erneut ist an den BIC- und BIC adjusted-Werten zu erkennen, dass ein Modell mit einer höheren Anzahl von Klassen die Daten am besten abbildet. In Bezug auf die p-Value-Werte des LMR und LMR adjusted zeigt sich, dass diese bereits bei einem Modell mit drei Klassen knapp nicht mehr signifikant sind. Bei den Berechnungen eines Modells mit vier Klassen werden sie zwar kurzzeitig wieder signifikant ($p < 0,05$), jedoch zeigen sich erneut nicht signifikante p-Value-Werte bei einem 5-Klassen-Modell.

Mit Blick auf die Größe der einzelnen Klassen und die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Klassen erschien das 2-Klassen-Modell die vorliegenden Daten am besten abbilden zu können. Bei einem Modell mit vier oder mehr Klassen gibt es jeweils eine Klasse, die nur sehr gering besetzt ist (<5% an der Gesamtanzahl der Schulen). Darüber hinaus sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassen bei einer höheren Klassenanzahl relativ gering. Aus diesem Grund wird für die weiteren Analysen die 2-Klassen-Lösung zugrunde gelegt.

Die Verteilung der Daten auf Individual- und Schulebene in die fünf bzw. zwei Klassen ist in Tabelle 4 abgebildet. Dabei ist zu erkennen, dass auf der Individualebene der Großteil der Daten dem Unterrichtstyp 5 zugeordnet werden kann (53,6%). Nur ein sehr geringer Teil der Beobachtungen gehört zu Unterrichtstyp 3 (4,4%). Auf der Schulebene kann der Großteil der Schulen Unterrichtstyp 1 zugeordnet werden (69,9%). Nur knapp ein Drittel der Schulen der Stichprobe zeigt den Unterrichtstyp 2 (30,1%).

Tab. 4: Verteilung der Unterrichtstypen auf Individual- und Schulebene

Unterrichtstyp	N	Prozent
Individualebene 1	121	12,1%
Individualebene 2	161	16,1%
Individualebene 3	44	4,4%
Individualebene 4	138	13,8%
Individualebene 5	536	53,6%
Schulebene 1	218	69,9%
Schulebene 2	94	30,1%

4.2 Wie unterscheiden sich diese Unterrichtstypen?

Im Anschluss erfolgt zunächst eine Betrachtung der verschiedenen Unterrichtstypen, die sowohl auf der Individualebene als auch auf der Schulebene nachgewiesen werden konnten.

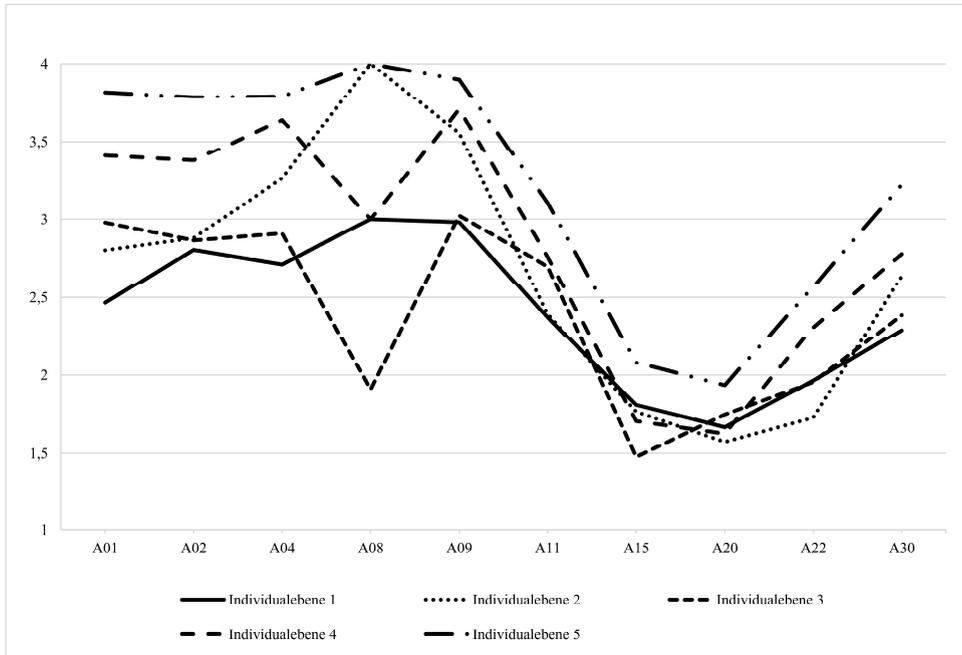


Abb. 1: Unterrichtstypen auf der Individualebene

In Abbildung 1 sind zunächst die fünf Typen auf der Individualebene dargestellt. Unterschiede finden sich dabei vor allem in Bezug auf die Items A01 bis A09. Dabei handelt es sich um Items aus den Bereichen des Klassenmanagements sowie des Klassenklimas. Bei diesen Items sind die Profilverläufe zwischen den einzelnen Typen zum Teil sehr unterschiedlich. Zwar finden sich auch Unterschiede der Items A11 bis A30 in Bezug auf die Höhe der Ausprägung dieser Items zwischen den unterschiedlichen Typen. Hier weisen die fünf Typen jedoch mehr oder weniger ähnliche Profilverläufe der Items auf, d. h. es lassen sich hier eher quantitative Unterschiede in den Items nachweisen. Diese Items gehören zu den Bereichen kognitive Aktivierung sowie Autonomie von Schülerinnen und Schülern.

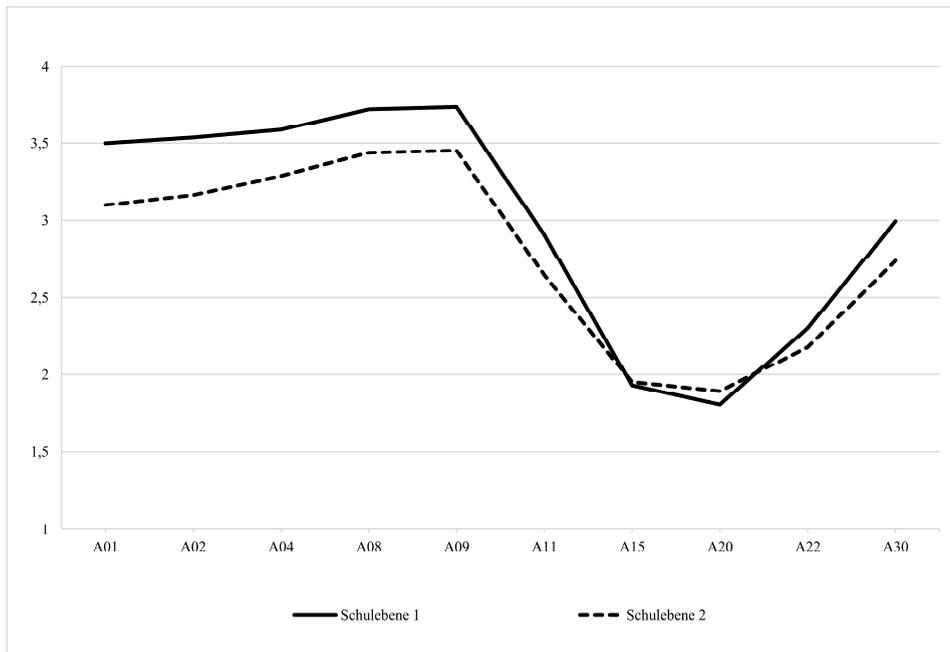


Abb. 2: Unterrichtstypen auf der Schulebene

Abbildung 2 stellt die beiden Unterrichtstypen der Schulebene dar. Auffällig ist, dass sich auch auf Schulebene Unterschiede vor allem im Bereich des Klassenmanagements sowie des Klassenklimas, also in Bezug auf die Items A01 bis A09, finden lassen. So wird an Schulen des ersten Typs einerseits die Unterrichtszeit häufiger effektiv genutzt als an Typ-2-Schulen. Andererseits gehen dort auch die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Unterricht etwas häufiger freundlich und rücksichtsvoll miteinander um. Kaum Unterschiede finden sich jedoch mit Blick auf Aspekte der kognitiven Aktivierung sowie der Autonomie von Schülerinnen und Schülern im Unterricht.

4.3 Wie hat sich der Unterrichtstyp an den Grundschulen zwischen dem ersten und dem zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion verändert, und hat der soziale Kontext einen Einfluss auf die Veränderung des Unterrichtstyps?

Wie in den vorherigen Analysen gezeigt wurde, finden sich grundsätzlich auf Ebene der Schule zwei Unterrichtstypen, die sich insbesondere mit Blick auf das Klassenmanagement sowie das Klassenklima voneinander unterscheiden. Um zu prüfen, wie stabil diese Muster im zeitlichen Verlauf sind, wurde in einem nächsten Schritt eine latente Transitionsanalyse durchgeführt, mit deren Hilfe ermittelt werden kann, wie wahrscheinlich Veränderungen zwischen zwei Messzeitpunkten sind. Damit diese Veränderungen interpretierbar werden, wurden in einem ersten Schritt Wahrscheinlichkeiten berechnet, die angeben, wie wahrscheinlich es für eine Schule im Laufe der Zeit ist, von einem latenten Unterrichtstyp in einen anderen zu wechseln. Basierend auf diesen Informationen wurden dann in einem zweiten Schritt so genannte odd ratios berechnet, die angeben, wie hoch die Chance ist, zwischen den zwei Messzeitpunkten, d. h. zwischen dem ersten und zweiten Zyklus, den Unterrichtstyp zu wechseln.

Wie Modell 1 in Tabelle 5 zeigt, sind die Chancen, dass der Unterricht an einer Schule auch nach mehreren Jahren ein stabiles Profil aufweist, deutlich höher, als dass sich dieses im Laufe der Zeit verändert. Auffällig ist dabei jedoch, dass dies vor allem Schulen betrifft, die zum ersten Messzeitpunkt bereits eine hohe Ausprägung im Bereich der Klassenführung sowie des Klassenklimas aufwiesen (odd ratio: 3,03), wohingegen die Chance, dass Schulen, die zum ersten Messzeitpunkt in diesen Bereichen vergleichsweise niedrige Werte aufwiesen, eine deutlich geringere Chance haben, auf diesem Niveau zu verbleiben (odd ratio: 2,34)

Tab. 5: Ergebnisse der latenten Transitionsanalysen (odd ratios)

	Modell 1¹	Modell 2²
Typ 1 zu Typ 1	3,03	3,02
Typ 1 zu Typ 2	1,25	1,25
Typ 2 zu Typ 2	2,34	2,33
Typ 2 zu Typ 1	1,92	1,98

Dass sich das Unterrichtsprofil von Schulen über mehrere Jahre hinweg deutlich verändert, ist hingegen insbesondere an Schulen, die zum ersten Messzeitpunkt eine hohe Ausprägung im Bereich Klassenführung sowie des Klassenklimas aufwiesen, vergleichsweise unwahrscheinlich. Es besteht also nur eine äußerst geringe Chance, dass sich die Qualität des Unterrichts im Laufe der Jahre auf Ebene der einzelnen Schule verschlechtert (odd ratio: 1,25). An Schulen, die zum ersten Messzeitpunkt ein eher schwaches Klassenmanagement und ein weniger gutes Klassenklima aufwiesen, ist die Chance, dass sie in diesen Bereichen zu den anderen Schulen aufschließen, deutlich größer (odd ratio: 1,92). Es ist insofern auch deutlich wahrscheinlicher, dass sich die Qualität des Unterrichts mit Blick auf diese Merkmale an einer Schule verbessert, als diejenige, dass sie sich verschlechtert.

Da bekannt ist, dass Schulentwicklungsprozesse auch von dem Kontext einer Schule abhängen (Cohen & Goldhaber 2016), wurde in einem letzten Schritt noch der Sozialindex der Schulen als Kovariate mit in das Transitionsmodell (vgl. Tabelle 5, Modell 2) aufgenommen. Hier lässt sich ein leichter Einfluss des sozialen Kontexts einer Schule auf die Wechselwahrscheinlichkeit nachweisen ($b = 0.08, p < .10$), wobei sich dieser Zusammenhang nur für Schulen zeigt, die zum ersten Messzeitpunkt eine vergleichsweise niedrige Ausprägung im Bereich des Klassenmanagements sowie des Klassenklimas aufwiesen. Es zeigt sich tendenziell: Je privilegierter die Schülerschaft einer Schule, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Qualität im Laufe der Zeit zunimmt.

5 Diskussion und Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, herauszufinden, ob sich – dem internationalen Diskurs zur Qualität von Unterricht folgend – auch an Hamburger Schulen Profile der Unterrichtsqualität finden lassen und zu klären, ob sich diese Profile auf Ebene des einzelnen Unterrichts und der Schulebene voneinander unterscheiden und wie zeitstabil entsprechende Profile auf Ebene der einzelnen Schule sind. Als Grundlage dienten 15.758 Unterrichtsbeobachtungen, die an insgesamt 156 Grundschulen durch die Schulinspektion Hamburg zu zwei Messzeitpunkten erhoben wurden.

Die Befunde zeigen, dass sich auf Ebene des einzelnen Unterrichts innerhalb von Schulen fünf

¹ Modell 1: Veränderung des Unterrichtstyps vom ersten zum zweiten Zyklus

² Modell 2: Veränderung des Unterrichtstyps vom ersten zum zweiten Zyklus unter Berücksichtigung des sozialen Kontextes der Schulen

verschiedene Unterrichtstypen nachweisen lassen. Dabei lassen sich im Bereich des Klassenmanagements sowie des Klassenklimas verschiedene Teilprofile finden, die sich inhaltlich bzw. mit Blick auf die Orchestrierung einzelner Merkmale des Unterrichts voneinander unterscheiden. Dies gilt hingegen nicht für den Bereich der kognitiven Aktivierung sowie der Autonomie von Schülerinnen und Schülern: Hier ließen sich *grosso modo* nur quantitative Unterschiede in den Teilprofilen nachweisen.

Mit Blick auf die Schulebene konnten wiederum zwei Typen des Unterrichts ermittelt werden. Diese unterscheiden sich rein quantitativ – und dies auch nur mit Blick auf den Bereich der Klassenführung sowie des Klassenklimas – voneinander. Die Qualität des Unterrichts auf Ebene der Einzelschule ist also deutlich weniger komplex als diejenige des einzelnen Unterrichts innerhalb der Schule und lässt Vergleiche allein anhand der quantitativen Qualitätsausprägungen zu. Erstmals konnte darüber hinaus im Rahmen des Beitrages gezeigt werden, dass entsprechende Schulprofile des Unterrichts eine hohe zeitliche Stabilität aufweisen, wobei dies insbesondere für Schulen gilt, die eine vergleichsweise hohe Unterrichtsqualität aufwiesen. Schulen, an denen einmal eine vergleichsweise hohe Qualität des Unterrichts erreicht wurde, gelingt es somit, diese über mehrere Jahre hinweg aufrechtzuerhalten.

Diese Befunde haben auch eine Bedeutung für die Praxis: Zunächst einmal bedeuten sie, dass es wahrscheinlich ist, dass Schulen mit vergleichsweise hoher Unterrichtsqualität dieses Niveau auch über einen Zeitraum von ca. sechs Jahren halten. Demgegenüber haben aber auch Schulen, an denen die Unterrichtsqualität weniger hoch ausgeprägt ist, eine Chance darauf, dass sich ihr Unterrichtsprofil ändert. An diesen Schulen könnte folglich zielgenau mit entsprechenden Maßnahmen eingegriffen werden, um die Entwicklung von Unterrichtsqualität zu unterstützen.

Allerdings ist bei diesen Ergebnissen zu berücksichtigen, dass die Unterrichtsqualität an den untersuchten Schulen insgesamt relativ hoch ausgefallen ist bzw. sich die Unterrichtsprofile auf Schulebene nur quantitativ voneinander unterscheiden. Hier schließt sich die Frage an, ob in anderen Untersuchungen ggf. weitere Unterrichtstypen mit anderen Ausprägungen und Profilverläufen gefunden werden können und wie stabil diese Unterrichtstypen dann im zeitlichen Verlauf sind.

Diese Fragen stellen sich insbesondere vor dem Hintergrund, dass es keine standardisierte Definition für Unterrichtsqualität gibt und für die Erfassung von Unterrichtsqualität keine standardisierten Instrumente existieren (Bell et al. 2019; Cohen & Goldhaber 2016). Vielmehr wird Unterrichtsqualität in Forschung und Praxis nicht nur mit Hilfe verschiedener Instrumente erfasst (neben den Unterrichtsbeobachtungsbögen beispielsweise auch über Befragungen von Schülerinnen und Schülern). Darüber hinaus existiert auch mit Blick auf nur ein bestimmtes Instrument wie beispielsweise die Unterrichtsbeobachtungsbögen eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Ausprägungen, wie diese aufgebaut sind und welche Facetten von Unterrichtsqualität sie berücksichtigen. Es stellt sich daher die Frage, ob die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags auch mit anderen Instrumenten repliziert werden können.

Schließlich ist noch zu berücksichtigen, dass zwischen der Erhebung der Unterrichtsqualität im ersten und im zweiten Zyklus der Schulinspektion Hamburg in den untersuchten Schulen im Durchschnitt ca. sechs Jahre lagen – es also durchaus zu (umfassenderen) Veränderungen auf Ebene einzelner Schulen gekommen sein könnte, z. B. größere Personalwechsel bzw. Wanderbewegungen im Kollegium. Interessant wäre es hier, in folgenden Untersuchungen einerseits längere Zeitabschnitte zu betrachten und zu untersuchen, inwieweit das Unterrichtsprofil auch über einen noch längeren Zeitraum hinweg stabil bleibt. Andererseits wäre es wünschenswert, auch mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften sowie die Wanderbewegungen (Neueinstellungen, Schulwechsel, Pensionierung usw.) des pädagogischen Personals Informationen in zukünftige Analysen mit aufnehmen zu können, um zu erklären, *wie* es zu Veränderungen der Unterrichtsqualität auf Ebene einzelner Schulen kommt.

Literatur

- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 487-508
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (1), 3-29
- Bliese, P. D. (2016). *Multilevel Modelling in R (2.6). A Brief Introduction to R, the multilevel package and the nlme package*. Verfügbar unter: https://cran.r-project.org/doc/contrib/Bliese_Multilevel.pdf [17.04.2020]
- Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis. A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 234-246
- Cohen, J. & Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, 45 (6), 378-387
- Ehren, M. C. & Pietsch, M. (2016). Validation of inspection frameworks and methods. In Ehren, M. C. (Hrsg), *Methods and modalities of effective school inspections* (S. 47-66). Cham: Springer
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press
- Gaias, L. M., Johnson, S. L., Bottiani, J. H., Debnam, K. J. & Bradshaw, C. P. (2019). Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice. *Journal of school psychology*, 76, 124-139
- Garrett, R. & Steinberg, M. P. (2015). Examining teacher effectiveness using classroom observation scores: Evidence from the randomization of teachers to students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (2), 224-242
- Gärtner, H. (2010). Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (2), 111-122
- Gärtner, H. & Pant, H. A. (2011). How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in educational evaluation*, 37 (2-3), 85-93
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116 (6), 873-881
- Goldhaber, D. & Hansen, M. (2013). Is it Just a Bad Class? Assessing the Long-term Stability of Estimated Teacher Performance. *Economica*, 80 (319), 589-612
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119, 445-470
- Halpin, P. F. & Kieffer, M. J. (2015). Describing profiles of instructional practice: A new approach to analyzing classroom observation data. *Educational Researcher*, 44 (5), 263-277

- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Rückbesinnung auf den Unterricht als Kerngeschäft der Schule. *Pädagogik*, 2, 42-45
- Holzberger, D., Praetorius, A. K., Seidel, T. & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (4), 801-823
- IfBQ Hamburg (2016). *Jahresbericht der Schulinspektion. Schuljahr 2014/15*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung
- IfBQ Hamburg (2013). *Jahresbericht der Schulinspektion. Schuljahr 2010/11*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung
- Jaki, T., Kim, M., Lamont, A., George, M., Chang, C., Feaster, D., & Van Horn, M. L. (2019). The effects of sample size on the estimation of regression mixture models. *Educational and psychological measurement*, 79 (2), 358-384
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 333-359). Opladen: Leske + Budrich
- Lankes, E. M., Vaccaro, D. & Gegenfurtner, A. (2013). Wie kommen die Evaluationsteams zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität bei der Externen Evaluation? *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 197-215
- Law, K. S., Wong, C. S. & Mobley, W. M. (1998). Toward a taxonomy of multidimensional constructs. *Academy of management review*, 23 (4), 741-755
- LeBreton, J.M. & Senter, J.L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11 (4), 815-852
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 85-96
- McCaffrey, D. F., Sass, T. R., Lockwood, J. R. & Mihaly, K. (2009). The intertemporal variability of teacher effect estimates. *Education*, 4 (4), 572-606
- Müller, S. & Pietsch, M. (2011). Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen: Inter-Beobachter-Reliabilität und -Übereinstimmung bei Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulinspektion. In S. Müller, M. Pietsch & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektionen in Deutschland – eine erste empirische Zwischenbilanz* (S. 33-56). Münster: Waxmann
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2010). *Mplus software (Version 6)*. Los Angeles: Muthén & Muthén
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38 (2), 109-119
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 121-148
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 629-649

- Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Hartig, J. (2019). Examining the effect of principal turnover on teaching quality: a study on organizational change with repeated classroom observations. *School Effectiveness and School Improvement*. Online first 1-23
- Polikoff, M. S. (2014). The stability of observational and student survey measures of teaching effectiveness. *American Journal of Education*, 121 (2), 183-212
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50 (3), 407-426
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2016). Berechnung und Weiterentwicklung des Sozialindex für Hamburger Schulen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen – Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 157-172). Münster: Waxmann
- Sommer, N. (2011). Unterrichtsqualität im Urteil der externen Schulevaluation. In S. Müller, M. Pietsch & W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektionen in Deutschland – eine erste empirische Zwischenbilanz* (S. 97-136). Münster: Waxmann
- Stralla, M. (2009). *Die Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der deutschen Schulinspektion. Analyse des Kerninstruments zur Beurteilung der Schulqualität*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität Berlin
- Taut, S., & Rakoczy, K. (2016). Observing instructional quality in the context of school evaluation. *Learning and Instruction*, 46, 45-60
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 66, 63-80
- Wenger, M., Lüdtke, O. & Brunner, M. (2018). Übereinstimmung, Variabilität und Reliabilität von Schülerurteilen zur Unterrichtsqualität auf Schulebene. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 929-950
- Wurster, S. & Gärtner, H. (2013). Erfassung von Bildungsprozessen im Rahmen von Schulinspektion und deren potenzieller Nutzen für die empirische Bildungsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 217-236

Anhang

Tab. 6: Kennwerte der Ankeritems aus dem Unterrichtsbeobachtungsbogen

Item	N	MW	SD	SE
A01 Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt.	15384	3,38	0,757	0,006
A02 Das Unterrichtstempo ist angemessen.	15351	3,42	0,661	0,005
A04 Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der Schüler/innen.	15403	3,49	0,674	0,005
A08 Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend und respektvoll.	15434	3,64	0,581	0,005
A09 Die Schüler/innen gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.	15418	3,65	0,554	0,004
A11 Die Schülerinnen und Schüler sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert.	15250	2,83	0,967	0,008
A15 Die Schüler/innen werden angeregt/angeleitet den Unterricht aktiv mitzugestalten, oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit.	15324	1,93	0,977	0,008
A20 Die Schüler/innen bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern.	15298	1,83	0,960	0,008
A22 Die Schüler/innen arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben.	15323	2,26	1,159	0,009
A30 Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft.	14688	2,91	0,909	0,007

Der Kern pädagogischen Handelns aus Sicht von Schulleitungen und -aufsichten

„Was ist für Sie an Ihrer Schule der Kern von pädagogischem Handeln/pädagogischer Qualität?“ Diese Frage auf einer Seite zu beantworten, wurden Schulleitungen unterschiedlicher Hamburger Schulen aller Schulformen sowie Schulaufsichten gebeten zu beantworten. Auf den nächsten Seiten finden Sie die Beiträge jeweils mit einer kurzen Einordnung, um welche Schule es sich handelt. Dabei zeigt sich je nach Schule eine spannende Unterschiedlichkeit in der Schwerpunktsetzung, die vom Leitungshandeln über Strukturen bis zur professionellen Haltung und dem Fokus auf die Schülerinnen und Schüler reicht.

„Kern der pädagogischen Qualität sind die Kinder unserer Schule.“

Im Kern des pädagogischen Handelns unserer Schule befinden sich unsere Schüler und Schülerinnen mit ihrer jeweils eigenen Persönlichkeit. Jegliches Handeln innerhalb unseres schulischen Ganztagsystems bezieht sich auf die Bildung und Erziehung der Kinder. Wir sind davon überzeugt, dass jedes Kind verschieden ist und individuelle Unterstützung sowohl in der Lern- als auch in der Persönlichkeitsentwicklung benötigt. Hierfür sind alle in der Schule verantwortlich. Pädagogische Wirkungen erzeugen wir durch bewusstes und regelhaft reflektiertes Leitungshandeln. Wir kommunizieren klar und transparent, von der Schulleitungsebene bis in den Klassenraum hinein zum einzelnen Kind. Mit jedem Menschen gehen wir respektvoll um und erwarten dies von allen innerhalb unserer Schule. Eine freundliche, konstruktive und offene Atmosphäre hat für uns oberste Priorität. Jedes Kind soll sich wohlfühlen und Freude am Lernen und dem Erreichen von Zielen haben. Unsere pädagogischen Strukturvorgaben sind abgestimmt, eindeutig und dabei auf das Wesentliche beschränkt, sodass es innerhalb eines vorgegebenen Rasters vielfältige pädagogische Gestaltungsräume gibt, um den verschiedenen Bedürfnissen interessen- und kompetenzorientiert, differenziert und individualisiert innerhalb der Klassen gerecht zu werden. Dabei nehmen wir als „Alles-köner-Schule“ keine Einstufung der Leistungen in ein Notenraster vor. Die Abstimmung der Vorgaben und Prozesse erfolgt durch die Schulleitung mit unserer Steuergruppe, deren Mitglieder die Informationen in die Jahrgänge und zurück in die Steuergruppe tragen und auf diese Weise das gesamte Kollegium partizipativ erreichen. Eltern werden von uns transparent informiert.

Wir identifizieren uns mit dem pädagogischen Handeln unserer Schule und sind überzeugt, an einer wertschätzenden, fairen Schule zu arbeiten, die sich kontinuierlich weiterentwickelt, sich ruhig und besonnen neuen Herausforderungen stellt, nie das pädagogische Kerngeschäft, die Qualität des Lehrens und Lernens (den Erwerb der Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen), und die Interessen unserer Schüler und Schülerinnen aus dem Blick verliert. Unsere Schule hat einen kulturellen Schwerpunkt (Musik, Sprache, Theater), gestärkt durch die Kooperation mit außerschulischen Institutionen. Dies erweitert kooperativ unseren pädagogischen Handlungsspielraum in unser schulisches Umfeld hinein, in das kulturelle Leben, führt zur Entfaltung von Kreativität unserer Schüler und Schülerinnen und zum Feiern schulischer Feste. Wir verankern demokratisch-pädagogische Prozesse durch den Klassenrat und die Kinderkonferenz. Schüler und Schülerinnen dürfen in diesem Kontext, durch die Steuergruppe legitimiert, Prozesse entscheiden. Die Beteiligung an der Gestaltung des kulturellen Schullebens haben wir z. B. im Projekt „Theater und Schule“ durch in den Klassen gewählte Kinderabgeordnete umgesetzt. So wurde die Perspektive von Kindern in den Mittelpunkt gerückt, und unsere Schüler und Schülerinnen haben die künstlerisch-theatralische Richtung der Projektumsetzung vorgegeben. Kinder unserer Schule sind zum Abschluss ihrer Grundschulzeit sowohl fachlich und methodisch als auch sozial

kompetent ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend aufgestellt. Dies führen wir auch auf unser pädagogisches Handeln zurück.

Kern der pädagogischen Qualität sind die Kinder unserer Schule, denen wir wertschätzend begegnen. Wir vermitteln ihnen Freude am Lernen, holen ihr Feedback ein, z. B. beim kompetenzorientierten Lernen, und bieten ihnen transparente Strukturen mit Offenheit an. Diese Offenheit ermöglicht allen immer wieder, teils gewagte, „Kopfstände“ mit neuen Erfahrungen. Diese reflektieren wir und lassen die gewonnenen Erkenntnisse in unser schulisches System einfließen. Auf diese Weise setzen wir uns mit der Vielfalt, dem Wandel der Zeit und aktuellen Themen auseinander. Wir gewährleisten so kontinuierlich die hohe pädagogische Qualität der Schule Bahrenfelder Straße.

Britta Heils ist Schulleiterin an der Schule Bahrenfelder Straße, einer Grundschule mit Sozialindex 4.

Schule als guter Lern- und Lebensort

In einer Zeit, in der Schule zu einem Lebensraum für Kinder geworden ist, in dem sie häufig einen Großteil ihres Tages verbringen, muss sich die Qualität pädagogischen Handelns unserer Erfahrung nach in Kooperation mit allen Beteiligten und in einer Anpassung an diese veränderte Situation entwickeln.

Für uns stehen die Gestaltung der kindgerechten Rahmenbedingungen im Ganzttag, Partizipation und Verfahrensklarheit im Vordergrund.

Wir arbeiten kontinuierlich daran, den Lebensort Schule so zu gestalten, dass alle beteiligten Menschen sich in hohem Maße mit der Schule identifizieren können. Dazu gehören ein respektvoller Umgang, offene und direkte Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und Gewaltfreiheit genauso wie Aspekte einer gesunden Schule, die mit Bewegungs- und Rückzugsangeboten und einer angenehmen Atmosphäre der Innen- und Außenräume zum Wohlfühlen einlädt.

Auch die Partizipation der Kinder an schulischen Entscheidungen, die wir im Klassenrat, im schulischen Kinderrat oder durch Umfragen realisieren, trägt zum Gefühl des Ernstgenommen-Werdens, aber auch zur Klärung von Konfliktfeldern bei.

In unserem Qualitätsleitbild definieren wir u. a. klare Leitsätze und Indikatoren für eine Schule als guten Lern- und Lebensort.

In den ersten Jahren hat sich die enge Taktung von Unterricht, Mittagessen, Hausaufgaben und Kursen, die vielfach ein konzentriertes Verhalten erforderten, bei uns nicht als förderlich erwiesen, weil sie den Bedürfnissen der Kinder nach Ruhe und Rückzug oder nach Bewegung nicht gerecht wurde. So haben wir vor einiger Zeit begonnen, im Tagesablauf der Kinder mehr Ruhe- und Bewegungsphasen zu ermöglichen. Nötig waren dafür Anpassungen im Wochenstrukturplan, die in der Vorschulklasse und im Jahrgang 1 zu einem früheren Beginn des Mittagessens führten. Auch das zurzeit noch bestehende Hausaufgaben-/Lernzeitkonzept wird in diesem Kontext zu überprüfen und modifizieren sein.

Wir sind außerdem überzeugt davon, dass gute Beziehungen förderlich sind für ein vertrauensvolles und friedliches Miteinander. Das soziale Erleben der Kinder fördern wir deshalb u. a. durch Klassen-Patenschaften sowie klassen- bzw. gruppenübergreifende Unternehmungen. Trotz begrenzter zeitlicher Ressourcen haben wir mehr Zeit für den Austausch zwischen den Kindern, den Lehrkräften und den GBS-Pädagoginnen und -pädagogen geschaffen. Durch Verschiebung und Verkürzung der Pausenzeiten endet die letzte Stunde zehn Minuten früher. Diese Zeit steht nun für eine gemeinsame, ruhige und ritualisierte Übergangsrunde zur Verfügung, in der der Schulvormittag abgeschlossen wird, wesentliche Informationen weitergegeben werden und mit der der Nachmittag beginnt.

Von Beginn an haben wir für klare, verbindliche Verabredungen gesorgt: Gemeinsam mit der Schulgemeinschaft haben wir eine Schulordnung mit allgemein gültigen Grundsätzen sowie eine Haus- und Pausenordnung entwickelt, die wir mit vielfältigen, ritualisierten Maßnahmen im Bewusstsein aller halten. Hierbei ist auch unser Schulplaner hilfreich, der dem täglichen Austausch von Informationen zwischen Lehrkräften, Pädagoginnen und Pädagogen des Ganztags und Eltern dient.

Von allergrößter Bedeutung scheint es uns aber zu sein, alle Maßnahmen, Verabredungen und Verfahren nachhaltig zu verankern und immer im Gespräch zu bleiben.

Peter Mein ist Schulleiter an der Schule Lehmkuhlenweg, einer Grundschule mit Sozialindex 6.

Aufrechterhaltung der personellen Kontinuität und Qualität

Die Grundschule Mümmelmannsberg ist eine inklusive Schwerpunktschule mit 470 Kindern in einem sozialen Brennpunkt. Die Ganztagsbeschulung erfolgt selbstorganisiert nach dem GTS-Modell mit einem umfangreich einbezogenen Kooperationspartner (den Elbkindern). Ich bin seit 2003 Schulleiter, vorher war ich u. a. als Klassenlehrer in Integrationsklassen dort tätig.

Meine Evaluationsergebnisse der diversen Lernstandserhebungen der letzten 15 Jahre lauten für unserem Standort pointiert zusammengefasst: Unsere *durchschnittlichen* Ergebnisse liegen in der Bandbreite der Vergleichsschulen, aber weit hinter dem Hamburger Durchschnitt. Das eigentlich Interessante sind aber die Ergebnisse *einzelner* Klassen, die *über* dem Hamburger Durchschnitt liegen. Noch interessanter finde ich, dass alle überdurchschnittlich abschneidenden Klassen in zwei Merkmalen übereinstimmen: Erstens hatten sie ein sehr engagiertes Lehrkräfteteam, und die Klassenleitung konnte für die gesamte Grundschulzeit die Hauptbezugsperson sein. Zweitens gab es in diesen Klassen keine Kinder mit besonders schwerwiegenden emotionalen und sozialen Schwierigkeiten, die wir neuerdings als „Systemsprenger“ bezeichnen. Personelle Brüche – insbesondere in der Klassenleitung – führen nach meiner Einschätzung beinahe ausnahmslos zu negativen Veränderungen in der Leistungsentwicklung einer Klasse, ebenso der bisher noch nicht adäquate Umgang mit diesen stark traumatisierten Kindern, die mit ihrem Leid und der daraus resultierenden Wutsymptomatik den Unterricht oft extrem beeinträchtigen.

Die wesentlichen Gelingensbedingungen scheinen mir weniger im Bereich didaktisch-methodischer Unterrichtsgestaltung zu liegen als vielmehr in der verantwortungsvollen „Bereitstellung“ eines kindgerechten Orientierungsrahmens, in dem die Beziehungsebenen zu ihren Hauptbezugspersonen von den Kindern als verlässlich und selbstwertfördernd wahrgenommen werden.

Wie gehen wir nun mit diesen beiden Evaluationsergebnissen um?

1. Wir bemühen uns vordringlich um die Aufrechterhaltung der personellen Kontinuität und Qualität in unseren Lehrkräfteteams. Angesichts der extrem schwierigen Lage auf dem Arbeitsmarkt benötigen wir hier zusätzliche Unterstützung durch die BSB. Es geht um differenzierte und *innovative* personalwirtschaftliche Instrumente, mit denen z. B. leistungsbezogene Anreize geschaffen werden, die die besten Lehrkräfte motivieren, in die schwierigsten Gebiete zu gehen und dort längere Zeit zu bleiben.

Noch eine Anmerkung: Die bundesweit herausragenden Ergebnisse und Vorhaben der Hamburger Schulpolitik, wie flächendeckende Ganztagsbeschulung, finanziell gut ausgestattete Umsetzung der Inklusion, Ressourcenzuweisung nach Sozialindex oder die geplante Beibehaltung niedriger Klassenfrequenzen in der langfristigen Schulentwicklungsplanung bei erheblicher Erhöhung der Schülerzahlprognosen, führen perspektivisch – quasi als Fluch der guten Taten – natürlich zu einer drastischen Verschärfung auf dem ohnehin schon schwierigen Arbeitsmarkt und damit zu einer Abdrift von dem wichtigsten Ziel der personellen Kontinuität!

2. Für einen fachlich adäquateren Umgang mit den jährlich etwa 4-8 Kindern unserer Schülerschaft (das sind 1-2 %), die wir als „Systemsprenger“ wahrnehmen, brauchen wir z. B. dringend kinderpsychiatrische und therapeutische Expertise – die leider extrem ungleich im Stadtgebiet verteilt ist – und wir brauchen sie im nahen Umfeld der Schule! Dasselbe gilt für eine gezielte Beratung, die unsere beinahe vollständig migrantische Elternschaft erreichen kann. Hierfür sind innovative behörden- und institutionell übergreifende Verfahren notwendig, wie dies z. B. bereits bei unserer temporären Auffanggruppe für stark verhaltensauffälli-

ge Kinder gelungen ist, die wir in guter Kooperation mit dem ReBBZ und dem ASD entwickelt haben. Die guten Ansätze in diesem *bei weitem schwierigsten* Bereich unserer schulischen Arbeit müssen jetzt in ein stimmiges – behördenübergreifendes – Konzept münden, das es uns erlaubt, auch diesen Kindern gerecht zu werden *und* die sehr angespannte und damit nachteilige Lernsituation in ihren Klassen entsprechend zu entlasten.

Joachim Ninow ist Schulleiter an der Grundschule Mümmelmannsberg, einer Schule mit Sozialindex 1.

Wertschätzung und Ermutigung – Kern unseres Schulleitungshandelns

„Einen Großteil Ihres pädagogischen Geschicks werden Sie aufbringen müssen für den Umgang mit Hausmeistern, Schulsekretärinnen, Kollegen, der Schulleitung – und mit mir!“ – Mit diesen Worten empfing ein Hauptseminarleiter seine Referendarinnen und Referendare an ihrem ersten Arbeitstag im Studienseminar. Den Blick zu schärfen für das umfassende Verständnis pädagogischen Handelns wurde den zukünftigen Lehrpersonen von diesem Hauptseminarleiter mit auf den Weg gegeben.

Wir sind uns bewusst, dass unser Menschenbild unser Handeln als Schulleitung auf allen Kommunikationsebenen (Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Eltern, außerschulische Partner etc.) prägt. Der Fokus liegt für uns in der Wertschätzung (Burow 2016¹) und im „Gelingensblick“. Wir wollen die Kinder dabei „erwischen“, dass ihnen etwas gelungen ist. Und dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die große Probleme mit dem Lernen und/oder ihrem Verhalten haben oder auch Kinder, die eher zurückhaltend ihre Neigungen und Begabungen einbringen. Diese Haltung wird in der Individualpsychologie Alfred Adlers als „Ermutigung“ bezeichnet und meint etwas anderes und differenzierteres als „Loben“. So werden auch noch vorhandene Defizite im Auge behalten und Entwicklungsmöglichkeiten erarbeitet.

Ungefähr zeitgleich mit Beginn des zweiten Zyklus der Schulinspektion wurde uns als Schulleitung in Gesprächen mit dem Team und der Steuergruppe klar, dass wir als Schule neue Denkwege brauchen, weil das Denken in Fachdisziplinen immer mehr an Grenzen stieß. Welche Bausteine brauchen Kolleginnen und Kollegen, um den Anforderungen der Zeit gewachsen zu sein? Was vermittelt ihnen Sicherheit und Stabilität? Wie viele Verbindlichkeiten und wie viele Freiheiten sind notwendig, damit jede und jeder sich in ihrem oder seinem pädagogischen Tun professionell und zufrieden verhalten kann?

In diesem hochkomplexen System Schule arbeiten wir heute an Vernetzungen und akzeptieren, dass wir das System nur teilweise erfassen, und dass Schule als System immer in Bewegung ist. Was bedeutete das für unseren Schulalltag und für unser Leitungshandeln? Wir erstellten ein neues Organigramm, in dem sichtbar wird, dass alles in Bewegung ist, ohne vertikale Hierarchie. Es gibt viele Verantwortlichkeiten und viele (positive) Abhängigkeiten, zeitweise in großer Nähe, zeitweise in größerer Unabhängigkeit voneinander. Wir erfassen die Bewegungsmuster und überlegen als Schulleitung, als Steuergruppe oder zum Beispiel als Fachteam Sprache, welche „Grundschritte“ wichtig für alle Beteiligten sind.

Wir sehen in unserem Team etwas Kostbares, das unser Vertrauen und unsere Wertschätzung verdient. Wir verstehen Führung mehr als Dienstleistung denn als Privileg (Janssen 2016: Die stille Revolution). Personalgespräche sehen wir als Chance für *gegenseitiges* Feedback. Auf das schulische Leitbild bezogene Erwartungen werden dabei ebenfalls ausgedrückt.

Last but not least: Wir haben uns ein Leitbild als Schulleitung gegeben. Dieses Leitbild bezieht auch die Möglichkeiten, Grenzen und Kräfte von uns selbst ein.

Auch wir brauchen den „Mut zur Unvollkommenheit“ (Rudolf Dreikurs).

Peter Schroth und Annette Möller sind die Schulleitung an der Grundschule Ratsmühlendamm, einer Schule mit Sozialindex 4.

¹ Burow, O.-A. (2016). Wertschätzende Schulleitung: der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden. Weinheim: Beltz.

„Bildung und Erziehung für eine Kultur des Friedens“

Am Ende eines langen Diskussions- und Beteiligungsprozesses hat die Schulgemeinschaft der Heinrich-Hertz-Schule im Herbst 2017 ein neues Leitbild unter der Überschrift „Bildung und Erziehung für eine Kultur des Friedens“ verabschiedet. Die Verständigung auf gemeinsame Werte und Ziele, auf einen gemeinsamen Kern unseres pädagogischen Handelns, der sich in allen schulischen Handlungsfeldern abbilden soll, beschreibt seitdem unser Qualitätsverständnis von Bildung und Erziehung. Zugleich formuliert das Leitbild einen hohen Anspruch, den die Lehrkräfte an sich, aber auch an unsere Schülerinnen und Schüler stellen.

Die Heinrich-Hertz-Schule ist eine der größten allgemeinbildenden Schulen Hamburgs und bietet alle allgemeinbildenden Abschlüsse unter einem Dach an. Sie steht in der Tradition der ehemaligen Lichtwarkschule und der ersten Kooperativen Gesamtschule Hamburgs und damit für ein umfassendes, allgemeinbildendes Unterrichtsangebot sowie für einen klaren, wertegebundenen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Das Dach für unser pädagogisches Verständnis bildet die Vision der weltweiten UNESCO-Bildungsagenda 2030. Als UNESCO-Projektschule unterstützen wir diese Agenda, deren Ziel es ist, eine Kultur des Friedens zu fördern. Vier Dimensionen pädagogischen Handelns bildet unser Leitbild ab:

1. Die Orientierung an den Zielen der UNESCO ist unser Beitrag zu einer Kultur des Friedens. In diesem Sinne bilden sich die UNESCO-Schwerpunkte in jedem Unterricht und im gesamten Schulleben ab und machen diese Ideen und Ziele für die Schulgemeinschaft erfahrbar und lebendig.
2. Die Perspektive einer Kultur des Friedens motiviert uns, unseren Schülerinnen und Schülern viel zuzutrauen, ihre Stärken sichtbar zu machen und sie zu ermutigen. Diese Haltung befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, zunehmend Verantwortung für die Gestaltung der eigenen und der gemeinsamen Zukunft zu übernehmen und in einer pluralistischen Welt und in kultureller Vielfalt für die Werte unserer Demokratie einzutreten.
3. In unserem Unterricht erlangen die Schülerinnen und Schüler Urteilskraft, Wissen und Können, um das eigene Leben und die Gesellschaft von morgen im Sinne einer Kultur des Friedens gestalten zu können. Unser Unterricht dient dem Erwerb und Verständnis von Weltwissen mit dem Ziel, Zusammenhänge zu verstehen, zu reflektieren und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Wir wollen unsere Schülerinnen und Schüler konsequent, zugewandt, fair und differenziert fordern und sie in ihrem Lernprozess unterstützen. Wir erkennen ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse und leiten daraus unser unterrichtliches und pädagogisches Handeln ab, mit den Zielen, ihr Bewusstsein für Selbstwirksamkeit, ihre gesellschaftliche Teilhabe und Mündigkeit zu stärken und sie in die Lage zu versetzen, den für sie bestmöglichen Schulabschluss zu erreichen.
4. Eine Kultur des Friedens braucht eine starke Gemeinschaft und ein starkes solidarisches Miteinander. Wir sind davon überzeugt, dass der Verantwortung des Einzelnen in der und für die Gemeinschaft bei der friedlichen Gestaltung unserer Zukunft eine große Bedeutung zukommt. Verantwortungsgefühl entsteht aus Teilhabe und dem Bewusstsein, dass der eigene Beitrag zählt. Deshalb entwickeln wir als Schulgemeinschaft eine aktive und lebendige Partizipationskultur.

In unterschiedlicher Abstraktheit dient uns dieses Leitbild als Orientierung für alltägliches Handeln, für die Unterrichts-, für die Schul- und für die Personalentwicklung und bildet so den Kern unseres pädagogischen Selbstverständnisses ab.

Susanne Hilbig-Rehder ist Schulleiterin an der Heinrich-Hertz-Schule, einer Stadtteilschule mit Sozialindex 4.

Glauben an das Etwas-Beitragen-Wollen

Jede und jeder muss sich weiterentwickeln. Jede und jeder soll in Zukunft nicht mehr so sein, wie sie und wie er heute ist. Das gilt wohl in allen Schulen. Anscheinend darf keiner mit sich zufrieden sein und keiner darf sich sagen: „Du bist gut so! Bleib so! Atme und genieße!“ Alle werden ständig aufgefordert, den ihnen möglichen, nächsten Schritt nach oben zu machen. Der jetzige Zustand wird abgelehnt. Was zählt, ist Fortschritt. Fortschritt ist Leistung.

Die Schule geht so mit ihren Mitgliedern um. Die Gesellschaft geht so mit den Schulen um. Sobald in der Gesellschaft ein Defizit festgestellt wird, werden die Schulen aufgefordert, durch gezielte Arbeit – etwa in den Bereichen Gewaltprävention, Umweltpädagogik und Ernährung – dafür zu sorgen, dass die Zukunft der Gesellschaft ohne die heutigen Probleme funktioniert – etwa ohne Gewalt, in intakter Umwelt und mit gesunder Ernährung. Die Mitglieder der Schulgemeinschaft haben also nicht nur die Aufgabe, Kinder ins Erwachsensein zu führen, sondern das neue Erwachsensein soll besser sein als das Erwachsensein von denen, die bereits heute erwachsen sind. Es fehlt in der Schule und in der Gesellschaft anscheinend die Fähigkeit, das Bestehende anzuerkennen und damit zufrieden zu sein.

Dabei liegt doch im Kern jeglichen pädagogischen Handelns die Anerkennung des Mitmenschen – jetzt und so, wie er jetzt ist. Nur – wie ist er, was ist er? Der Mensch ist ein Kämpfer. Er kämpft um Anerkennung bei anderen Menschen (Axel Honneth 1992: Kampf um Anerkennung). Er ist in diesem Sinne sozial, weil er sich auf seine Mitmenschen bezieht.

Dieser Kampf um Anerkennung muss für jeden Menschen ein Kampf sein, den er mit seinen Möglichkeiten gewinnen kann und bei dem der Gewinn auf vielen Seiten Freude auslösen kann. Das gilt nicht nur für die Schule. Aber in der Schule besonders.

Die Anerkennung erlangt jede/jeder für das Etwas-Beitragen, für das Geben. Das gilt für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für Pädagoginnen und Pädagogen. Das Fördern ist dabei eine Art des Gebens, das an das Geben-Können und das Geben-Wollen des Gegenübers glaubt.

Der Kern pädagogischen Handelns liegt im Glauben an das Etwas-Beitragen-Wollen. Moralisch aufgeladen formuliert: Gutes geben wollen im Glauben daran, dass mein Gegenüber ebenfalls etwas Gutes geben will. Gleichzeitig wird auch für Verbindlichkeit gesorgt. Der Satz „Mach ihm ein Angebot, das er nicht ablehnen kann.“ (Coppola und Puzo 1972: Der Pate) wird im Schulalltag mit Leben gefüllt.

Was wir uns für die Zukunft für jede und jeden Einzelnen wünschen, steht nicht im Widerspruch zu dem, was die Menschen heute geben können oder sind. Denn was wir uns wünschen, ist das Geben-Wollen, das Beitragen-Wollen an sich. Wer die Augen dafür offen hat, erlebt das in Schulen – so auch in der Stadtteilschule Bergstedt – an jedem Tag und kann daraus viel Kraft schöpfen.

Pädagogische Qualität bedeutet demnach, adressatengerecht nehmen und geben zu können und sich daran auch zu erfreuen.

Aus dem Leitbild der Stadtteilschule Bergstedt:

„Wir begegnen uns in unserer Schule mit gegenseitiger Wertschätzung und Achtung.“

„Wir lernen, zeigen Leistung, sind erfolgreich und teilen unsere Freude miteinander.“

Alexander Rebers ist Schulleiter an der Stadtteilschule Bergstedt, einer Schule mit Sozialindex 5.

Bindung, Identifikation und positive Vorbilder

Dienstagmorgen, 8:05 Uhr, ich bin auf dem Weg in die Schule. Vor mir betritt ein Schüler das Schulgebäude. Er bleibt stehen und hält mir die Tür auf. Ich freue mich über seine Höflichkeit und bedanke mich bei ihm, anschließend frage ich ihn, ob er nicht schon seit 8:00 Uhr im Unterricht sein müsste. Er bejaht und ich schicke ihn mit der Ermahnung, sich zu beeilen und in Zukunft pünktlich zu sein, in den Unterricht. Das kleine Beispiel zeigt unterschiedliche Aspekte pädagogischen Handelns in Schule und auch, dass wir damit teilweise erfolgreich sind, teilweise aber noch viel Arbeit vor uns liegt.

Wie sind wir vorgegangen, um die pädagogische Qualität an unserer Schule zu verbessern? Ausgehend von unserem gesellschaftspolitischen Auftrag, der sich kaum besser formulieren lässt als in § 2 des Hamburgischen Schulgesetzes –

„Unterricht und Erziehung sind auf die Entfaltung der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten sowie auf die Stärkung der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Sie sind so zu gestalten, dass sie die Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit, verantwortlich Entscheidungen zu treffen, stärken.“

– haben wir uns auf einer Ganztagskonferenz intensiv mit der Ausgangslage unserer Schülerinnen und Schüler beschäftigt. Anhand von in Gruppen entworfenen Schülerbildern, die sowohl ihre Stärken, aber auch ihre Bedarfe deutlich zeigen, haben wir ein Zielbild entwickelt, das leitend für all unsere Entscheidungen ist. Zum einen liegt dieses natürlich in der Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, im gemeinsamen Unterricht alle Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren. Zum anderen ist die Förderung ihrer Selbst- und Sozialkompetenz ein Schwerpunkt unseres Handelns. Dafür haben wir bestehende Konzepte aufgegriffen und durch neue Schwerpunkte ergänzt. Die Tatsache, dass unsere Schülerinnen und Schüler Bindung, Identifikation und positive Vorbilder brauchen, hat zu der Entscheidung geführt, dass ein Tutorenpaar eine Klasse von Jahrgang 5-10 gemeinsam führt. Das jeweilige Jahrgangsteam 5 entwickelt auf einer zweitägigen Klausurtagung Grundlagen für gemeinsame Rituale und ein funktionales Classroom Management, die idealerweise über mehrere Schuljahre tragend sind und auch Vertretungssituationen erleichtern.

Für die Entwicklung eines positiven Schulklimas sorgen zwei Regelarbeitsgruppen, die sich zum einen um gemeinschaftsstiftende Aktionen wie Höflichkeitswoche, Gesundheitswoche und Aufräumtage kümmern, zum anderen um diverse kulturelle Veranstaltungen wie Festkonzerte, Musik- und Theateraufführungen, die Erfolgserlebnisse vermitteln und zur Identifikation mit der Schule beitragen. Über diese Sicherheit vermittelnden festen Bezugspunkte im Jahresverlauf hinaus bieten gemeinsam mit Eltern sowie Schülerinnen und Schülern abgestimmte Schulregeln und Konsequenzen bei Nichteinhaltung Schutz und Orientierung. Hier kommt unserem Beratungsdienst, den Streitschlichterinnen und -schlichtern und dem pädagogisch-therapeutischen Fachpersonal eine besondere Bedeutung zu.

Für die Umsetzung unseres Konzeptes zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz unserer Schülerinnen und Schüler bedarf es dringend der Kooperation in multiprofessionellen Teams, weswegen eine zentrale strategische Entscheidung war, die Kooperationsstrukturen neu zu organisieren. Eine weitere war, herausgehobene Aufgaben für die Bereiche Gesundheitsförderung und Koordination der Prävention zu schaffen, um die Tätigkeiten der verschiedenen schulischen Beteiligten zu bündeln, insbesondere auch, um die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu stärken.

Claudia Stöver-Duwe ist Schulleiterin an der Stadtteilschule Eidelstedt, einer Schule mit Sozialindex 2.

Unterricht nach Orientierungsrahmen – Ja und dennoch!

Der Orientierungsrahmen Schulqualität formuliert einen berechtigterweise hohen Anspruch an Unterricht. Werden die unterschiedlichen Kriterien dauerhaft und systematisch umgesetzt, so eröffnen sich Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler, wird erfolgreiches Lernen initiiert und steigert sich die Zufriedenheit auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden.

Die Lehrkräfte an unserer Schule, dem einzigen Gymnasium auf den Elbinseln, sind hervorragend ausgebildet; der Anspruch, Bildungsgerechtigkeit zu fördern und den Schülerinnen und Schülern nachhaltige Bildungsimpulse zu vermitteln, eint uns im täglichen Gestalten des Unterrichts und des schulischen Lebens.

Mittlerweile organisieren wir Schule jedoch insgesamt recht straff, die kommunikativen Abläufe sind gezwungenermaßen auch unter Effektivitätsaspekten gestaltet.

Da gerät der Orientierungsrahmen im eng getakteten Alltag schon einmal aus dem Blick. Wir haben daher an unserer Schule, ohne die differenzierten Ansprüche im Kern zu relativieren, drei Erfolgskriterien für erfolgreichen Unterricht identifiziert und kommunizieren diese auch im Rahmen von Hospitationen und Personalentwicklungsgesprächen: Anspruch, Struktur und Beziehung.

Anspruch heißt zunächst, dass wir sowohl fachlich als auch überfachlich nicht von den Zielen des allgemeinbildenden Abiturs in aller Breite und von den heutigen Ansprüchen an die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung der Schülerinnen und Schüler abweichen. Nur weil einzelne Individuen es im Leben etwas schwerer haben, Vorläuferleistungen noch nicht erbracht wurden, Kernkompetenzen noch nicht entwickelt worden sind, dürfen wir nicht aus Empathie heraus unterfordern und den Schülerinnen und Schülern weniger abverlangen.

Anspruch heißt in diesem Sinne aber eben auch, individuelle Lernwege zu ermöglichen, diagnostizierte Lernstände in die Planung einzubeziehen und den Lernenden methodisches Rüstzeug für selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen mit auf den Weg zu geben.

Struktur heißt, Transparenz bezogen auf Regelsysteme, Abläufe und Lernziele herzustellen. Das klingt mittlerweile trivial, ist aber im Alltag immer wieder neu eine Herausforderung. Gelingt es, diese Struktur in Ritualisierungen, die nach gewisser Zeit nicht mehr hinterfragt werden, zu überführen, bildet sich ein verlässlicher und sicherer Rahmen für Schülerinnen und Schüler heraus. Dies betrifft auch den weiten Bereich der Kommunikation. Wird das Lerntagebuch genutzt, ist die Heftführung strukturiert und nachvollziehbar, wissen Eltern und Schülerinnen und Schüler, auf welchen Wegen sie die Lehrkräfte verlässlich erreichen können und umgekehrt, steigt der Grad an Verbindlichkeit in Bezug auf gemeinsame Ziele. Ja, die Lehrkraft versteht sich als Lernbegleiter, als Lernbegleiterin in kooperativen und individuellen Lernprozessen, sie ist aber eben auch Chef und Chefin im Klassenraum und setzt die Maßstäbe und die Ansprüche, sowohl bezogen auf das Lernen als auch den Umgang miteinander. Nur dann erfährt sie Akzeptanz und sichert Freiräume zur Entfaltung für alle Schülerinnen und Schüler.

Ohne jedoch die *Beziehung* zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu pflegen, werden Anspruch und Struktur allein nicht zu nachhaltigen Lernerfolgen führen. Diese Erfahrung haben wir bei uns am HSG in vielerlei Hinsicht machen dürfen. Schülerinnen und Schüler lernen immer auch ein wenig für die Lehrkraft. Sie wollen von ihr gesehen, anerkannt und als individueller Mensch mit all seinen Facetten gewürdigt werden. Geschieht dies nicht, gibt es Reibungsverluste. Interkulturalität und stärkebasierte Lern- und Lebensbegleitung spielen hier eine kaum zu unterschätzende Rolle. Beziehungsarbeit heißt in diesem Sinne durchaus auch, dass die Lehrkraft dosiert und Distanz während etwas von sich preisgibt, sich im besten Sinne auf eine Beziehung einlässt, die gegenseitige Entwicklungen und Lernprozesse zulässt. Gelingt dies, entfaltet sich ein enormes Potenzial, können Bildungsbiografien im besten Sinne umgesteuert werden.

Ja, der Orientierungsrahmen Schulqualität gibt die Richtung vor. Er formuliert die Ansprüche, gibt den Stand der Forschung wieder und liefert Akteuren von außen die Möglichkeit, Schulen den Spiegel vorzuhalten. Und dennoch: Die Schulen müssen gleichermaßen selbstbewusst, erfahrungsbasiert und handhabbar auf den Standort bezogene Erfolgskriterien guten Unterrichts formulieren, vertreten und ihr Personal entsprechend entwickeln. Hierzu gehört ein unverstellter Blick auf Verantwortung vor Ort und Mut zur methodischen Reduktion von Komplexität im Rahmen von Diskussionen rund um die Frage, was Unterricht zu leisten habe.

Volker Clasing ist Schulleiter am Helmut-Schmidt-Gymnasium, einer Schule mit Sozialindex 2.

Partizipation, Gestaltungsspielräume und Verantwortungsübernahme für Schülerinnen und Schüler

Meiner Überzeugung nach sind Schülerwahrnehmungen Schätze, die geborgen werden sollten, weil sie eine nachhaltige, stärker an der Schülerin und dem Schüler orientierte Schulentwicklung fördern und die Schulkultur bereichern. Aus diesem Grund versuche ich, an unserer Schule die Partizipation von Schülerinnen und Schülern facettenreich zu ermöglichen, Verantwortung zu übertragen sowie Gestaltungsspielräume zu schaffen. Dabei unterstützen wir die Arbeit des Schülerrats und des Schulsprecherteams, indem wir sie über ihre Rechte und Einflussmöglichkeiten informieren und sie zugleich adressatengerecht sach- und fachkundig machen. Hierzu zählen z. B. Vorbereitungstreffen für die Schulkonferenz oder die Mitarbeit in der Steuergruppe.

Besonders wichtig ist mir aber zu erfragen, wie die Schülerinnen und Schüler die Aktivitäten und den Unterricht an unserer Schule empfinden und was sie brauchen, um bestmöglich gefördert zu werden. Hierfür veranstalte ich mit jeder Jahrgangsstufe ein- bis zweimal im Jahr ein Treffen, in dem wir über aktuelle Themen und Bedürfnisse ins Gespräch kommen. Dabei benannte Ideen versuche ich, möglichst zeitnah umzusetzen bzw. die Realisierung durch Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Das Erleben der eigenen Wirkungskraft in der Schule bestärkt die Schülerinnen und Schüler und führt zu einer hohen Identifikation und Motivation. Auch reduziert sich teilweise Vandalismus, wenn Schülerinnen und Schüler z. B. an Projekten wie der Schulhofverschönerung, der Renovierung des Oberstufengebäudes, der Einrichtung eines Lern- und Coachingraumes sowie des Oberstufencafés beteiligt werden oder es sogar eigenständig umgesetzt haben.

Auch im Bereich der Ganztagsbetreuung haben wir durch die Einbindung von Schülerinnen und Schülern im AG-Bereich erreicht, dass die Frequentierung deutlich gestiegen ist, Ganztagsbetreuung als bereichernd wahrgenommen wird und der Kontakt zwischen Ober- und Unterstufenschülerinnen und -schülern für ein wertschätzendes Miteinander sehr zuträglich ist.

Überdies gibt es mittlerweile in ausgewählten Bereichen Expertenwissen bei den Schülerinnen und Schülern, die z. B. im Rahmen einer Technik-AG unseren Kolleginnen und Kollegen Einführungsfortbildungen und Unterstützung bei ihren Veranstaltungen anbieten. Die Funktion als Expertin/Experte für andere Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, konnten wir stark ausbauen und freuen uns über Projekte wie YES, den Junior- und Senior-Schülersanitätsdienst als auch die Unterstützung bei der Umsetzung des Hamburger Medienpasses, die eine hohe Akzeptanz in der Schülerschaft genießen.

Bleibt zu wünschen, dass diese vielen vertrauensbildenden Maßnahmen und Projekte zukünftig noch stärker das Einholen von Schüler-Lehrerfeedbacks an unserer Schule fördern, um die Schülerwahrnehmungen vor allem auch als Schätze für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen und Lehr- und Lernprozesse wenn möglich gemeinsam auszugestalten.

Betina Herzog ist Schulleiterin am Gymnasium Grootmoor, einer Schule mit Sozialindex 6.

Gegen den Zufall: Kooperation und Verbindlichkeit

Dies ist der Kern: Lehrerinnen und Lehrer sollen Kindern und Jugendlichen etwas zutrauen und etwas abverlangen, sollen sie schätzen und ermutigen, und sie sollen ihnen Lebensmut und Lebensfreude vermitteln. Das ist der Kern des pädagogischen Handelns. Und Lehrerinnen und Lehrer sollen Kindern und Jugendlichen etwas beibringen können, sollen begeistert sein von ihren Fächern und vor allem: Daran glauben, dass sie etwas bewirken können. That's it.

Und dies der Rahmen? Die Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer, ihre Sichtweise der Schülerinnen und Schüler, ihre Maßstäbe, ihre (Beurteilungs-) Kriterien, ihr Überblick und ihr Engagement sind zunächst individuell und unterscheiden sich notwendigerweise. Nun wissen wir auch, dass sich an Schulen auch vorherrschende Muster von Einstellungen und Sichtweisen und Interpretationen der schulischen Wirklichkeit ausbilden, die das je individuelle Handeln der einzelnen Lehrkraft mal mehr, mal weniger überformen. Für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler kommt es am Ende „ganz schön auf den Lehrer an“ und auf das „Muster der Schule“. Beides hieße im Grunde aber „Prinzip Zufall“, mal die Zufälligkeit der Lehrkraft, mal die Zufälligkeit der vorherrschenden Einstellung der Schule.

Pädagogisches Leitungshandeln: Gegen den Zufall! Pädagogisches Handeln ist steuerndes Handeln². *Macht das jeder anders, machen das alle gleich, macht es die eine so und der andere anders? Wie viel muss man gleich machen, wie viel ist „pädagogische oder persönliche Freiheit“? Gibt es eine pädagogische Grundhaltung der Schule?* Damit pädagogisches Handeln verabredet geschieht, muss Schulleitung steuern. Eine Hauptaufgabe der Schule ist die Eindämmung des Zufalls. Des Zufalls, in welchem Umfeld das einzelne Kind groß wird, und des Zufalls, von welcher Lehrkraft es unterrichtet wird.

Einstellungen besprechen, sich öffnen, Verabredungen treffen, gemeinsam planen, konzeptionell denken, Schule gemeinsam entwickeln – das ist in der Umsetzung, im laufenden Betrieb gar nicht immer so leicht; die Zeit hierfür muss bisweilen woanders gestrichen oder auf unkonventionellem Wege bereitgestellt werden. Es braucht, um als Schule pädagogisch zu handeln, Kooperation. Insofern bemisst sich die Qualität des pädagogischen Kerns (im Handeln der einzelnen Lehrkraft) an unserer Schule an der Initiierung pädagogischer Vergewisserung der Kolleginnen und Kollegen sowie an der strukturellen Verankerung von Kooperation. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern oder Muster als (nicht immer bewusste) kollektive Sichtweisen zu beeinflussen oder ggf. zu verändern – verhebt man sich da nicht?

Sicher, etwas Demut tut dabei gut. Und – Einstellungen sollen auch unterschiedlich sein. Gleichwohl ist diese Arbeit, die individuellen und die kollektiven Sichtweisen zu besprechen, für einen gemeinsamen roten Faden zu sorgen und die Grenzen der Varianz zu definieren und für deren Einhaltung zu sorgen, ein Kern von pädagogischem Leitungshandeln.

Eigentlich ist es ganz einfach: Fragen stellen. 1. Was brauchen DIESE Schülerinnen und Schüler? 2. Wie ermöglichen wir gute und verbindliche Lehrkooperation? Beides ist spannend: Fragen stellen und Antworten finden. Und es stärkt „Berufsfreude“.

Ulf Nebe ist Schulleiter am Gymnasium Allee, einer Schule mit Sozialindex 4.

² **Pädagogisches Handeln** – *Παιδεία*, so das altgriechische Herkunftswort der Pädagogik, enthält zweierlei Bedeutungsebenen, die Erziehung und die Bildung. Erstere bezeichnet einen Prozess, die zweite ein Ziel, günstigenfalls ein Ergebnis. Jedes Kind sehen und fördern, und nicht lediglich „den Stoff durchbekommen“. Jedem Kind den Wert und die Herausforderungen der Gemeinschaft, der demokratischen und pluralistischen Gemeinschaft, erlebbar machen. *Pädagogisches Handeln ist absichtsvolles wertebasiertes Handeln.*

Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit

Das Margaretha-Rothe-Gymnasium in Barmbek versteht sich als „Schule voller Möglichkeiten“. Viele Möglichkeiten sind gut und wünschenswert – sie dürfen aber nicht zu Beliebigkeit führen. Daher legen wir bei unserem pädagogischen Handeln viel Wert auf Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit, die somit zum Kern unseres pädagogischen Handelns werden.

Verantwortlichkeiten. Als Schule mit ca. 800 Schülerinnen und Schülern steht uns nach der Logik der Schulbehörde keine eigene Didaktische Leitung zu, sodass wir selbst diese Stelle als A-14-Stelle geschaffen haben. Der „Didaktische Leiter“ ist bei uns dafür verantwortlich, die zu bearbeitenden pädagogischen Felder zu identifizieren, diese mit der Schulleitung und dem Gesamtkollegium abzustimmen und eine gezielte Fortbildungsplanung zu erarbeiten. Dabei arbeitet er nicht allein: Durch rechtzeitige Planung wird jeweils im aktuellen Schuljahr eine „Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung“ für das kommende Schuljahr zusammengestellt, die die entsprechende Expertise für das zukünftig zu bearbeitende Feld besitzt und sich dafür engagieren möchte. In einzelnen Fällen werden externe Fortbildnerinnen bzw. Fortbildner hinzugezogen. Ein großer Vorteil dieser „dynamischen“ Vorgehensweise ist, dass somit über die Jahre eine Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen die didaktische Arbeit an der Schule mitgestalten kann und dafür Verantwortung übernimmt.

Schulinterne Lehrerfortbildung (SchILF). Um gemeinsames Arbeiten und Verbindlichkeit zu ermöglichen, hat sich das Kollegium des Margaretha-Rothe-Gymnasiums verpflichtet, 20 der 30 verbindlichen Fortbildungsstunden schulintern zu absolvieren. So arbeiten alle an derselben Sache, und wir können uns als Gesamtkollegium eine gemeinsame Haltung und ein gemeinsames Vorgehen erarbeiten. Ggf. werden Untergruppen gebildet, die sich an gesetzten, verbindlichen Terminen zur Arbeit treffen.

Nachhaltige Sicherung. Um Ergebnisse nachhaltig zu sichern, begleiten der „Didaktische Leiter“ und die „Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung“ Prozesse, geben ggf. Vorgaben und Impulse und tragen Sorge dafür, dass alle Einzelergebnisse so aufbereitet werden, dass sie am Ende dem Gesamtkollegium zur Verfügung stehen und für alle nutzbar sind. Dies geschieht im Normalfall auf einer gemeinsamen Auswertungskonferenz. Dort wird auch darüber befunden, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden oder die Arbeit im nächsten Schuljahr fortgeführt werden soll. So wurde z. B. nach der Erarbeitung und Einführung einer eigenen Schulgrammatik unter Beteiligung aller Fächer als Folge die umfassende Sprachförderung in allen Fächern gemeinsam weiter bearbeitet.

Evaluation. Um überprüfen zu können, ob getroffene Maßnahmen nachhaltig sind oder der Nachsteuerung bedürfen, existiert bei uns die Stelle der/des Evaluationsbeauftragten als A-14-Stelle. Die Besonderheit ist, dass der Evaluationsbeauftragte unabhängig agiert. Er kann also von allen schulischen Arbeitsgruppen beauftragt werden. Dadurch entsteht die für eine gelungene Evaluation nötige Akzeptanz.

Martin Plümpe ist Schulleiter am Margaretha-Rothe-Gymnasium, einer Schule mit Sozialindex 4.

„Gute Führung ist die Neugier und das Interesse an den besonderen Fähigkeiten der Anderen“ (Ed Schein 2019)

Als ich vor knapp 5 Jahren eine neue berufliche Herausforderung suchte und mich „irgendwie“ in Leitung engagieren wollte, um „gute Schule“ zu verwirklichen, war das persönliche Engagement größer als das Wissen. Als Lehrerin hatte ich über viele Jahre erfahren, dass mir das Unterrichten sehr viel Freude bringt und die Kollegen und Kolleginnen ebenfalls gerne mit mir zusammenarbeiten und die Schüler*innen sowohl Selbstvertrauen als auch Wissen erlangt hatten. Wie wirksam mein Beitrag für die Schulentwicklung sein würde, schien mir sehr von den Umständen abhängig zu sein, die ich als Lehrerin wenig beeinflussen konnte. „Gute Schule“ hat etwas mit „guter Schulleitung“ zu tun. Aber wie geht das genau und wie lässt sich als Schulleitung eine nachhaltig wirksame Schulkultur entwickeln, fördern und stärken?

Heute, mit der Leitungserfahrung aus fast 5 Jahren als Schulleiterin der Kurt-Juster-Schule, kann ich genauer benennen, was die „Fokuswörter“ in meinem pädagogischen Handeln als Schulleiterin sind.

1. *Mündigkeit*: Damit meine ich: Eigenverantwortung und Selbstbestimmung für das eigene Leben zu übernehmen. In der Kurt-Juster-Schule, wie auch in allen anderen Hamburger Sonderschulen, werden Schüler*innen von der 1. bis zur 11. Klasse beschult. Sie durchlaufen alle Klassenstufen, werden am Ende oft 18 Jahre alt und erlangen damit die Mündigkeit vor dem Gesetz. Gerade Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind in ihrem Leben häufig fremdbestimmt aufgewachsen. Medizinische und therapeutische Maßnahmen standen im Zentrum, manchmal sind sie absolut lebensentscheidend, und der Bereich des eigenen Entscheidungsspielraums ist immer auch begrenzt. Sich diese Abhängigkeiten bewusst zu machen und kleine Freiräume zu erobern, ist nicht leicht, und die individuellen Grade der Umsetzung sind unbedingt zu respektieren. Interessanterweise ist sowohl für die individuellen Lebensgeschichten der Schüler*innen und Eltern als auch für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und die Schulentwicklungsarbeit von zentraler Bedeutung, zunächst die Ressourcen zu formulieren und daraus neue Entwicklungsspielräume und -ziele zu entwickeln. Strukturell findet dieses Vorgehen in Förderplangesprächen, Team- und Gremienarbeit und über eine hohe Beteiligungskultur in der Schule statt.
2. *Gespräch*: Miteinander im Gespräch zu sein, zuzuhören, Fragen zu stellen und offen für die Antwort des Anderen zu sein: Diese Grundhaltung wirkt sich sehr wohltuend auf die ganze Schule aus. Kritische Selbstreflexion ist unabdingbar, z. B. als Schulleitung – Supervision. Ich bin als Schulleiterin täglich präsent während der Schulbetriebszeiten und unterrichte auch selbst.
3. *Begeisterung*: Letztlich braucht es immer wieder den Funken der Begeisterung, der motiviert, anschiebt, hervorlockt und ermöglicht. Begeisterung muss authentisch, realitätsbezogen und für ein zu erreichendes Ziel stehen.

Um Schulentwicklung mit diesen drei Rädern zu steuern, braucht es mehr als eine Schulleitung, es braucht ein Schulleitungsteam! Durch effektives Arbeiten, Zusammenarbeit im Schulleitungskreis und eine professionelle Haltung: „Mut zur Lücke!“ kann ich verantwortlich den komplexen Aufgaben gerecht werden.

Pädagogische Qualität mache ich fest an folgenden Kriterien:

- Schüler*innen gehen gern in die Kurt-Juster-Schule
- Mitarbeiter*innen bringen sich persönlich und fachlich in die Arbeit ein und gestalten die Schulentwicklung mit
- Die Leitfragen in der Schulentwicklung lauten: „Was ist? Was soll sein? Was ist dann besser?“
- „Da wo Freude ist, geht’s lang!“

Ulrike Quitmann ist Schulleiterin an der Kurt-Juster-Schule, einer Sonderschule mit Förderungsschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung.

Der Fokus unserer pädagogischen Arbeit: Doppelte Vermittlungspraxis

Ein gemeinsames pädagogisches und didaktisches Grundverständnis zu schaffen – dies ist ein wesentliches Ziel unserer schulischen Entwicklungsvorhaben im Rahmen des Qualitätsmanagements. Die Fragen, die sich uns immer wieder stellen, lauten: Welche Kompetenzen benötigen unsere zukünftigen sozial- und heilpädagogischen Fachkräfte, damit sie zukünftig ihren Beruf mit hoher Professionalität, pädagogischem Ethos und Engagement ausüben? Und wie kann es den Lernenden gelingen, ihre Ausbildung aktiv und eigenverantwortlich zu gestalten?

Unterricht als Modell pädagogischen Handelns

Unterrichtliche Prozesse sowie die Gestaltung pädagogischer Beziehungen sollen als Modell für das pädagogische Handeln unserer Schülerinnen und Schüler wirksam werden. Mit diesem Prinzip des doppelten Theorie-Praxis-Bezuges erlernen und erleben die Lernenden, was sie in der sozialpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen selbst anwenden: So ist die Fähigkeit zur Reflexion von Prozessen selbst eine der zu erwerbenden Fachkompetenzen. Damit die Schülerinnen und Schüler berufliche Handlungskompetenzen erwerben, werden die Lernorte Schule und Praxis miteinander in Beziehung gebracht. Uns ist es wichtig, problemorientierte Lehr-/Lernarrangements, Lernkompetenzen sowie individuelle Aneignungsprozesse aufzubauen. Dabei werden Informationen und Eindrücke aus der beruflichen Praxis auf Grundlage des fachwissenschaftlichen Materials interpretiert und angeeignet.

Die Erfahrung der „doppelten Vermittlungspraxis“ stellt aufgrund dieses Modell-Lernprozesses eine Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau ihrer beruflichen Identität dar. Dabei sind die auf diese Weise erworbenen Kompetenzen als ein aktiver und selbstgesteuerter Lernprozess zu verstehen, so dass individuelle Lernerfahrungen in das berufliche Handeln integriert werden. Die Reflexion dieser gewonnenen Erfahrungen führt wiederum zu neuen Fragestellungen, die die berufliche Identitätsentwicklung weiter ausbilden.

Unterrichtsentwicklung durch Zusammenarbeit und Evaluation

Anspruchsvolle Unterrichtsentwicklung kann nur durch kollegiale Zusammenarbeit entstehen. An unserer Schule arbeitet das Kollegium engagiert, zielorientiert und in verbindlichen Strukturen zusammen. Kern der kollegialen Kooperation sind Fach- und Arbeitsgruppen; sie leisten maßgeblich Aufgaben im Bereich der Unterrichtsentwicklung, entwerfen didaktische Semesterplanungen, Lernsituationen sowie Angebote zum individualisierten Lernen.

Der Unterrichtsentwicklung und ihrer Reflexion dienen die systematischen Evaluationen unserer Vorhaben. Weiterhin finden regelhaft kollegiale Reflexionen des Unterrichts auf Grundlage von verabredeten Fragestellungen statt.

So ist es uns in den letzten Jahren gelungen, ein gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht zu erreichen. Unser neues Entwicklungsziel ist es nun, unseren ressourcenorientierten Blick auf die Schülerinnen und Schüler zu schärfen – dies kann wieder einmal nur durch einen diskursiven Prozess angeregt werden.

Simone Jasper ist Schulleiterin an der Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik – Fröbelseminar.

Verantwortungsübernahme, individuelle Aneignung, Kooperation der Lehrenden

Den Qualitätsbegriff in der Pädagogik, im beruflichen Lernen zu definieren, ist an sich schon schwierig genug. Messen wir die Qualität nur am Erfolg des Outputs, müssten die messbaren Kriterien Noten und Abschlüsse einer Schule sein. Dies greift meiner Ansicht nach aber zu kurz und spiegelt nicht den gesamten Lernzuwachs und den Kompetenzerwerb wider.

Grundsätzlich bin ich davon überzeugt, dass wir qualitativ hochwertig und erfolgreich arbeiten, wenn es uns gelingt, wichtige Bausteine des Lehr- und Lernprozesses im Unterricht umzusetzen. Dazu gehört meiner Meinung nach, die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse so auszurichten, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Verantwortung für ihren eigenen Lernerfolg übernehmen, ihn selbst planen, steuern und reflektieren. Die Lehrkraft verändert dabei ihre Rolle vom Wissensvermittler zum Beratenden und Unterstützenden von Lernprozessen.

Inhaltlich dominiert dabei die geschlossene Handlung vor dem fachsystematischen Unterricht, was im Umkehrschluss nicht heißen soll, wir bräuchten kein systematisches fachliches Wissen. Aber der Wissenstransfer hat ganz viel mit individueller Aneignung zu tun. Damit komme ich zu einem zweiten wesentlichen Aspekt von qualitativ gutem Unterricht, der Individualisierung von Lernprozessen. Hierzu zähle ich neben den sprachsensiblen Lernmaterialien, der Möglichkeit der Arbeit in räumlich und methodisch angepassten Settings auch die Berücksichtigung geeigneter Sozialformen. Der Lernprozess variiert zwischen individueller Aneignung und dem Angebot der Präsentation und Vermittlung. Die Schülerinnen und Schüler werden somit zugleich zu Lernenden und Lehrenden im Unterrichtsgeschehen.

Ein weiterer, mir sehr wichtiger Aspekt sind die Pädagoginnen und Pädagogen selbst. Der Lernerfolg ist zunehmend geprägt vom Team der Lehrkräfte, von der multiprofessionellen Ausrichtung der Lehrenden und der erfolgreichen Zusammenarbeit. Pädagogische Qualität ist davon geprägt, dass Lehrende sich austauschen, gemeinsam planen und handeln. Gute Teamarbeit heißt, das Fachwissen stärken und die Zusammenarbeit fördern; hieran müssen wir kontinuierlich mit unseren Lehrkräfteteams arbeiten. Das bedeutet für die Schulleitung aber auch, die Rahmenbedingungen zu schaffen, so dass Teamarbeit möglich ist, und zwar vor, während und nach dem Unterricht. Zur eigenen Weiterentwicklung gehört an dieser Stelle auch das Feedback von Schülerinnen und Schülern und von Teampartnern, aber auch die Evaluation von unterrichtlichen und schulischen Entwicklungsvorhaben.

Wenn uns diese Aspekte gut gelingen, sind wir einen großen Schritt weiter in der Qualitätsverbesserung unserer eigenen Arbeit.

Volker Striecker ist Schulleiter an der Beruflichen Schule Holz, Farbe, Textil.

Der Kern pädagogischen Handelns als Frage der Perspektive

„Die Entwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler stehen im Zentrum jeder Schul- und Unterrichtsentwicklung. Alle Aktivitäten, die der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung dienen, sollten deshalb daran gemessen werden, inwieweit sie Entwicklung und Lernen ermöglichen und unterstützen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018, S. 24)³.

Bewusst gestaltendes und steuerndes Lehrerhandeln bildet den Kern guter Pädagogik. Auf der Basis einer zeitgemäßen didaktischen Analyse erfolgt die Vermittlung von Kompetenzen in allen Dimensionen, die nachhaltige Wirkung entfalten, an vorderster Stelle. Ein guter Pädagoge/eine gute Pädagogin bahnt das lebenslange Lernen an und vermittelt Lernfreude. Er/sie sucht das Gespräch und zeigt deutlich eine positive Leistungserwartung. Unter Einbeziehung der Methodenvielfalt haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Talente zu entdecken und ihr Potenzial auszuschöpfen. Um an den Kern guter Pädagogik zu gelangen, ist ein immerwährender Ausbau der Professionalität erforderlich.

Bildungspolitische Vorhaben formulieren Zielsetzungen, die auf der operativen Ebene von den Schulen umgesetzt werden. Die Schulaufsicht informiert die Schulleitungen über bildungspolitische Vorhaben und deren Rahmenbedingungen. Sie schafft Möglichkeiten des Austausches, um die erforderlichen Umsetzungsstrategien zu entwickeln, und stößt notwendige Evaluationsprozesse an. Die Abstimmung der Bildungsangebote der Schulen in der Region gehört ebenso wie die Begleitung der Schulbauplanung zu ihren Aufgabenfeldern. Jede Schulaufsicht hat auch Lehr- und Schulleitungserfahrung, so dass sie in ihrer Funktion als schulformübergreifende regionale Schulaufsicht auf vielfältige pädagogische Expertise zugreifen kann. Mit dem Wechsel in die Schulaufsicht verändert sich der Fokus auf Unterricht bei einem gleichbleibenden Qualitätsverständnis.

Im Zuge der Einführung der selbstverantworteten Schule 2006 sind die Kernaufgaben und Kernprozesse für schulaufsichtliches Handeln neu definiert worden. Im Gegensatz zu früher ist nun die Schulleitung Dienstvorgesetzte aller Personen, die an der Schule tätig sind, und damit verantwortlich für die Qualität des erteilten Unterrichts. Die Schulaufsicht wiederum hat die Verantwortung für die Steuerung des Bildungsangebots in der Region. Ein wichtiger Baustein ist dabei die Steuerung von Schulen über den Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, wie es der gesetzliche Auftrag in § 85 des Hamburgischen Schulgesetzes formuliert. Diese erfolgt seit 2006 zunehmend datenbasiert, auch weil Hamburg über eine hervorragende Datengrundlage zu jeder einzelnen Schule verfügt. Dabei ist zu beachten, dass bei aller „Klarheit“ der vorliegenden Daten vor allem die Schule die Interpretationshoheit über ihre Daten hat. Für die Schulaufsicht ist dabei der Umgang jeder Schule mit den ihr zur Verfügung stehenden Daten, z. B. die auftretenden Differenzen zwischen erwartbaren und unerwarteten Datenlagen, von entscheidender Bedeutung im weiteren Schulentwicklungs- und Beratungsprozess. Wie geht die Schule mit attestierten Schwächen um? Welche Ergebnisse sind (erwartungswidrig?) gut und warum ist das so? Wo liegen die Stärken dieser Schule und können andere davon lernen? Dies alles sind Fragestellungen, die im Qualitätsentwicklungsgespräch mit jeder Schule auf Basis des Schuldatenblatts zwischen Aufsicht und Schulleitung sowie weiteren schulischen Expertinnen und Experten besprochen werden. Im gemeinsamen Gespräch werden also Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schule identifiziert und Entwicklungsvorhaben definiert, die in einer oder mehreren Ziel- und Leistungsvereinbarungen münden. Sie verfolgen das Ziel, schulische Prozesse, die eine auf den schulischen Lernprozess ausgerichtete Qualitätsentwicklung in der Schule ermöglichen, zu unterstützen, zu initiieren oder auch zu fokussieren.

³ Behörde für Schule und Berufsbildung (2018). *Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung. Dokumentation der Veranstaltung zur Qualitätsentwicklung an allgemeinbildenden Schulen am 25. Oktober 2018.*

Den Kontext für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bildet der Orientierungsrahmen für Schulqualität. Das Ringen um die Frage, was den Kern pädagogischen Handelns ausmacht, bleibt eine gemeinsame Aufgabe aller Akteure im Hamburger Bildungswesen.

Susanne von Stebut und Sonja Giesow sind Schulaufsichten für allgemeine Schulen.

Sicherstellen von hoher pädagogischer Qualität als umfassende Leitungsaufgabe

Wie kann Schule die Lernentwicklung von jungen Menschen in einer Gesellschaft begleiten, die sich in der digitalen Transformation befindet? Zu dieser zentralen Frage einige Gedankensplitter als Anregung, als Einladung zum Diskurs, zum Mitdenken, Nachvornedenken.

Kontextbezogen handeln und Kooperationen fördern

Wirtschaftliche Fundamente ganzer Branchen erodieren in kürzester Zeit, disruptive Veränderungen unterhöhlen jahrzehntealte Geschäftsmodelle. Schule trägt die Verantwortung, im engen Schulterschluss mit Betrieben und Verbänden die Zukunft zu antizipieren, zu verstehen und aktiv zu gestalten – agil, schnell und kollaborativ. Abstimmungs- und Einigungsprozesse mit den daraus resultierenden Schwierigkeiten und Problemen sind daher als Normalität in der Kontinuität des Wandels zu begreifen.

Im schulischen Kontext führen die Veränderungen zu völlig neuen Formen des Lehrens und des Lernens. Für die Führungsperson, sei es Schulaufsicht oder Schulleitung, heißt es ein gutes und inspirierendes Vorbild zu sein, die laufenden Prozesse der Schulentwicklung in Bezug auf medienkompetentes Verhalten wertzuschätzen und aktiv zu unterstützen, ebenso digitale Einsatzmöglichkeiten hinsichtlich ihres pädagogischen Mehrwerts wohlwollend kritisch zu betrachten.

Gute Pädagogin und ChangeAgent sein

Veränderungen sind aber nicht allein durch Digitalisierung verursacht, sondern haben vielfältige Antriebe. Der allgegenwärtige Fachkräfte- und Nachwuchsmangel sowie der sinkende gesellschaftliche Stellenwert von beruflicher Ausbildung im Vergleich zum Hochschulstudium sind nur zwei Folgen davon. In Schule haben sie Auswirkungen auf allen Ebenen: Die Schülerklientel setzt sich heute anders zusammen und hat andere (Bildungs-)Interessen, Betriebe bilden insgesamt eher weniger aus, wesentlich mehr Auszubildende haben oftmals nur rudimentäre Deutschkenntnisse.

Um die vielfältigen Führungsaufgaben zu erfüllen, ist es erforderlich, einen Führungsstil zu pflegen, der durch Agilität und Partizipation geprägt ist und Lehrkräfte und Schülerschaft gleichermaßen befähigt, selbstbewusst und aufgeschlossen gegenüber Veränderung zu sein. Mehr noch: Schulaufsichten und Schulleitungen müssen Veränderungen aktiv betreiben und vorweg gehen. Dafür braucht es Inspirationsquellen. Wie zum Beispiel Andy Hargreaves und Michael Fullan mit ihren Ideen zum Inspirational und Deep Leadership. Zentrale Grundpfeiler für die Entwicklung von Mensch *und* Gesellschaft sind bei Fullan die sogenannten „6Cs“ – Character, Citizenship, Collaboration, Communication, Creativity and Critical Thinking –, um Dinge zu ermöglichen, die man sich nie hätte vorstellen können.

Eigene Kompetenzen variieren

Während der Entwicklung einer Schule verändern sich auch die Erfordernisse an die Leitungskompetenz der Schulleitung und damit auch an die der Schulaufsicht – an eigene Personalentwicklung und Professionalisierung wie auch an Unterstützungsformen. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die der Schulleitungen ist der Schlüssel, um eigene Ressourcen zu entdecken und die beteiligten Führungskräfte zu verpflichten, Ziele gemeinsam zu tragen.

Carmen Szkolaja war lange Jahre Schulaufsicht für berufsbildende Schulen und ist seit 2019 Schulleiterin der Beruflichen Schule Hotellerie, Gastronomie und Lebensmittelhandwerk.

Pädagogischer Optimismus oder die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit

Julia Vaccaro

1. Ein Beitrag des Projekts 23+ Starke Schulen zur Diskussion um die Qualität pädagogischen Handelns

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag Hamburger Schulen, die normativen Rahmensetzungen und die damit einhergehende Auftragslage sowie eine Beschreibung von Kriterien pädagogischen Handelns finden sich im Hamburger Schulwesen an verschiedenen Stellen umfänglich ausgeführt.¹ Schulen, die besondere Impulse aus ihrer bewährten pädagogischen Praxis geben können, gibt es in allen Schulformen in unterschiedlichen Regionen dieser Stadt. Für einen Beitrag zur Diskussion über erfolgreiches pädagogisches Handeln wirft dies gleich mehrere Fragen auf:

1. Warum kann, sollte und muss ein Projekt zur Schul- und Unterrichtsentwicklung mit inzwischen 33 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen zur Diskussion über die Qualität pädagogischen Handelns in besonderer Weise beitragen?
2. Welche Beziehungen lassen sich zwischen der „geronnenen und reflektierten Praxis“ aus dem Projekt, Beobachtungen der Schulinspektion und Erkenntnissen aus der Wissenschaft herstellen?
3. Was lässt sich hieraus ableiten – für die Weiterarbeit des Projekts und der Projektschulen, aber auch für ein Weiterdenken aller, die Schulen in herausfordernden Lagen in ihrem pädagogischen Handeln begleiten? In welchem Zusammenhang stehen diese Erkenntnisse zur Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen?

Zunächst bedarf es einer kurzen Einordnung des Projekts 23+ und der herausfordernden sozialen Lage als gemeinsames Merkmal aller beteiligten Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien. Projektziel ist es, die Schulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung so zu stärken, dass sie in der Lage sind, noch wirksamer auf die Bedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen, um diesen durch eine Steigerung der fachlichen und überfachlichen Leistungen und schulischer Partizipation eine möglichst umfassende gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Die „herausfordernde soziale Lage“ lässt sich u. a. mit Hilfe des Sozialraummonitoring des Rahmenprogramms Integrierte Stadtteilentwicklung (RISE) kleinräumig beschreiben. Je niedriger

¹ Genannt seien hier das Hamburger Schulgesetz, die Bildungspläne und vor allem der Orientierungsrahmen Schulqualität, mit der darauf aufsetzenden Schulinspektion sowie eine breite Aufstellung unterschiedlicher Instrumente zur schulischen Qualitätsentwicklung (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.). (2018). *Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung*. <https://www.hamburg.de/bsb/broschueren/11946916/frischer-wind/>)

der sogenannte RISE-Status² des Einzugsgebiets, umso höher die Unterstützungsbedarfe. In Bezug auf die Projektschulen bedeutet dies nach Datenlage der Schuljahresstatistik:

Schülerinnen und Schüler nach RISE-Status-Index ihres Wohnortes an 23+ Schulen im Vergleich zu anderen Schulen im Schuljahr 2018/19

RISE-Status-Index	SuS an 23+ Schulen	SuS anderer Schulen in Hamburg
hoch	1,1%	21,8%
mittel	34,7%	59,2%
niedrig	17,8%	8,6%
sehr niedrig	44,6%	8,0%
unbekannt	1,8%	2,3%
gesamt	100,0%	100,0%

Quelle: Schuljahresstatistik 2016-2018, nur staatliche Schulen; ohne Erwachsenenbildung und Sonderschulen, inklusive SuS in Vorschulklassen

Exemplarische Datenlagen zum sonderpädagogischen Förderbedarf, zum Sprachförderbedarf und zum Lernförderbedarf sensibilisieren für die besondere pädagogische, sonderpädagogische und fachdidaktische Auftragslage der Projektschulen: An 23+ Grundschulen hatten im Schuljahr 2017/2018 in der Jahrgangsstufe zwei 37,2 % einen Sprachförderbedarf, in Hamburg insgesamt waren es 20,1 %. Bezogen auf den Lernförderbedarf sind die Zahlen ähnlich mit 39,8 % in Jahrgang zwei zu 20,9 % in Hamburg insgesamt.³

Um Schule, Unterricht, Lernsettings und Lernprozesse für ihre Kinder und Jugendlichen pädagogisch und didaktisch zu gestalten, stehen den Projektschulen zusätzlich 13 Maßnahmen zur Verfügung.⁴ Entscheidend für die Entwicklungsprozesse ist dabei die Arbeit der Schulen als Netzwerk und professionelle Lerngemeinschaft, die durch die Projektstruktur angelegt wird. Zur Finanzierung der schulischen Entwicklungsprozesse und der pädagogischen Arbeit stehen den Schulen erhebliche Ressourcen⁵ sowie ein umfassendes Fortbildungs- und Unterstützungsangebot durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zur Verfügung. Das Projekt läuft seit 2013 und befindet sich nach einer Ausweitung im Jahr 2017 in der zweiten Projektphase, die eine Laufzeit bis 2021 hat.

Die Ausgangslage macht deutlich, dass die Projektschulen vor besondere Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften und an das System Schule gestellt werden, wenn sie durch pädagogisches Handeln auf erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse hinwirken. Durch die Unterstützungsstruktur des Projekts haben sie hierfür besondere Möglichkeiten. Mit diesem Beitrag geht es darum, „geronnene und reflektierte Praxis“ zu beleuchten. Diese speist sich aus:

² Seit 2010 legt die Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen jährlich einen Bericht zum Sozialmonitoring vor. Die Daten werden mit dem Durchschnitt der gesamten Stadt für folgende Indikatoren verglichen: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Kinder von Alleinerziehenden, Empfängerinnen und Empfänger nach dem SGB-II- und AsylbLG (Grundsicherung für Arbeitsuchende und Asylbewerberleistungsgesetz), Arbeitslose SGB II + III (Grundsicherung für Arbeitsuchende und Arbeitsförderung), Kinder in Mindestsicherung SGB II, Mindestsicherung im Alter SGB XII (Sozialhilfe), Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss. Siehe <https://www.hamburg.de/sozialmonitoring/>

³ Datenlagen der zuständigen Behörde und des Instituts für Bildungsmonitoring. Vgl. zu den Effekten des sozioökonomischen Status auch Hattie 2013, S. 74-76.

⁴ Siehe hierzu <https://www.hamburg.de/23plus/>

⁵ Siehe hierzu die Projektbeschreibung unter <https://www.hamburg.de/23plus/>

- den 23+ Qualitätsmerkmalen aus der ersten Projektphase und den dazugehörigen Praxisbausteinen⁶,
- den Diskussionen mit Schulleitungen und Funktionsträgern auf Workshops des Projekts in Rezeption und im Aufgreifen wissenschaftlicher Impulse⁷,
- der Reflexion und Begleitung von Entwicklungsprozessen an einzelnen Schulen,
- der Positionsbestimmung und Beschreibung guter schulischer Praxis in der 23+ Arbeitsgruppe „Prävention und Inklusion“,
- der Formulierung und Bewertung von Aussagen dazu, wie Schülerinnen und Schüler pädagogische Qualität an Schule wahrnehmen, durch die Projektschulleitungen und der anschließenden Ausdifferenzierung in einer Arbeitsgruppe im Rahmen der Strategietagung im April 2019.

Die Verdichtung ermöglicht Einblicke in Diskursstände, zeigt auf, was pädagogisches Handeln an 23+ Schulen bedeutet und welche Wirkhypothesen dem zugrunde liegen. Im Sinne der Auseinandersetzung mit dem zweiten Zyklus der Schulinspektion bietet der nachstehende Beitrag Bezüge zu Befunden aus Berichten derjenigen 13 Projektschulen, die in den Jahren 2017-2019 inspiziert⁸ wurden, sowie eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Impulsen aus der Wissenschaft, die im Projektzusammenhang rezipiert werden.

2. Von den Schülerinnen und Schülern aus gedacht: Zum Anspruch an die Wirksamkeit von erfolgreichem pädagogischem Handeln

Wenn pädagogisches Handeln ein professionelles Handeln meint, das der Förderung des Lernens und der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dient, so lohnt sich im Kontext von Schulen, die sich in besonderer Weise mit den Bedarfen und Bedürfnissen ihrer Schülerschaft auseinandersetzen, die Frage, wie in welchen konkreten Ausprägungen ein abgestimmtes pädagogisches Handeln von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und erlebt werden soll. Gibt es hierzu einen Konsens oder Übereinstimmungen in den pädagogischen Überzeugungen der Schulleitungen der Projektschulen?

Die nachfolgenden Kernaussagen haben Schulleitungen auf der Strategietagung im April 2019 gewichtet und intensiv dazu diskutiert, wie Schülerinnen und Schüler pädagogisches Handeln an ihren Schulen erfahren und erfahren sollten. Sie haben hohe Relevanz für schulische Entwicklungsprozesse im Projekt, sind ein Extrakt und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Kernaussage 1: Schülerinnen und Schüler erleben Regeln, Rituale und respektvollen Umgang miteinander.

Dieser Anspruch ist Grundlage aller Lernprozesse und in allen 23+ Schulen in den Leitbildern konzeptionell verankert und im schulischen Handeln operationalisiert.

⁶ Siehe hierzu Qualitätsmerkmale und Praxisbausteine der 23+ Schulen unter <https://www.hamburg.de/23plus/>. Als erstes Merkmal ist dort formuliert: „Das Kollegium hat ein gemeinsames Verständnis pädagogisch erzieherischen Handelns entwickelt und setzt dieses im schulischen Alltag um.“

⁷ Siehe hierzu insbesondere Vorträge von Prof. A. Sliwka und Dr. N. Bremm zur Veranstaltung 23+ im Gespräch am 6. Mai 2019 unter <https://www.hamburg.de/23plus/>

⁸ Vgl. Schulinspektionsberichte unter <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte/>; Stand 06/2019

Kernaussage 2: Schülerinnen und Schüler erfahren im Unterricht echte Herausforderungen und wirksame Unterstützung in ihren Lernprozessen.

Diese Kernaussage unterstreichen die Projektschulleitungen uneingeschränkt.⁹ Zugleich ringen die Projektschulen um deren Ausgestaltung – im Sinne kognitiv aktivierender Aufgaben, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, aktiv ins Denken zu kommen, die echte Lernräume eröffnen und zugleich intrinsisch motivierende Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben.

Kernaussage 3: Schülerinnen und Schüler stärken ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, indem sie herausfordernde Aufgaben annehmen und bewältigen.

Auch dies ist für die 23+ Schulen eine zentrale Aussage für die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse; denn während hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu guten Leistungen führen, besteht bei geringer Erwartung der Schülerinnen und Schüler an sich selbst die Gefahr einer Abwärts-spirale aus wenig Anstrengung, schlechter Leistung, Bestätigung der geringen Erwartung und damit einer noch niedrigeren Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Martiny 2011, S. 154-155). Viele Schülerinnen und Schüler der Projektschulen sind in ihrer Biographie bereits mannigfaltig in negativen Erfahrungen bestätigt worden. Die Projektschulen versuchen dies zu durchbrechen, indem sie Schülerinnen und Schülern im Lernprozess eine kongruente Wahrnehmung von Bedeutung, Sinnhaftigkeit und Handlungsfähigkeit ermöglichen.

Kernaussage 4: Schülerinnen und Schüler erleben sich als kompetent, ihre Expertise in das Schulleben und die Gesellschaft einzubringen.

Die Verknüpfung der eigenen Kompetenz mit den systematisch erschlossenen Möglichkeiten zur Teilhabe und Partizipation an der Gestaltung von Schule und Gesellschaft betonen die 23+ Schulleitungen als deutlich bedeutsam für die eigene Schülerschaft. Diese Kernaussage beschreibt eine hochrelevante pädagogische Dimension der Zukunft insbesondere in Quartieren, die von Segregation geprägt sind. Je nach Altersstufe der Schülerinnen und Schüler und schulischer Schwerpunktsetzung erweitern einige Schulleitungen diese Aussage um Aspekte wie „Schülerinnen und Schüler erleben sich als Konstrukteure, sind dialogfähig und leben demokratisches Handeln“.

Kernaussage 5 und 6: Jeder Schüler und jede Schülerin erreicht im Unterricht gute Leistungen (bezogen auf die jeweiligen Voraussetzungen und Möglichkeiten). Sie lernen die eigenen Talente und Entwicklungspotentiale und den eigenen Lernstand einzuschätzen.

Grundsätzlich haben die Schulleitungen einen hohen Leistungsanspruch an ihre Schülerinnen und Schüler, insbesondere weil eine grundlegende Bildung entscheidend für die gesellschaftliche Teilhabe ist. Dies bedeutet, dass Unterricht verschiedene Niveaustufen, Lernwege und -gelegenheiten berücksichtigen muss. Im Projekt wird immer wieder die Notwendigkeit starkgestellt, den Leistungsbegriff nicht auf Fachleistungen zu reduzieren. Diese Kernaussagen implizieren den hohen Anspruch, der sich für die Schulen mit Diagnostik, Förderung und Steigerung der Schülerleistungen in diesen Quartieren verbindet und sich eher in Zuwächsen als in normativen Lernständen zeigt.

⁹ Vgl. hierzu auch die Qualitätsmerkmale der 23+ Schulen unter <https://www.hamburg.de/23plus/>

Diskussionsbedarf: Selbststeuerung von Lernprozessen

Neben den oben stehenden weitgehend konsensualen Aussagen lohnt auch ein Blick auf die noch weiter zu führenden Diskurse um die Chancen und Grenzen der Selbststeuerung der Lernprozesse durch Schülerinnen und Schüler. Alle Schulleitungen eint der pädagogische Auftrag, Schülerinnen und Schüler in ihrer Eigenverantwortung für den Lernprozess zu stärken und dies in schulischen und außerschulischen Lernprozessen zu befördern.¹⁰ Die Schülerinnen und Schüler sind die aktiven Hauptpersonen im Prozess des Lernens. Wichtig ist, dass sie ein Verständnis für den eigenen Lernprozess entwickeln. Der Erwerb von Selbstorganisations- und Selbststeuerungskompetenz stellt dabei selbst einen zu verstehenden Lerngegenstand dar, der insbesondere Kinder und Jugendliche, die in ihren Familien wenig Unterstützung in der Entwicklung ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation erfahren, vor große Herausforderungen stellt (vgl. Sliwka 2018, S. 71). Hieraus entstehen unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit oder Verantwortung haben und haben sollten, ihren Lernprozess selbst zu planen, wobei Lerngegenstand und Alter der Schülerinnen und Schüler sowie die didaktische und pädagogische Unterstützung durch Lehrkräfte entscheidend sind.

Kernaussagen der 23+ Schulen und Rückmeldungen der Schulinspektion

Verortet man die Kernaussagen auf der Folie des Orientierungsrahmens Schulqualität und dem dazugehörigen Instrumentarium der Schulinspektion, so bieten sich Ansätze für eine weitergehende Betrachtung. Zunächst fällt auf, dass einige Kernaussagen in den Inspektionsberichten umfangreich empirisch beleuchtet werden (z. B. Regeln, Rituale, Leistungsrückmeldungen) und Schulen hierzu dezidierte Rückmeldungen durch die Schulinspektion erhalten. Zu anderen Kernaussagen fällt es der Schulinspektion mittels der etablierten Verfahren und Instrumente deutlich schwerer, zu Beobachtungen und Feststellungen zu kommen (z. B. Lerneffekte, motivationale Aspekte, Kompetenzerleben). Die Wahrnehmungen von Chancen und Grenzen der Schülerelbststeuerung und Lehrersteuerung von Lernprozessen bedürfen an Schulen in herausfordernden sozialen Lagen einer tiefergehenden Betrachtung, in die auch die Schulinspektion mit ihren Unterrichtsbeobachtungen einbezogen werden könnte.

Betrachtet man die Profile der in den vergangenen beiden Jahren inspizierten 23+ Schulen, so werden übereinstimmend folgende Stärken sichtbar: *zusätzliche Förderung gewährleisten* mit einem durchschnittlichen Wert von 3,38 auf einer Skala von 1 (deutlich schwach) bis 4 (deutlich stark) und *Erziehungsprozesse gestalten* mit einem Durchschnittswert von 3,46.¹¹ Die 23+ Schulen sind hier deutlich erfolgreich und verfügen über umfangliche Expertise. Erziehung und zielgerichtete Förderung sind essentielle Grundlagen der pädagogischen Arbeit der Projektschulen. Die 23+ Schulen sind sich dessen sehr bewusst, weisen aber sowohl in ihren Kernaussagen und dem, was sie ihren Schülerinnen und Schülern als Lern- und Erfahrungsraum bieten wollen, als auch in den nachstehend formulierten Gelingensbedingungen für erfolgreiche pädagogische Praxis deutlich darüber hinaus.

3. Gelingensbedingungen für gutes pädagogisches Handeln an Schulen in besonderen sozialen Lagen

Was kennzeichnet eine erfolgreiche pädagogische Praxis, die für Schülerinnen und Schüler – wie in den oben stehenden Kernaussagen formuliert – erfahrbar wird? Und wie lässt sich diese in

¹⁰ Vgl. Qualitätsmerkmale der 23+ Schulen unter <https://www.hamburg.de/23plus/>

¹¹ Aggregierte Datenlagen aus den Qualitätsprofilen der Schulinspektionsberichte der 23+ Schulen aus den Jahren 2017-2019

schulischen Prozessen entwickeln? Erfahrungen aus dem Projekt 23+ bestätigen, dass es hier keine Patentrezepte geben kann. Im Diskurs mit Schulleitungen und Steuergruppen lassen sich jedoch Merkmale und Gelingensbedingungen sowie Praxiserfahrungen benennen, die in schulischen Prozessen wirksam und in der Forschung belegt sind, sowie die Reflexion pädagogischer Praxis im Projekt befördern und sich in Ergebnissen der Schulinspektion an 23+ Schulen zeigen.

Wenn erfolgreiches pädagogisches Handeln sich nicht ausschließlich auf die Professionalität einzelner beziehen soll, so bedarf dieses einer Rahmung und eines Nährbodens in Schule: einer lernförderlichen Schulkultur und eines strategischen Leitungshandelns auf Basis eines pädagogischen Grundkonsenses und professioneller Strukturen in Schule. Ihren Ausdruck findet sie dann in der pädagogischen Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen.

3.1 Schulkultur als Ausdruck gelebter pädagogischer Grundüberzeugungen

Eine wertschätzende Atmosphäre, verbindliche Regeln, eine unterstützende Pädagogik und eine lernförderliche Schulkultur sind der entscheidende Rahmen, der Schülerinnen und Schüler stärkende Lernerfahrungen sammeln lässt. Wie eine solche Schulkultur entsteht und von Schule gestaltet wird, lässt sich nicht im Sinne eines linearen Zusammenhangs beschreiben. Für die Projektschulen ist beobachtbar, dass die konsequente Ausrichtung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in Passung mit der Bedeutsamkeit von Schule und ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag das Fundament für die Ausprägung dieser Schulkultur darstellt. Hierzu im Wortlaut eines Inspektionsberichts: „Die Fragehaltung, mit der die Schule pädagogische Prozesse angeht, kann so beschrieben werden: ‚Was braucht es, damit der Schultag für die Schülerinnen und Schüler zu einem guten und lernwirksamen Tag wird?‘“¹²

Im projektinternen Diskurs der Schulleitungen wird immer wieder deutlich, dass die Grundvoraussetzung, sich dieser Frage an den Projektschulen zu stellen, darin besteht, Vielfalt als Selbstverständlichkeit, Reichtum und Ressource zu begreifen. Dies ist voraussetzungs- und mitunter konfliktreich. Lehrkräfte an Schulen in herausfordernden sozialen Lagen sind oftmals gefordert, mit der Differenzenerfahrung zwischen der Lebenswelt, der Sozialisation und dem daraus resultierenden Verhalten der Kinder und Jugendlichen und ihrer eigenen Erwartungshaltung professionell umzugehen. Im Projektzusammenhang bieten Erkenntnisse aus der Schulforschung (vgl. Bremm 2019, Vortrag), die Begleitung durch das Unterstützungssystem und auch Ressourcen für Arbeit in multiprofessionellen Teams die Möglichkeit, u. U. emotional aufgeladene Erfahrungen in einen größeren Kontext zu stellen und in der kollegialen Beratung hierzu andere Zugänge zu schaffen.

Klein (2017) beschreibt in der Metaanalyse internationaler Forschung zur Schulentwicklung in sozial deprivierten Lagen die Notwendigkeit und die enorme Leistung des Aufbrechens defizitorientierter bzw. „toxischer“ Merkmale von Schulkultur, da sie im entscheidenden Maße die Wahrnehmung der „Machbarkeit“ von Veränderungen und damit „die Innovations- und Veränderungsbereitschaft von Schulen prägen“ (vgl. Klein 2017).

Für diese Wahrnehmung von Machbarkeit führte ein Projektschulleiter den Begriff „pädagogischer Optimismus“ ein, was bedeutet, dass Lehrkräfte nicht im Defizitblick verhaftet bleiben und bezogen auf die eigene Organisation ein hohes Maß an Vertrauen in die Problemlösefähigkeit haben.

Für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern – so beschreiben es Schulleitungen – bedeutet dies, dass die professionell Handelnden aus einer wertschätzenden Haltung heraus mit hohem Anspruch und im produktiven Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern agieren. Eine

¹² <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte/>

Mischung aus Zutrauen und Zumuten und die Botschaft „Du kannst das!“ sollten prägend für das pädagogische Handeln aller Akteure sein. Hattie stellt fest: „Vor allem ein Gefühl des Selbstvertrauens ist ein besonders wirksamer Wegbereiter und ein Outcome schulischer Bildung.“ (vgl. Hattie 2013, S. 56). Im Selbstverständnis der Schulleitungen gehört es zu ihrem pädagogischen Auftrag, „Bühnen für Erfolge“ der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Beispiele hierfür sind – jenseits der Bühnen im Unterricht und auf den schuleigenen Homepages – z. B. die Ausrichtung eines „Tags der Talente“ der Stadtteilschule Stübenhofer Weg mit Strahlkraft in den Stadtteil, der Erhalt des Bertini-Preises für den Theaterkurs der Stadtteilschule am Hafen, die Auszeichnung mit der Kurt-Körper-Medaille für besonderes Engagement für die Schulgemeinschaft oder die Platzierung von Fernsehbeiträgen über die Schule mit Schülerbeteiligung etc.

Prägend für die Schulkultur und entscheidend für den Erfolg der Bildungsprozesse ist auch eine gelingende Elternarbeit. Diese fällt an Schulen in deprivierten Lagen insbesondere dann schwer, wenn Schule und Eltern sich als unterschiedliche, einander fremde Welten begreifen. Für die 23+ Schulen leistet hier das ESF-Projekt „Schulmentoren – Hand in Hand für starke Schulen“ einen wichtigen Beitrag. Eltern werden zu Elternmentoren ausgebildet und beraten andere Eltern, bauen damit Brücken für die pädagogische Arbeit. Sie organisieren thematische Elterncafés, in denen Mütter und Väter sich gegenseitig über das Schulsystem und andere schulische Themen informieren und austauschen können. Sie richten Sprechstunden ein oder unterstützen Eltern im Rahmen von Elternabenden und Elterngesprächen.¹³

3.2 Strategisches Leitungshandeln, pädagogischer Grundkonsens und Professionalisierung

Ein gemeinsames Bild vom Lernen und pädagogischen Handeln im Sinne eines pädagogischen Grundkonsenses, der handlungsleitend und Grundlage für die oben beschriebene Schulkultur und die Realisierung der Kernaussagen ist, entsteht nicht ohne einen umfassenden Diskurs mit allen Beteiligten und ohne eine Schulleitung als tragende Säule. Viele Projektschulen haben in den vergangenen Jahren das umfassende Unterstützungsangebot des Landesinstituts genutzt, um einen solchen Diskurs zu initiieren und zu erhalten und um das strategische Handeln von Schulleitung zu professionalisieren, zu unterstützen und zu begleiten. Volker Clasing, Schulleiter des Helmut-Schmidt-Gymnasiums, hat diesen Prozess wie folgt beschrieben:

Am Helmut-Schmidt-Gymnasium haben wir dieses Leitbild mit allen Lehrkräften (...) und in enger Abstimmung mit der Schülerschaft und den Eltern entwickelt. Kern des Leitbildes ist der Anspruch, Leistungspotenziale zu entfalten, Bildungsbiografien umzusteuern, den immer noch allzu fest zementierten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mangelnden Bildungschancen aufzubrechen, kulturelle Vielfalt als Chance und Bereicherung zu begreifen, sowie auf allen Ebenen eine Kultur des Dialogs und der Kooperation zu etablieren und zu pflegen. Meine Aufgabe (...) besteht darin, oberster Lobbyist für dieses Leitbild zu sein.¹⁴

Für die Projektschulen ist entscheidend, dass dieser pädagogische Konsens die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler erfasst und ein klares Zielbild entwirft. Dieses voranzutreiben, dafür

¹³ <https://www.hamburg.de/schulmentoren/4588204/ueberdasprojekt/> Siehe hierzu auch die Praxisbausteine (2017) zum Qualitätsmerkmal Starke Eltern unter <https://www.hamburg.de/23plus/7833104/23plus-praxisbaustein-6/> von der Schule Sterntalerstraße und der Schule an der Burgweide.

¹⁴ Clasing (2019), S. 9; siehe hierzu auch den Praxisbaustein der Schule unter <https://www.hamburg.de/praxisbausteine/8999966/23plus-praxisbausteine-helmut-schmidt-gymnasium/>

schöpfen viele der 23+ Schulleitungen Kraft aus einer persönlichen Motivation – einem Wirkfaktor, den die angelsächsische Forschung für erfolgreiches Schulleitungshandeln in schwierigen sozialen Lagen beleuchtet hat.¹⁵

In Berichten der Schulinspektion zu 23+ Schulen findet sich folgende Aussage zum Schulleitungshandeln:

„Im Steuerungshandeln der Schulleitung wird das Ziel offensichtlich, den Schülerinnen und Schülern jedweden Widrigkeiten zum Trotz eine optimale Entwicklung zu ermöglichen. Diese im besten Sinne visionäre Vorstellung der Aufgabe guter Schule heute bestimmt die Kultur der gesamten Schule. Daraus resultieren hohe Ansprüche an die pädagogische und fachliche Leistung der Schule und an eine gemeinsam getragene Vorstellung von gutem Unterricht.“¹⁶

Die Sicherstellung von Verbindlichkeit und die Sicherung der Nachhaltigkeit sind die Herausforderungen, vor denen die Projektschulleitungen in hohem Maße stehen. Erzieht Schule zur Verantwortungsübernahme, so ist sie in ihrer eigenen organisatorischen Verfasstheit selbst Vorbild. Schulleitungen schaffen Strukturen, ermöglichen und fördern Kooperation, Anerkennung und gegenseitige Unterstützung soweit als möglich in einem Klima der Offenheit und in Etablierung einer Fehlerkultur, die Lernchancen nutzt. In den Qualitätsmerkmalen des Projekts haben die Schulleitungen verankert: „*Auf der Grundlage des schuleigenen Verständnisses des pädagogisch erzieherischen Handelns erfolgt eine systematische und regelhafte Professionalisierung für die Arbeit in besonderen sozialen Lagen.*“ (Qualitätsmerkmale der Projektschulen 2016). Dieses realisieren Schulen z. B. über schulinterne Qualifikationsworkshops, Teamsitzungen, Modelle kollegialer Unterrichtshospitation und -reflexion, sowie multiprofessionelle Arbeitsformate.“ (Clasing 2019, S. 9). Mit den Ressourcen des Projekts und verschiedenen Formaten und Angeboten zur Professionalisierung werden die Projektschulen darin unterstützt, Strukturen für die Abstimmung pädagogischen Handelns und zur Unterrichtsentwicklung zu nutzen und ko-konstruktive Prozesse in Gang zu setzen. Ein wirksamer pädagogischer Diskurs wird von Schulleitungen im Projekt verstanden als einer, der die Reflexion des Selbstverständnisses und der Lehrerrolle lebendig hält. Die Reflexion der Lernprozesse im Team ermöglicht einen Blick auf Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen professionellen Perspektiven, die Bündelung aller Kompetenzen, die Abstimmung eines kohärenten Agierens und u. U. auch eine Veränderung der Haltungen der Akteure. Die Teamstrukturen in Wirkung zu bringen, ist und bleibt Aufgabe und Herausforderung für Schulleitungshandeln. Welche Vorgehensweisen Projektschulen hierzu gewählt haben und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, beschreiben ebenfalls die Praxisbausteine.¹⁷ Empirische Forschungen zur Lehrkräftekooperation (Pant 2016, S. 11-12) werden im Projekt als Ermutigung rezipiert, denn sie zeigen Effekte wie verstärkte Innovationsbereitschaft, den Ausbau des fachlichen Repertoires der Lehrkräfte, vor allem aber positive Effekte auf das Lernverhalten, die kooperative Lerntätigkeit und die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels wird die Personalauswahl zu einem immer virulenteren Thema für die Sicherung und Entwicklung der Qualität der pädagogi-

¹⁵ Vgl. Klein (2018), siehe hierzu auch Clasing (2019), S. 9: Clasing beschreibt seinen „*persönlichen Anspruch, das, was meine Augen zum Leuchten bringt: großartige junge Menschen, die sich selbst oft wenig zutrauen, mit hohen Kompetenzen und einem möglichst breiten Wissen ins Leben zu entlassen, um mit ihnen gemeinsam unsere Gesellschaft in Vielfalt weiterzuentwickeln.*“

¹⁶ <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte/>

¹⁷ <https://www.hamburg.de/praxisbausteine/9008504/23plus-praxisbaustein-schule-am-schleemer-park/>

schen Arbeit.¹⁸ Die Projektschulen haben klare Anforderungskriterien für neue Kolleginnen und Kollegen, die zu Profil, Anspruch und Zielen der Schulen passen müssen.¹⁹ Auch dieses findet sich immer wieder als Erfolgsmerkmal in den Berichten der Schulinspektion und bedarf für die Zukunft besonderer Aufmerksamkeit. *„Im Rahmen ihrer Personalpolitik legt die Schulleitung besonderen Wert auf die ‚Passung‘ der Bewerberinnen und Bewerber zur Eltern- und Schülerschaft an diesem Standort, was offensichtlich gut gelingt.“* (vgl. Berichte der Schulinspektion).

3.3 Pädagogische Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen

Dieses Kapitel beleuchtet ausgewählte wichtige Merkmale pädagogischen Handelns und deren konkrete praktische Ausgestaltung an 23+ Schulen in Anlehnung an die oben stehenden Kernaussagen: Die Gestaltung einer produktiven Lernbeziehung, ein verlässlicher Rahmen, herausfordernde Lernprozesse mit Bezug zu Lebenswelt und Gesellschaft, Sichtbarmachen von Lernständen und -prozessen für die Kompetenzentwicklung und ein breites Verständnis von Bildung, Lernen und Leistung, das emotionale und motivationale Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und sie auch in ihren überfachlichen Kompetenzen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung stärkt.

Eine produktive Beziehung der Pädagoginnen und Pädagogen zu ihren Schülerinnen und Schülern ist für 23+ Schulen das Fundament ihrer täglichen Arbeit, oder mit den Worten der Schulinspektion: *„Den Pädagoginnen und Pädagogen [...] ist eine gute Beziehung äußerst wichtig. Dementsprechend nah und mit individuellem Blick auf das Kind agieren sie in ihrem Schulalltag.“* (vgl. Berichte der Schulinspektion). Was einfach klingen mag, ist spätestens seit der Hattie-Studie²⁰ empirisch belegter signifikanter Wirkfaktor für Lernerfolge. Die Gestaltung einer Lernbeziehung, die von Respekt, Zugewandtheit und Zielstrebigkeit, notwendiger Intervention und einem produktiven Umgang mit Fehlern gekennzeichnet ist, ist bei Schülerinnen und Schülern, die in ihren familiären Situationen oftmals Bindungsunsicherheiten erfahren, eine essentielle Notwendigkeit. Dabei ist nicht zu unterschätzen, dass Lehrkräfte an Schulen in schwierigen sozialen Lagen u. U. in einem erheblichen Maße Differenzenerfahrungen machen – zwischen schulischen Anforderungen, eigenen Milieuerfahrungen und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die zu einer eigenen Logik des Verhaltens führt. In der Forschung ist nachgewiesen und in der Praxis beobachtbar, dass diese fehlende Passung zu einer Defizitorientierung führen kann, die sich dann wiederum deutlich negativ auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Unterrichtsentwicklung, aber auch auf andere Bereiche des pädagogischen Handelns im Sinne einer empathischen Unterforderung niederschlägt.²¹

Der Diskurs unter den Schulleitungen im Projekt 23+ zielt darauf, diese Passungsproblematik reflektierend aufzugreifen und hierfür unterschiedliche Strategien des Umgangs zu finden. Im besten Falle resultiert dies in einer unvoreingenommenen Wahrnehmung und konsequenten Orientierung an dem, was die Schülerinnen und Schüler für ihren Lernerfolg brauchen, bei der Gestaltung des Unterrichts, aller pädagogischen Angebote und bei der Gestaltung besonderer Konzepte und Formate, um Kinder und Jugendliche so zu unterstützen, dass sie ihr Potenzial in Leistungen übersetzen können. Die Schulinspektion hat hierzu beobachtet: *„Der Erfolg dieser Schule in ihrem spezifischen sozialräumlichen Umfeld beruht vor allem darauf, dass alle Angebote dieser Schule*

¹⁸ Siehe Praxisbaustein der Geschwister-Scholl-Stadtteilschule: Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben.

¹⁹ Siehe Praxisbaustein der Schule Maretstraße: Gemeinsame Leitidee für den Unterricht.

²⁰ Vgl. Hattie 2013, S. 142, Effektstärke 0,72.

²¹ Vgl. Vortrag Bremm 2019, darin enthalten Datenlagen Bremm & Klein 2018.

in besonderem Maß auf die Bedürfnisse und Entwicklungsnotwendigkeiten ihrer Schülerschaft ausgerichtet sind. Dies trifft auch auf den Unterricht zu.²²

Verlässlichkeit und Verbindlichkeit in der Beziehungsgestaltung sind wichtige Merkmale in der Gestaltung von Lernen und Unterricht als sozialem Prozess. Gemeinsam verabredete und gelebte Regeln sowohl in der Klasse als auch in der Schule sind Grundlage erfolgreicher Interaktion. Bedeutsam für das pädagogische Handeln der Lehrkräfte an 23+ Schulen ist dabei ihre Kompetenz im angemessenen Umgang mit Störungen, gerade auch bezogen auf Schülerinnen und Schüler, die ein komplex herausforderndes Verhalten zeigen.

Eine gute Klassenführung und eine klare, angemessene Strukturierung der Lernsituation und der Lernprozesse sind grundlegend für eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre.²³ Unterricht an 23+ Schulen ist zunächst vielfach orientiert an dem Bedürfnis aller Beteiligten nach Orientierung und Sicherheit. Hierzu gehört auch eine Konsistenz im unterrichtsmethodischen Vorgehen über die verschiedenen Klassen hinweg. Dies erfordert zielgerichtete Teamarbeit innerhalb der Jahrgänge und Abstimmung über die Jahrgänge hinweg. Den Lehrkräften wird ein hohes Maß an Präsenz im Klassenraum abverlangt. Grundvoraussetzungen, die Lernen möglich machen, sind ein immer wiederkehrendes Thema auf Workshops im Projektzusammenhang wie auch in der Unterstützung und Qualifizierung durch das Landesinstitut. Exemplarisch ließe sich hier auf die Stadtteilschule Nelson Mandela verweisen, die nach Beobachtungen aus der Schulinspektion und aus dem Landesinstitut eine eigene Fortbildungsreihe für die Lehrkräfte des jeweils neuen Jahrgangs 5 entwickelt hat. Diese hat das Ziel, einen professionellen pädagogischen Blick auf die kommenden Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und ein einheitliches classroom management zu etablieren, das die folgenden Aspekte beinhaltet: Strukturierung, Orientierung, Visualisierung; Klassenregeln; Rückmeldesysteme; soziale Kompetenzen und soziales Lernen; Kommunikation, Prävention, Deeskalation etc. Gegenstand der Vorbereitungsreihe sind auch Abstimmungen in den einzelnen Fächern, Planungen und Materialübergaben.²⁴

In der Ausgestaltung des Unterrichts bewegen sich die Projektschulen im Spannungsfeld zwischen der gezielten Vermeidung von Überforderung, z. B. durch die Formulierung von wenigen Lernzielen, raschem Feedback und der Gestaltung von Herausforderungen für alle Schülerinnen und Schüler, ihre Leistungsmöglichkeiten tatsächlich auszuschöpfen. Hattie schreibt: „*In einem Unterricht, der Leistung erwartet, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Leistung erbracht wird.*“ (Hattie 2013, S. 142). Im besten Falle wird dies so wahrnehmbar wie im folgenden Inspektionsbericht: „*Dass die Schule versucht, die Schülerinnen und Schüler mit möglichst hohen fachlichen Leistungen auf die weiterführende Schule vorzubereiten, lässt sich im Unterricht gut erkennen.*“ (vgl. *Berichte der Schulinspektion*)

In ihren Unterrichtsentwicklungsprozessen hat eine Vielzahl von 23+ Schulen sich im kollegialen Diskurs und der gemeinsamen Planung von Unterrichtsvorhaben intensiv mit den Lerngegenständen und der „Zone der nächsten Entwicklung“ für die Schülerinnen und Schüler beschäftigt.²⁵ Dies hat beispielsweise dazu geführt, dass Schulen Lernlandkarten, individuelle Schülerpläne oder Checklisten zur Strukturierung von Lernprozessen erarbeitet haben. Hierzu geben die Praxisbau-

²² <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte>

²³ Siehe Praxisbaustein der Stadtteilschule Mümmelmannsberg: Unterrichtsentwicklung in Jahrgang 5 und 6. <https://www.hamburg.de/contentblob/8822766/9de9b53b9936a183b5ec41ce559922bf/data/praxisbaustein-3.pdf>

²⁴ Siehe Praxisbaustein der Stadtteilschule Nelson Mandela-Schule: Erhöhung effektiver Lernzeit. <https://www.hamburg.de/praxisbausteine/9023556/23plus-praxisbausteine-nelson-mandela-schule/>

²⁵ Siehe Praxisbaustein kompetenzorientierte Unterrichtsvorhaben an der Geschwister-Scholl-Stadtteilschule. <https://www.hamburg.de/23plus-qualitaetsmerkmale/7833110/23plus-praxisbaustein-7/>

steine der 23+ Schulen Auskunft.²⁶ Ziel der unterschiedlichen Vorgehensweisen der gemeinsamen Unterrichtsplanung und Reflexion wie auch der dabei entwickelten oder genutzten Instrumente ist es, möglichst gut an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, Lernziele und Arbeitsaufträge transparent zu machen und zugleich Freiräume zu schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, das eigene Vorgehen zu gestalten und eine Leistungsrückmeldung zu ermöglichen. Nach Sliwka ist auch dies Teil der Gestaltung einer positiven Lernbeziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, „[...] denn dies ist dann gegeben, wenn es gelingt, die Denk- und Lernprozesse der Lernenden sichtbar zu machen, um deren Kompetenzentwicklung zu fördern.“ (Sliwka 2018, S. 13).

Hierzu bedarf es einer differenzierten Diagnostik – dies bereits in der Vorschule²⁷ –, um professionelle pädagogische Entscheidungen und den Kenntnisstand der Lernenden zutreffend einschätzen zu können. Die Projektschulen nutzen hierzu umfänglich die in Hamburg gängigen Instrumentarien, setzen zusätzlich unterschiedliche weitere Instrumente ein oder haben sogar eigene Tests entwickelt.²⁸ Wichtig für die systematische Lern- und Entwicklungsförderung sind eine fortlaufende Leistungsrückmeldung und dabei eine stärkenorientierte, wertschätzende Ansprache und ein produktiver Umgang mit Fehlern. Hier liegen Stärken, aber auch Entwicklungspotenziale für die Unterrichtsentwicklung der Projektschulen. Viele Projektschulen haben Instrumente, die Bewertungskriterien transparent machen und den Abgleich der Schülerelbsteinschätzung mit denen der Lehrkräfte stützen, Planer und Lernbegleiter werden für die Rückmeldungen zu Wochenzielen auch in der Kommunikation mit den Eltern genutzt.

Wie eingangs ausgeführt, wird im Projekt intensiv diskutiert, wie das Verhältnis zwischen Selbststeuerung und Lehrersteuerung im Lernprozess auszutarieren ist. Dies wird auch sichtbar im Kontext der Gestaltung des ganztägigen Lernens, insbesondere der Nutzung von so genannten Lernzeiten als wirksame Phasen des Übens, Wiederholens und Vertiefens. Diese einzuführen oder weiter zu entwickeln und die Chancen des schulischen Ganztages zu nutzen, ist expliziter Auftrag der Schulen in der zweiten Projektphase. Forschung und Praxis zeigen gleichermaßen, dass es nahezu unmöglich ist, ohne Phasen des Übens wirklich kompetent zu werden (vgl. Sliwka 2018). Schon in der ersten Projektphase hatten die Schulen daher als Qualitätsmerkmal formuliert: „*Vertiefendes Üben, Festigen und Wiederholen sind feste Bestandteile des Unterrichts ebenso wie die Förderung besonderer Begabungen.*“ (Qualitätsmerkmale der 23+ Schulen). In der derzeitigen Ausgestaltung arbeiten die Schulen daran, diese fachdidaktisch angeleiteten Arbeitsphasen an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler auszurichten und je nach deren Voraussetzungen in unterschiedlichem Maße selbstgesteuert und selbstorganisiert zu gestalten.²⁹

Bei der Gestaltung von Lernprozessen geht es den Projektschulen – wie in den Qualitätsmerkmalen beschrieben – darum, eigene Denkaktivitäten der Schülerinnen und Schüler anzustoßen und zu ermöglichen – dies verbunden mit Inhalten und Themen, die einen unmittelbaren Bezug zum Leben und Alltag der Kinder und Jugendlichen haben. Der Lebensweltbezug ist eine entscheidende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse (vgl. Sliwka 2018, S. 13) und somit eine zentrale Anforderung an pädagogisches Handeln, denn „*ohne einem Sachverhalt eine emotionale Bedeutung beizumessen, ist es neurobiologisch für Kinder und Jugendliche unmöglich, über etwas vertieft nachzudenken.*“ (vgl. Sliwka 2018, S. 57). Für die 23+ Schulen ist es darüber hinaus

²⁶ Siehe Lernlandkarten der Schule an der Burgweide <https://www.burgweide.de/schueler-lernen-lernlandkarten.html>, Individualisiertes Lernen an der Grundschule, Schule Rotenhäuser Damm (23+ Praxisbausteine) <https://www.hamburg.de/praxisbausteine/9008676/23plus-praxisbausteine-schule-rotenhaeuser-damm/>

²⁷ Siehe hierzu auch die Praxisbausteine der 23+ Schulen zur Frühen Bildung. <https://www.hamburg.de/23plus/8992884/23plus-fruehe-bildung/>

²⁸ Vgl. <https://schule-kersche.hamburg.de/integriertes-foerderkonzept-der-georg-kerschensteiner-grundschule/>

²⁹ Siehe die Praxisbausteine der 23+ Schulen, z. B. Stadtteilschule am Hafen: „Selbstorganisierte Lernzeit“

zentral, ihren Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu bieten, sich mit ihren Kompetenzen im gesellschaftlichen Kontext zu erproben, z. B. durch Projekte im Stadtteil, um Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu erschließen oder einzubringen, und die Gesellschaft in die Gestaltung herausfordernder Lernangebote einzubinden. Die Perspektive der Wissenschaft ordnet eine Praxis wie die der 23+ Schulen in die Wirkungszusammenhänge pädagogischen Handelns ein: „*Gerade Jugendliche, deren Entwicklungsaufgabe es ja ist, ihren eigenen Weg in die Gesellschaft zu suchen, bietet die Vernetzung von Wissensgebieten und die Öffnung der Schule in die Lebenswelt Gelegenheitsstrukturen zur Entwicklung einer eigenen stabilen Identität.*“ (Sliwka 2018, S. 83).

Diese pädagogische Grundausrichtung begründet sich in einem breiten Verständnis von Bildung, Lernen und Leistung – zu dessen Diskussion die Projektschulen Impulse geben möchten. Die Schulinspektion hat dies bezogen auf die Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung wie folgt beobachtet: „*Die Schule legt Wert auf einen Bildungsbegriff, der ausdrücklich auch persönliche und soziale Kompetenzen einschließt [...]. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation und der Entwicklung sozialer Kompetenzen.*“³⁰

Die Projektschulen stehen vor der Herausforderung, motivationale Aspekte und entwicklungspsychologische Erkenntnisse in der Gestaltung der Lernprozesse zu berücksichtigen und die Stärkung des Selbstkonzeptes der Schülerinnen und Schüler kompetenzbezogen und fachbezogen mitzudenken. Sie schaffen für ihre Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten, sich als kompetent zu erleben, wenden Methoden an, um Lernfreude, positives Verhalten und Leistung zu verstärken. Dies geschieht nicht zufällig, sondern ist systematisch angelegt, so dass Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, das Lernen nicht aufgegeben wird, sondern als individueller und sozialer Prozess erlebt wird. Projektschulen haben hierzu Unterrichtsstrategien, aber auch besondere Beratungs-, Förder- und Forderkonzepte entwickelt. Insbesondere für die Stadtteilschulen im Projekt sind diese besonderen Lernsettings wie die *Ich-Werkstatt*, der *Anker* oder der *Hafen*³¹ wichtige Ergebnisse der Arbeit im Projekt 23+. Mit diesen Lernsettings geben die Schulen eine weitere Antwort auf ihren Auftrag, Schule als Lernort für alle Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Sie fördern Selbst-, Sach- und Fachkompetenz und tragen der Notwendigkeit der emotionalen Sicherheit im Lernprozess deutlich Rechnung.

In der Welt des 21. Jahrhunderts ist es Aufgabe und Leistung von Schule, den gesellschaftlichen Flichkräften entgegen zu wirken. Ausgewiesene Expertise haben die Projektschulen in der Gestaltung des Miteinanders.³² Dies gilt insbesondere im Bereich des sozialen Lernens als Teil der Unterrichtskultur und durch zusätzliche Formate und Kompetenztrainings, die diese Schulen etabliert, adaptiert und selbst entwickelt haben. Schulleitungen wünschen sich für diese Aufgaben noch intensivere Unterstützung, Begleitung und Datenlagen zu überfachlichen Kompetenzen, die ihnen ein Sichtbarmachen der Entwicklungen, eine Evaluation ihrer Maßnahmen und bessere Steuerung ihres pädagogischen Handelns ermöglichen würden. Die Projektschulen möchten ihren Schülerinnen und Schülern ein möglichst hohes Maß an gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen und tun dies, indem sie die Kinder und Jugendlichen fachlich und überfachlich qualifizieren und sie befähigen, Verantwortung zu übernehmen, für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess aber auch im demokratischen Engagement für eine gemeinsame Weiterentwicklung der Gesellschaft.

³⁰ <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte/>

³¹ Vgl. Praxisbaustein der Stadtteilschule Öjendorf unter <https://www.hamburg.de/praxisbausteine/8992596/23plus-praxisbausteine-stadteilschule-oejendorf/>, das klassenübergreifende Anker-Konzept unter <https://www.sts-finkenwerder.de/schulleben/Anker.html> oder das Beratungs- und Unterstützungskonzept des Hafens unter <http://www.schule-ehestorferweg.de/schulkonzept/der-hafen-zentrum-des-fordern-foerdern/>

³² Siehe Praxisbaustein des Kurt-Körber-Gymnasiums: Vielfalt als Stärke nutzen. Interkulturelle Kompetenz.

4. Fazit und Impulse zum Weiterdenken

23+ Schulen beschreiben die Qualität des pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund der Wirkungen dieses Handelns auf ihre Schülerinnen und Schüler. Zentrale Begriffe im Diskurs sind hier v. a. Regeln, Herausforderung, Selbstwirksamkeit, Lebenswelt, Kompetenz, Entwicklungspotenzial, Partizipation und Selbststeuerung. Nicht diskussionsbedürftig, sondern selbstverständlich ist, dass die Projektschulen in besonderer Weise in die Gestaltung von Erziehungsprozessen und in zusätzliche Förderung investieren.

Die Etablierung einer lernförderlichen Schulkultur ist an Schulen in schwierigen sozialen Lagen nicht zu unterschätzen. Es bedarf eines pädagogischen Optimismus und hoher Professionalität, um Schule trotz Differenzenerfahrungen, die Lehrkräfte dort oft machen, und bei ambitionierten Zielen an den spezifischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten.

Erfolgreiches pädagogisches Handeln im System Schule braucht einen tragfähigen Grundkonsens, eine Leitung, die diesen mit persönlicher Überzeugung vertritt, und Strukturen kollegialer Zusammenarbeit, die diesen mit Leben füllen.

Beziehungsarbeit an Schulen im Projekt meint keine empathische Unterforderung, sondern Gestaltung einer wirksamen pädagogischen Lernbeziehung. Diese wird an Schulen im Projekt auf Basis eines breiten Bildungs-, Lern- und Leistungsbegriffs gestaltet und muss die emotionalen und motivationalen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. *„Um Teilhabe an der Welt des 21. Jahrhunderts zu ermöglichen und Schulbildung chancengerechter zu gestalten, übernehmen Schulen ein immer höheres Maß an Verantwortung für die Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen, die wiederum Voraussetzung für Wissenserwerb und die Steigerung fachlicher Leistungen sind.“* (vgl. Sliwka 2018, S. 37). Die Schulleitungen wünschen sich, dass dieser breite Bildungsbegriff im Schulwesen intensiver wahrgenommen und diskutiert wird und dass die Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen wissenschaftlich und empirisch intensiver untersucht wird, damit ihnen diese Erkenntnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung stehen.

Pietsch et al. 2019 haben anhand empirischer Analysen zur inspektionsbasierten Unterrichtsentwicklung in den Jahren 2012-2014 an Schulen in herausfordernden sozialen Lagen die Vermutungen angestellt, *„dass die innerschulischen Ressourcen an Schulen in schwieriger Lage für sich genommen nicht ausreichen, um aus eigener Kraft eine inspektionsbasierte Unterrichtsentwicklung zu betreiben“* (Pietsch et al. 2019, S. 117) und *„dass Schulleitungen anscheinend weniger Einfluss auf die inspektionsbasierte Unterrichtsentwicklung haben, als angenommen.“* (Pietsch et al. 2019, S. 116). Die oben stehenden Ausführungen zum Leitungshandeln und den Entwicklungsprozessen in herausfordernden Lagen bestätigen dies nicht, skizzieren im Gegenteil wirksame Stellschrauben der Schul- und Unterrichtsentwicklung und zeigen damit auch Effekte der Unterstützungsstruktur und des professionellen Netzwerks im Projekt 23+.

Dennoch sind die Herausforderungen ungebrochen: alle Leistungsstudien für Deutschland zeigen den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, Anforderungen an die pädagogisch Handelnden in Schulen werden komplexer, die Personalsituation angespannter. Die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen bietet ab 2021 zusätzliche Optionen. Expertise und Erfahrungen aus dem Projekt 23+ decken sich mit den Arbeitsschwerpunkten insbesondere im Bereich der Schulentwicklung. In der Unterrichtsentwicklung bietet die Initiative durch die praxisorientierte Einbindung von Wissenschaftlern in Konzeption, Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr- und Lernarrangements mit Fokus auf fachliche und überfachliche Kompetenzen neue Chancen. Das Potenzial der handlungsorientierten Kooperation von Wissenschaft und Schule zeigt sich im Projekt 23+ schon heute: in den Erfahrungen der Projektschulen mit der systematischen Leseförderung in der Grundschule und der Implementation von *Mathe sicher können* in der Sekundarstufe.

Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2017). *Praxisbausteine der 23+ Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/praxisbausteine> [Zugriff: 11.05.2020]
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2018). Dokumentation der Veranstaltung zur Qualitätsentwicklung an allgemeinbildenden Schulen am 25. Oktober 2018. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/11946916/a3300c6c8ea7416f1a3832579f3c9050/data/frischer-wind.pdf>
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2020). *Schulinspektionsberichte*. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte/> [Zugriff: 11.05.2020]
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2020). *Qualitätsmerkmale der 23+ Schulen*. Verfügbar unter: Qualitätsmerkmale der Projektschulen. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/23plus-qualitaetsmerkmale/> [Zugriff: 11.05.2020]
- Beutel, S. I. & Höhmann, K. & Pant, H. A. & Schratz, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Kallmeyer-Klett
- Bremm, N. (2019). *Designorientierte Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten. Zwischen Lebensweltorientierung und Defizitperspektiven*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung 23+ im Gespräch am 6. Mai 2019. Hamburg. <https://www.hamburg.de/23plus/>
- Clasing, V. (2019). Lobbyist für das eigene Leitbild. *Pädagogische Führung*, 8-10
- Freie und Hansestadt Hamburg. *Sozialmonitoring*. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/senat/leicht-erklaert/10410636/sozialmonitoring/>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider: Baltmannsweiler
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage*. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=44384>
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45206>
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiche Schulentwicklung an Schulen in sozial deprivierter Lage. Was wissen wir aus der Forschung?* Vortrag im Rahmen der Veranstaltung 23+ im Gespräch am 21.06.2018, Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/23plus/veranstaltungen/>
- Martiny, S. E. & Götz, T. (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In M. Dresel & L. Lämmler (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*. Berlin: Lit Verlag
- Pant, H. A. & Richter, D. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf
- Pietsch, M. & Graw-Krausholz, S. & Schulte, K. (2019). Inspektionsbasierte Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation*

in Baden-Württemberg. Wiesbaden. Springer Fachmedien. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_8

Sliwka, A. (2018). *Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen*. Weinheim: Beltz

Sliwka, A. (2019). *Wirksame Lernprozesse und Lernumgebungen an Schulen in schwieriger sozialer Lage*. Vortrag im Rahmen einer Workshop-Tagung 23+ am 21.02.2019 in Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/23plus/>

Wirkungen von Schule

Wirkungen von Schule

Thorsten Bohl & Marcus Syring

1. Einleitung: Grundgedanken und -probleme der Wirkung von Schule

Nach der Wirkung von Schule zu fragen ist überaus legitim. In demokratisch organisierten Gesellschaften müssen (Steuer-)Gelder sparsam, transparent und zweckgebunden eingesetzt werden. Der nationale Bildungsbericht dokumentiert Ausgaben und Wirkungen regelmäßig. So wurden 2015 für den Bildungsbereich (inkl. Forschung und Wissenschaft) insgesamt 274,1 Mrd. Euro und im öffentlichen Schulwesen je Schülerin und Schüler 6.900 Euro ausgegeben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Infolgedessen ist es allein aus ökonomischen Gründen naheliegend, die Wirkungsweise von Schule zu verstehen und zu kontrollieren. Aus schultheoretischer Sicht könnten über eine genaue Kenntnis der Wirkungsweisen der Schule der Übergang zwischen den Generationen erleichtert und zukünftige (globale) Herausforderungen eher bewältigt werden.

Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung beschäftigen sich allesamt mit der Wirkungsweise von Schule, ihre Erforschung fokussiert jedoch unterschiedliche Ziele und Merkmale (Bischof, Hochweber, Hartig & Klieme 2013). Im Rahmen der *Schulqualitätsforschung* werden Prozessmerkmale (z. B. Pädagogische Arbeit, Schulorganisation) untersucht, die einen Einfluss auf Schuleffektivität im Sinne des Outputs haben. Im Rahmen der *Schuleffektivitätsforschung* werden Ergebnisse gemessen, wobei Input und Kontexte als Rahmenmerkmale berücksichtigt werden. Voraussetzung für die Begriffsverwendung sollte die längsschnittliche Erfassung von Daten zu mindestens zwei Messzeitpunkten sein (Klieme 2016). *Schulentwicklungsforschung* untersucht hingegen Veränderungen von Schulen aufgrund von konkreten Maßnahmen, wobei in der Regel längere Zeiträume bzw. mehrere Untersuchungszeitpunkte berücksichtigt werden sollten.

Der Grundgedanke der Wirkungsweise von Schule ist schlicht: Zu kontrollieren sind die Ausgangsbedingungen (Input: z. B. Ausstattung, Curriculum, Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, Qualifizierung der Lehrkräfte) – auf dieser Basis gestalten Schulen ihre Prozesse in einem Spannungsfeld von Vorgaben und (Teil-)Autonomie und ‚produzieren‘ Ergebnisse (Output: z. B. fachliche oder überfachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler). Nationale und internationale Erfahrungen zeigen seit langem, dass der Output nicht allein über einen veränderten Input verbessert werden kann: (mit)entscheidend ist die Fähigkeit der Akteure der Einzelschule, ihre Prozesse bei gegebenen Bedingungen möglichst effizient und erfolgreich zu gestalten (Teddle & Stringfield 1993). Zudem sind Ausgangsbedingungen und Prozesse immer geprägt und abhängig von Kontextfaktoren wie finanziellen Möglichkeiten des Staates, konkreten Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, Motivation der Lehrkräfte oder Innovationsbereitschaft der Bevölkerung.

Die hier schlicht skizzierte Hoffnung und Erwartung an die Wirkungsweise von Schule verdeckt immense Herausforderungen für Akteurinnen und Akteure der Wissenschaft, der Bildungspolitik, der Systemsteuerung und der Schulen, die bis heute nicht gelöst sind.

- Will der Staat steuern, um die Wirkungsweise zu erhöhen, dann muss er dazu entsprechende Zielkategorien auswählen und durchsetzen. Wie auch immer diese aussehen, er schränkt damit die Beliebigkeit von Folgehandlungen der Schulleitungen und Lehrkräfte ein (Altrichter & Maag Merki 2016). Dies kann (ungewollt) Widerstand und in der Folge geringere Effizienz im Sinne des Erreichens der Zielkategorien bewirken. Wirkung kann in einer Demokratie nicht rational und hierarchisch erzwungen werden, die Akteure müssen beteiligt werden – aber wie und in welchem Maße?
- Im Sinne der lernenden Organisation ruht die Hoffnung auf der Vergabe eines gewissen Autonomiemaßes auf den unteren Ebenen. Mit einem höheren Maß an Autonomie können Akteure der Einzelschule Fehler selbst korrigieren, Prozesse adaptiv und flexibel – je nach Bedarf der Schülerinnen und Schüler – und damit effektiver gestalten. Zuviel Autonomie könnte jedoch wiederum dazu führen, dass die Pfade der gewünschten Wirkungen verlassen werden. Daher geht im Zuge *Neuer Steuerung* ein höherer Grad an Autonomie mit einer systematischen Überwachung einher, etwa über Standards, Evaluation und Rechenschaftslegung. Was also ist das Optimum im Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle (Brüsemeister & Heinrich 2011)?
- Aus der Perspektive der Wissenschaft und der Steuerung liegt die zentrale Herausforderung darin, Informationen zur Verfügung zu stellen, die Ergebnisse und Zusammenhänge differenzieren, gleichzeitig auch leicht verständlich und möglichst handlungsanregend darlegen, so dass sie einerseits wissenschaftlich ‚state of the art‘ und fair sind, d. h. auch Lernausgangslagen und (außerschulische) Lernbedingungen berücksichtigen (Arnold 1999), und andererseits einen Beitrag zur einer qualitätsvollen und nachhaltigen Schul- und Unterrichtsqualität leisten können. Wie sieht das geeignete Verfahren aus?
- Eine Erforschung und Steuerung der Wirkung von Schule kann zu Gewinnern, aber auch zu Verlierern führen. Wichtige Fragen sind dabei beispielsweise, ob Ergebnisse goutiert oder sanktioniert werden, ob sie in Rankings oder öffentlich zugänglich sind. Deutschland agiert hier gemäßigt und setzt auf „Einsicht“ (Kotthoff, Böttcher & Nickel 2016). Bei scharfen neoliberalen Strategien (z. B. finanzielle Einbußen bei schwachem Abschneiden), wie sie etwa in den USA realisiert werden, stellt sich die Frage, wie Themen wie die konsequente Einführung von Inklusion oder Verringerung von Bildungs- und sozialer Ungleichheit nachhaltig realisiert werden können. Wie also kann Kontrolle der Wirkungen stattfinden, ohne dabei aufgrund unerwünschter Nebeneffekte „Collateral Damage“ (Nichols & Berliner 2007) insbesondere für benachteiligte Gruppen zu bewirken?

Mit diesen grundlegenden Perspektiven auf die Wirkung (und Steuerung) von Schule wird einleitend eine breite Betrachtung vorangestellt. Mit Blick auf die Konzeption einer länderspezifischen Qualitätssicherungsstrategie bzw. eines länderspezifischen Orientierungsrahmens zur Schulqualität verdeutlicht diese Betrachtung, dass – wie auch immer ein Rahmen normativ begründet und operativ aufgebaut ist – Lücken, Widersprüche und (unerwünschte) Nebeneffekte unvermeidbar sind und deshalb reflektiert und minimiert werden sollten.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst normative Erwartungen an die Wirkung von Schule erörtert. Dann richtet sich der Blick auf theoriebezogene, z. B. schultheoretische Aspekte sowie Modellierungen der Wirkung von Schule. Im vierten Teil stehen empirische Befunde zur Wir-

kung von Schule im Vordergrund. Der Beitrag schließt mit einem recht umfassenden Fazit, in welchem aus den vorherigen Ausführungen sechs Vorschläge für die Weiterentwicklung der Schulinspektion Hamburg präzisiert werden.

2. Erwartungen an die Wirkung von Schule

2.1 Normative Bezüge

Trotz der anerkannt hohen Bedeutung der (guten) Schule besteht kein normativer Rahmen, der international oder national Konsens wäre und an dem sich die Operationalisierung und Messung von Qualität und Effektivität orientieren könnten. Selbstverständlich gilt die Basis des Grundgesetzes und weiterer, daran anschließender rechtlicher Vorgaben, die gleichzeitig einen normativen Rahmen bieten. So gilt, dass jede Person, unabhängig von ihrer Herkunft oder Religion, das Recht auf eine ihrer Begabung bzw. ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung hat. Das Individuum soll sich einerseits ‚optimal‘ entfalten können, andererseits aber auch in der Lage sein, sich aktiv und konstruktiv, über Rechte und Pflichten, an der Gesellschaft zu beteiligen. Hier wird es nun sozusagen komplizierter, weil damit auch Wertesysteme, Haltungen und Einstellungen angesprochen sind. Mit schultheoretischen Begriffen sind damit eine Bildungs- und Qualifikationsfunktion angesprochen. Über das meritokratische Prinzip sollen zudem Berechtigungen zugewiesen werden (Selektions- und Legitimationsfunktion, Fend 2008) – unabhängig von der Herkunft oder dem Bildungsniveau der Eltern. Diese Vorgaben werden überführt in den Auftrag, den Schule in unserer Gesellschaft hat und erfüllen soll und der vielfach eingeschränkt ist, etwa über die Vorgabe von Bildungsplänen oder das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder. Angesichts der Kulturhoheit der Länder divergieren die Erwartungen, die von bildungspolitischer Seite an die Wirkung von Schule gerichtet und in länderspezifische Referenzrahmen für Schulqualität gegossen werden. Diese Referenzrahmen weisen durchaus Ähnlichkeiten auf (z. B. hohe Bedeutung des Unterrichts, Strukturierung häufig in Voraussetzungen, Prozesse, Output), werden aber gleichwohl unterschiedlich begründet, konkretisiert und operationalisiert (Bildungsserver 2018). Insbesondere fehlt eine normative Klärung der grundlegenden Erwartungen und Ziele, z. B. in Leitbegriffen, die an Schule gerichtet werden. Dies offenbart sich insbesondere im internationalen Vergleich: Beispielsweise sind in Kanada drei gleichwertige Ziele für das Schulsystem festgelegt: Excellence, Equity, Mental Health and Well-Being (Sliwka 2017). Diese dienen als Leitbegriffe für die Entwicklung, Konkretisierung und Umsetzung des dortigen Qualitätsrahmens. Eine derartige, mit einem verbindlichen Charakter versehene Leitfigur fehlt bisher im nationalen und in den länderspezifischen Diskursen und Qualitätssystemen in Deutschland.

2.2 Engführungen

Im Gegensatz zu den oben skizzierten, breiten, grundgesetzlich verankerten Vorgaben und Erwartungen an Schule, den schultheoretisch begründeten Funktionen sowie dem Beispiel Kanada zeigt sich, dass in der aktuellen thematischen Ausrichtung der Schulforschung und Schuleffektivitätsforschung eine Engführung vorhanden ist:

- (1) Fachliche Leistungen stehen deutlich im Vordergrund (Ditton 2016); zwar existieren durchaus überfachliche bzw. einem breiteren Leistungsverständnis folgende Forschungsarbeiten, allerdings in weitaus geringerem Umfang. Ein breiteres Verständnis von Output bezieht sich etwa auf Wohlbefinden (Klieme 2016), demokratisches Lernen (Diedrich 2008) oder emotionale Entwicklung (Holzberger, Praetorius, Seidel & Kunter 2019).

- (2) Erweitert man die normative Perspektive auf Schule, etwa unter einer gerechtigkeits- und anerkennungstheoretischen Perspektive (z. B. Honneth & Fraser 2003; Honneth 2018) dann gerät weniger die individuelle Entwicklung der Leistung von Schülerinnen und Schülern bzw. des Schulsystems in den Blick, sondern vielmehr die Frage, inwiefern es gelingt, Teilhabe, Anerkennung und Integration in die Gemeinschaft als Teil des schulischen Bildungsprozesses zu verwirklichen – zentrale Indikatoren wären dann beispielsweise auf einer individuellen Ebene das Wohlbefinden oder die Integration in die Klassengemeinschaft und auf systemischer Ebene beispielsweise der Anteil an Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss (Ditton 2016).
- (3) Kritische Schultheorien (Bohl, Harant & Wacker 2015), die Schule etwa unter machtanalytischer Perspektive (Foucault), materialistischer Perspektive (Bernfeld), kapitalbildender Perspektive (Bourdieu) oder unter der Perspektive des Heimlichen Lehrplans (Jackson) betrachten, bleiben in der Regel im Rahmen empirisch(-quantitativ)er Verfahren der Schulforschung völlig unberücksichtigt. Gerade mit Blick auf mögliche Nebeneffekte böte ein Ansatz wie derjenige des Heimlichen Lehrplans durchaus Potenzial, um die Qualität von Schule zu beschreiben, zu verstehen und zu verbessern. Beispielsweise könnte herausgearbeitet werden, in welcher Weise Schülerinnen und Schüler sich in der Schule bzw. bei einzelnen Lehrkräften gezwungen sehen, offiziell unerwünschte Anpassungsstrategien als angetäushtes Funktionieren im System, als „Rückseite der internalisierten Haltungen“ (Bohl, Harant & Wacker 2015, S. 176) anzuwenden (z. B. Maskierungen, Verzögerungen).

Zwar bezieht sich die in drei Punkten skizzierte Engführung zunächst nur auf den Stand zur Schulforschung und Schuleffektivitätsforschung. Für länderspezifische Qualitätsrahmen offenbaren sich jedoch dieselben Fragen, nicht zuletzt aufgrund der engen Anbindung an den Forschungsstand zur Unterrichts- und Schulqualität. Insbesondere entblößt eine derartige Betrachtung die fehlenden (länderübergreifenden) normativen Grundlagen und verbindlichen Leitbegriffe in den länderspezifischen Qualitätsrahmen.

2.3 Variierende Begriffsverständnisse am Beispiel Inklusion

Die Erwartungen an Schule können aus unterschiedlichen Diskurslinien und -ebenen betrachtet werden. *Internationale Vereinbarungen*, die beispielsweise von der UN festgeschrieben sind, bieten – sofern national ratifiziert – einen rechtlich verbindlichen Rahmen. Prominentestes Beispiel ist die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2006, die einen Impuls in der Schulsystem- und Schulqualitätsdiskussion im deutschsprachigen Raum bewirkte. Erwartet wird daraufhin eine nachhaltige Verankerung von Inklusion im Bildungswesen. Am Beispiel Inklusion zeigt sich jedoch auch, dass Erwartungen an Schule aufgrund unterschiedlicher Begriffsverständnisse erheblich variieren können. Inklusion kann (1) in einem engen Verständnis als Beseitigung von Barrieren für Menschen mit Behinderungen oder (2) in einem weiten Verständnis im Sinne der UNESCO (z. B. 2009) als „Education for all“, also als Blick auf alle Menschen in ihrer jeweiligen Verschiedenheit, verstanden werden oder (3) einem Verständnis folgen, das sich zwar auf alle Lernenden, aber in besonderer Weise auf vulnerable Gruppen bezieht: „Education for all, and especially for some“ (zusammenfassend: Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9). Sofern Inklusion nun als Thema in einen Qualitätsrahmen einfließt (als Prozessmerkmal von Schulqualität), bewirkt die Festlegung auf eine der drei Definitionen sehr unterschiedliche Erwartungen an die Akteure: Sollen ‚nur‘ Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludiert werden? Falls Definition (3) aufgegriffen werden sollte: Wer definiert in welcher Weise, welche Gruppen als vulnerabel gelten sollen, und welche Standards werden daraufhin definiert?

Das Beispiel Inklusion verdeutlicht die schwierige Herausforderung, sich bei der Entwicklung von Qualitätsrahmen im Schulsystem für bestimmte Normen und Begriffsverständnisse (und damit gegen andere) zu entscheiden.

Zwischenfazit: Betrachtet man die Erwartungen, die an Schule gerichtet werden, zeigt sich grundlegend, ob und in welcher Weise nicht nur die (recht eindeutig) operationalisierbaren Themen (z. B. Unterrichtsqualität) im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems (intern oder öffentlich) verhandelt werden und die berechtigterweise im Vordergrund stehen, sondern auch die genannten ‚sperrigen‘ Themen: Gerade die Betrachtung internationaler Kontraste (Kanada), irritierender Theorieansätze (Heimlicher Lehrplan), komplexer Theorien (Anerkennungstheorie) oder kontroverser Begriffsklärungen (Inklusion) offenbart das Desiderat eines nationalen Konsenses über Ziele und verbindliche Leitbegriffe des Schulsystems und die Fragilität der normativen Grundlagen länderspezifischer Qualitätssicherungsrahmen.

3. Theoretische Annahmen und ausgewählte Modellierungen

3.1 Theoretische Annahmen aus unterschiedlichen Disziplinen und Implikationen für die Erfassung von Prozessmerkmalen und Wirkungen

Theoretische Perspektiven auf die Modellierung schulischer Wirkungsweisen sind erwartungsgemäß sehr unterschiedlich. Dabei handelt es sich nicht immer um mehr oder weniger ausdifferenzierte Theorien, vielmehr werden häufig Theorieansätze implizit in (empirischen) Studien mitverhandelt oder explizit skizziert. Umstritten und unklar sind dabei mehrere Fragen. (1) Wie groß soll der Kreis möglicher theoretischer Annahmen für Fragen der Wirksamkeit von Schule gezogen werden? Beispielsweise könnten gesellschaftstheoretische Ansätze herangezogen werden, die sich indirekt oder in begrenztem direktem Weg auch auf Schule beziehen, etwa Anerkennungs- und Gerechtigkeitstheorien wie von Honneth (2018), Gesellschaftstheorien wie die Strukturanalyse spätmoderner Gesellschaften entlang des Begriffs der ‚Singularitäten‘ von Reckwitz (2017) oder zeitsoziologische und resonanztheoretische Ansätze von Rosa (2005, 2016). Bei derartigen Ansätzen wäre jeweils herauszuarbeiten, welches Analysepotenzial sie für den Kontext der Schule und deren Wirkungsweise beinhalten bzw. welche Folgerungen daraus für die Schule denkbar sind. (2) Inwiefern besteht der Anspruch an eine empirische Fundierung der Theorie? Je umfassender das Theoriegebäude (vgl. (1)), desto geringer häufig die Fundierung über eigene, in den jeweiligen Begriffen operationalisierte empirische Forschung – und vice versa. Angesichts des klar auf empirisch-quantitative Forschung ausgerichteten Feldes der Wirksamkeit von Schule sowie weiterer Anschlusskonstrukte – wie ‚Evidenzbasierung‘, ‚Schulinspektion‘, ‚Qualitätsmanagement‘ oder ‚Evaluation‘ – ist der Anspruch an die Möglichkeit einer empirischen Fundierung sehr hoch, so dass nicht-empirische Ansätze zwar (allenfalls) in die theoretische Rahmung einfließen, jedoch im Kern nicht Teil des operativen Verfahrens sind.

Insofern beschränken wir uns im Folgenden auf Ansätze, die eine deutliche Nähe zum schulischen Feld aufweisen, die empirische Anschlussfähigkeit ist jeweils berücksichtigt.

Bildungsökonomische Annahmen fokussieren das Verhältnis der eingesetzten Ressourcen zum Ertrag (auf Mikro-, Meso- oder Makroebene). Ein grundlegendes Problem ist hier die Frage, welche Ressourcen auf welcher Ebene quantifiziert und gemessen werden können (z. B. Personalressourcen, Gebäudeinvestitionen, Sachmittel) und mit welchen Outputdaten diese verbunden werden können (z. B. Leistungsdaten aus PISA-Studien). Studien untersuchen etwa den Zusammenhang von Bildungssystem und monetärem ‚Gegenwert‘ (Dolton, Marcenaro-Gutiérrez & Still 2014), die Rolle von Bildungsqualität und ökonomischem Wachstum (Hanushek & Wößmann 2010), Fragen der Rechenschaftslegung von Schule (Figlio & Loeb 2011), Kosten unzureichender

Bildung (Wößmann & Piopiunik 2009) oder Bildungsfinanzierung in Deutschland im Lichte der Lebenszyklusperspektive (Wößmann 2008). Für die Studien werden häufig Daten aus nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien genutzt, es handelt sich also um großflächige, repräsentative Studien. Bezogen auf länderspezifische Qualitätsrahmen könnte (auf Ebene der Einzelschule) der Nutzen darin liegen, zu prüfen, inwiefern die den Schulen verfügbaren Ressourcen quantifiziert werden können und in welchem Verhältnis diese zu Prozess und Output stehen. Inwiefern dabei allerdings pädagogische Bemühungen und Qualitäten, z. B. eine beidseitig als positiv empfundene Lehrer-Schüler-Beziehung, angemessen berücksichtigt werden können, erscheint ebenso fragwürdig wie die zuweilen daraus vorgeschlagenen Konsequenzen, z. B. schlichte Erhöhung des Klassenteilers oder Reduzierung der Lehrergehälter als Maßnahme zur Steigerung der Effizienz (z. B. Dolton et al. 2014). Was sich auf Makroebene als Zusammenhang darstellt, ist länderspezifisch, regional, lokal oder in der individuellen Interaktion das Ergebnis komplexer historischer, kultureller und pädagogischer Wechselwirkungen, die zudem beobachterabhängig und polykontextual zu interpretieren sind (Emmerich 2014), schlichte Interpretationen und Ableitungen von Maßnahmen verbieten sich.

Lernpsychologische Annahmen fokussieren die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Funktionen und Wirkungen der Schule konzentrieren sich auf den Kern: effektives Lernen, das durch hohe Qualität des Unterrichts und der Lehrpersonen gesichert werden soll. In diesem Verständnis ist Schule die Umwelt für optimierte Lehr-, Entwicklungs- und Lernprozesse, gleichwohl weisen diese Ansätze eine deutliche Distanz zur Schule als Institution oder zu einer umfassenderen Betrachtung der Schule auf, beleuchten zunehmend professionsbezogene Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte und der Gestaltung von zentralen Aspekten des Unterrichts (z. B. Kunter & Ewald 2016) sowie fachspezifische Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches fachliches Lernen (z. B. Kleickmann et al. 2017). Bezogen auf die Erfassung von Wirkungen richtet sich der Anspruch *erstens* darauf, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen, was schülerseitige Erhebungsverfahren zwingend voraussetzt (z. B. Tests, schriftliche Befragungen, Interviews). Um erfolgreiches Lernen zu erfassen, genügen wenige Kurzbesuche – wie bei Schulinspektionen oder Verfahren der Fremdevaluation in manchen Bundesländern üblich – im Unterricht oder schriftlich erfasste Selbsteinschätzungen in der Regel nicht. Zwar stehen beobachtbare und über Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schüler erfassbare Merkmale der Unterrichtsqualität in Zusammenhang mit Schülerleistungen (insbesondere Classroom Management; Marzano, Marzano & Pickering 2003), allerdings sind weitere wichtige Merkmale (insbesondere kognitive Aktivierung) hierüber nicht ohne weiteres bzw. nur mit wesentlich höherem Aufwand über Beobachtungen erfassbar (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner 2014; Praetorius et al. 2014; Wettstein, Scherzinger & Ramseier 2018). Demnach ist sorgfältig zu klären, welche Personengruppe (Lehrpersonen, Lernende, externe Beobachterinnen und Beobachter) mit welchen Verfahren (Beobachtung, schriftliche oder mündliche Erhebung) zu welchen Erkenntnissen kommen kann. Zudem ist fragwürdig, ob auf Ebene der einzelnen Lernenden ein im engeren Sinne regelkonformes Verhalten (als Teil von Classroom Management) nicht auch über Maskierungen (vgl. Heimlicher Lehrplan, s. o.) vorgetäuscht werden kann, was die Messung von tatsächlich erbrachten Lernerfolgen (z. B. über Tests) erforderlich macht. *Zweitens* variieren Forschungs- und Entwicklungsprogramme zwischen den Fächern und damit auch – je nach Fach – der Blick auf Prozessqualitäten (Komorek & Prediger 2013; Riegel, Schubert, Siebert-Ott & Macha 2015). Beispielweise variieren fachdidaktische Perspektiven auf Aufgaben und damit auf die Möglichkeiten kognitiver Aktivierung (Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz 2013). Was bedeutet etwa kognitive Aktivierung für das ästhetisch-expressive und körperlich-bewegungsbezogene Fach Sport (Hapke & Waigel 2019)? Wenn es jedoch fachspezifische Perspektiven auf Prozessqualitäten gibt, dann

stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise diese im Rahmen von Inspektions- und Unterrichtsbeobachtungsverfahren berücksichtigt werden sollten bzw. könnten.

Schulpädagogische oder pädagogisch-schultheoretische Annahmen stellen den Begriff ‚Pädagogik‘ in den Mittelpunkt. Unter der Annahme, dass eine grundlegende Betrachtung der Schule und damit auch grundlegende Wirkungsfragen von Schule unter einem pädagogischen Vorbehalt stehen, d. h. vom „Zweck der Erziehung“ (Benner 1977; Bohl, Harant & Wacker 2015) abgeleitet werden müssen, erweist sich diese Betrachtung einerseits als naheliegend angesichts eines unstrittigen, grundgesetzlich verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrags aller Schulen, andererseits jedoch als distant zu konkurrierenden Annahmen und gängigen empirischen Erhebungsverfahren. Unter dieser Annahme gerät die zu fördernde Autonomie der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt aller Bemühungen. Einseitig leistungsbezogene Zielkategorien oder technologische Wirkungserwartungen werden abgelehnt. Nach Blankertz (1982, S. 306f.) ist diese Annahme alternativlos, weil die nachwachsende Generation „das Tradierte schließlich selbständig, in eigener Verantwortung ... verwalten, interpretieren und verteidigen muß“. Erfolg würde sich demnach zeigen, wenn sich Schülerinnen und Schüler „im Durchlauf durch die Schule von der Schule frei machen können“ (Terhart 2017, S. 49). Inwiefern bei dieser Betrachtung technologische Annahmen (beispielsweise bildungsökonomischer Provenienz) hinfällig wären, bleibt diskussionswürdig. Terhart (2017, S. 51) warnt vor einer Absolutsetzung des pädagogischen Vorbehalts, Ignoranz der Wirklichkeit und Überschätzung der Möglichkeiten der Schule. Bedenkenswert scheint allerdings durchaus, dass empirisch-quantitativ begründete Ansätze bei der Erforschung der Wirksamkeit der Schule den Erziehungsbegriff vollkommen negieren (vgl. auch Reichenbach 2017). Der Begriff Erziehung scheint für empirische Zugriffe zu komplex, was nachvollziehbar erscheint, gleichzeitig jedoch nicht gegen seine hohe Bedeutung spricht.

Neben den skizzierten drei Annahmen ließen sich zahlreiche weitere erörtern, etwa – um nur zwei weitere anzudeuten – kulturtheoretischer (Helsper 2011) oder schulkritischer (Klemm 2009) Art. Zusammenfassend zeigt sich das Problem, dass Annahmen, die einen empirischen Zugriff auf Schule erschweren oder sogar unmöglich machen, sich kaum in die grundlegende innere Struktur der Neuen Steuerung und gängiger Qualitätssicherungsverfahren einfügen. Sie können allerdings durchaus, wenn auch in kritisch-konstruktiver Perspektive, bei der Interpretation von Daten und Rekontextualisierung von Befunden oder bei der Diskussion grundlegender Modellierungen integriert werden.

3.2 Modellierungen

Modellierungen dienen der Reduktion von Komplexität, sie erfassen die zentralen Merkmale der Realität. Dementsprechend konzentrieren sich Modelle auf ausgewählte Begriffe und Verbindungen zwischen Begriffen. Bei den meisten Modellierungen lässt sich ein Kernmerkmal herausarbeiten, etwa die Gegenüberstellung von Angebot und Nutzung, der Prozesscharakter oder der Entwicklungscharakter. Im Folgenden werden ausgewählte Modellierungen beschrieben und diskutiert.

Orientierungsrahmen Schulqualität (Bsp. Baden-Württemberg)

Alle Bundesländer arbeiten mit einem Orientierungsrahmen für Schulqualität. Wenn auch sowohl konzeptionell als auch im Detail Unterschiede bestehen, so stimmen die meisten Rahmen in Grundbegriffen überein, insbesondere erstens in der Unterscheidung in Voraussetzungen (oder: Bedingungen, Input), Prozesse und Ergebnisse (oder: Wirkungen, Output). Zweitens sind die jeweiligen Unterbegriffe ähnlich, insbesondere wird die Bedeutung des Unterrichts bzw. der

Lehr-/Lernprozesse innerhalb der Prozesse betont, ebenso zeigt sich die hohe Bedeutung der Schulleitung, der Lehrerprofessionalität und des Schulklimas (oder der Schulkultur). Bei den Ergebnissen wird durchweg zwischen fachlichen und überfachlichen Lernergebnissen unterschieden. Die Begriffe ‚Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung‘ rahmen das Modell oder sind darin integriert.

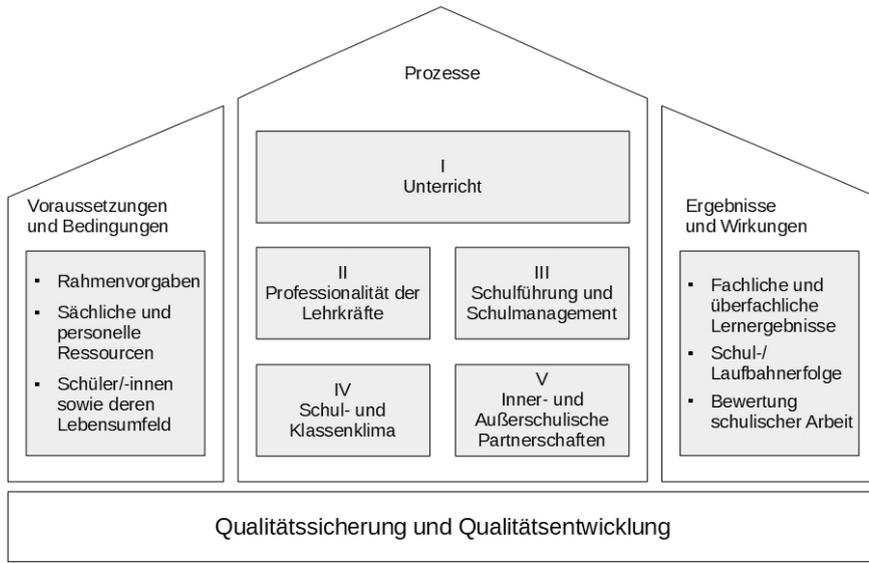


Abb. 1: Orientierungsrahmen Schulqualität Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2007)

Abbildung 1 zeigt beispielhaft den Orientierungsrahmen Schulqualität Baden-Württemberg. Ein derartiger Rahmen besticht durch Klarheit und Schlichtheit und ist gleichzeitig breit ausgerichtet, so dass die Abfolge Input – Prozesse – Output integriert ist. Das Modell vermeidet visualisierte Anzeichen von Kausalitäten. Gegenüber anderen Modellen wirkt es allerdings statisch, die Dynamik pädagogischer oder schulentwicklungsbezogener Prozesse wird nicht deutlich.

Angebot-Nutzungs-Modell

Das bekannte, auf dem Prozess-Produkt Paradigma basierende, von Fend (1981) erstmals benannte, von Helmke (2003) und Reusser und Pauli (2010) u. a. weiterentwickelte und ausdifferenzierte, nicht selten kritisch diskutierte (Kohler & Wacker 2013) Modell hat die Diskussion der vergangenen ca. 20 Jahre ganz erheblich geprägt. Es dient nicht nur unzähligen Forschungsarbeiten als Rahmung, sondern findet auch Einzug in die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, etwa, wenn Referendarinnen und Referendare darüber reflektieren, wie ihr Angebot von den Lernenden genutzt wurde (Huber & Krämer 2019). Abbildung 2 zeigt eine Grafik, die im Kern das Zusammenspiel von Angebot und Nutzung, in früheren Modellen eher als Blackbox dargestellt, in den Mittelpunkt rückt und ausdifferenziert (Vieluf, Praetorius, Rakoczy, Kleinknecht & Pietsch 2020).

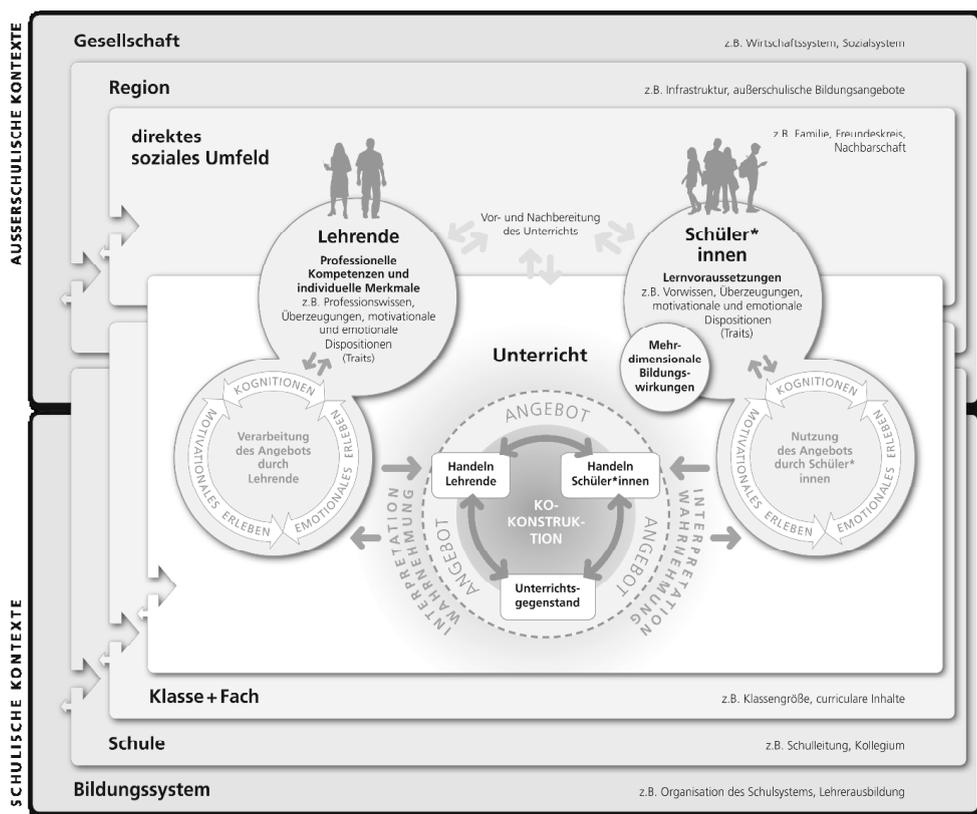


Abb. 2: Das Angebot-Nutzungsmodell (Vielf, Praetorius, Rakoczy, Kleinknecht & Pietsch 2020)

Fend legt in seiner Neuen Theorie der Schule (2008) bei der Beschreibung des Modells Wert darauf, dass Unterricht als interaktiver Prozess anzusehen, von Unberechenbarkeit determiniert ist, durch pädagogische Kommunikation allenfalls angeregt werden kann und zudem Kontext und Mehrebenen zu beachten sind. Damit wird der unberechenbare und komplexe Charakter der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden deutlich, der zudem durch das Erfordernis der Rekontextualisierung noch verstärkt wird. Unter dieser Perspektive, die graphisch im Modell von Vielf et al. (2020) sehr deutlich wird, ist das Angebot-Nutzungsmodell anschlussfähig an pädagogische Diskurse, bis dahin, dass damit Pfade gelegt sind, das Modell unter einer pädagogischen Perspektive „vom Zwecke der Erziehung“ aus zu denken: Eine diskursiv angelegte Interaktion und Ko-konstruktion zwischen Lehrenden und Lernenden eröffnet die Möglichkeit, Selbstbestimmung und Autonomie zur Entfaltung zu bringen. Allerdings bleibt das Problem, dass genau diese Interaktion für Forschungsdesigns empirisch sehr schwer fassbar bzw. komplexitätsbeladen ist. Für Reflexionen von Unterricht hingegen, z. B. in der zweiten Phase der Lehrerbildung, gewinnt das Modell genau durch die Betonung der Interaktion an Erklärungsmacht.

Dynamisches Modell der Effektivität und der Schulentwicklung

Creemers und Kyriakides (2010) und Kyriakides (2012) schlagen ein dynamisches, evidenzbasiertes und gleichzeitig theoriegeleitetes Modell vor, das gleichermaßen auf Effektivität und Verbesse-

zung zielt (s. Abb. 3). Sie sehen genau in dieser Kombination den Fortschritt gegenüber bestehenden Modellen, z. B. von Scheerens (1992) oder Creemers (1994).

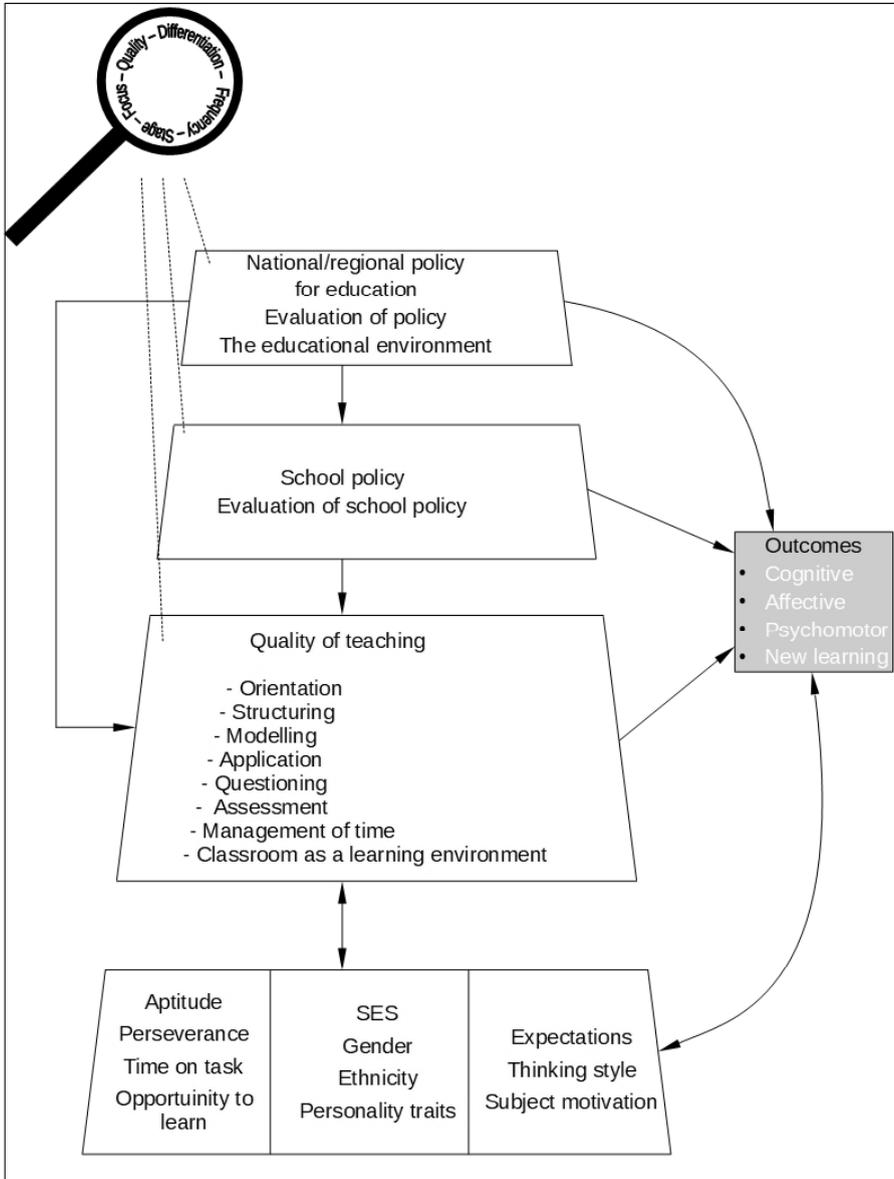


Abb. 3: Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement (Creemers & Kyriakides 2010)

Für die Autoren ist dabei die datenbasierte Arbeit der Schulen grundlegend. Schulen sollten gleichzeitig in die Lage versetzt werden, situativ und adaptiv zu agieren und damit ihre jeweiligen „specific needs at a certain stage“ (Creemers & Kyriakides 2010, S. 8) zu bearbeiten. Sie konkre-

tisieren den Kern des Modells in sechs Merkmale, die folgendermaßen zusammengefasst werden können: Mehrdimensionalität, Betonung von Qualität vs. Quantität der angelegten Verbesserungsstrategien, Hervorhebung der Einzigartigkeit und Situationspezifität der einzelnen Schule, Umsetzung adaptiver Strategien und Maßnahmen in einem kontinuierlichen Prozess über einen längeren Zeitraum, Entwicklung von Maßnahmen der Selbstevaluation, die sich insbesondere auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler beziehen sowie engere Kooperation zwischen Forschenden (die sich an Schulentwicklungsprozessen beteiligen) und Akteuren der Praxis (die auf der Grundlage des Forschungsstandes Maßnahmen zur Verbesserung der Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln). Die besondere Chance des Modells dürfte in der konsequenten Verbindung von Forschungsbefunden und Schulentwicklungsmaßnahmen sowie in der Anerkennung der spezifischen und situativen Bedarfe der Einzelschule liegen.

Das Modell der erklärenden Schulentwicklung

In Abgrenzung zur Schuleffektivitätsforschung schlägt Klieme (2016) ein Modell vor, das Effektivität mit Schulentwicklung verbindet, indem explizit Forschung (z. B. als individueller Längsschnitt) und institutionelle Maßnahmen (z. B. als institutioneller Längsschnitt, der die schulischen Veränderungen beschreibt) gekoppelt werden (s. Abb. 4). Das Modell führt bisherige Vorschläge, wie fallorientierte Schulentwicklung (Buhren & Rolff 1996) oder Formen der Intervention und Evaluation (Maag Merki & Werner 2013), fort. Forschungsarbeiten fokussieren die Frage, wie Veränderungen innerhalb der Schule erklärt werden können.

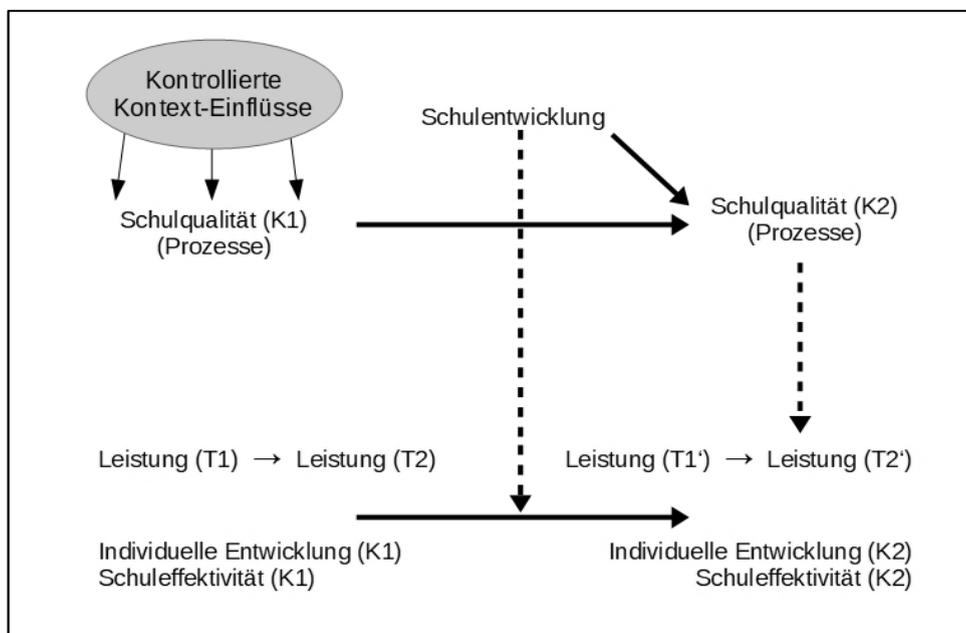


Abb. 4: Erklärende Schulentwicklungsforschung (Klieme 2016, S. 57)

Der Maßstab für eine gelungene Schulentwicklung liegt darin, dass zu einem späteren Zeitpunkt die Effektivität höher ist als zu einem früheren Zeitpunkt, gemessen beispielsweise am Leistungszuwachs oder am steigenden Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Dabei sind Veränderungen der Ausgangslage und der Prozesse zu berücksichtigen: „Schulentwicklung wäre somit

empirisch operationalisiert als Veränderung von Schulqualitätsmerkmalen, und Untersuchungsgegenstand wäre, welcher dieser Schulentwicklungsaspekte prädiktiv ist für eine Veränderung von Schuleffektivität“ (Klieme 2016, S. 57). Klieme (2016) betont gleichzeitig den hohen Anspruch an die erforderlichen Forschungsdesigns. Wie auch im Modell von Creemers und Kyriakides (2010) liegt die Stärke dieses Modells in der Verbindung von Schuleffektivitätsforschung und Maßnahmen der Schulentwicklung.

Zusammenführende Betrachtung

Verbindet man die skizzierten Modelle mit den o.g. Begriffen der Schulqualität, der Schuleffektivität und der Schulentwicklung, dann zeigen sich unterschiedliche Foki. Der Qualitätsrahmen bezieht sich auf Schulqualität, das Angebot-Nutzungsmodell auf die Effektivität von Unterricht, die Modelle von Creemers und Kyriakides (2010) bzw. Klieme (2016) betonen die Verbindung von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklung und integrieren beide Forschungsrichtungen in ihrem Modell. Die Verbindung dieser beiden Linien ist seit längerem eine national und international klar identifizierbare Entwicklung (Bonsen, Bos & Rolff 2008; Chapmann 2012; Fullan 2008). Unklar erscheint uns allerdings, inwiefern diese Verbindung in der Praxis der länderspezifischen Qualitätsrahmen angekommen ist bzw. was sie für die Weiterentwicklung der länderspezifischen Qualitätsrahmen bedeutet. Ein weiteres Problem offenbaren die genannten Modelle: Obschon sie ohne Zweifel bereits komplex genug sind, bleiben sie distant zu dem Sachverhalt, dass Wirkungen und Zusammenhänge immer differenziert ablaufen (Vieluf et al. 2020; s. u. 4.3). Beispielsweise kann ein Angebot für manche Schülerinnen und Schüler ausgezeichnet passen – für andere hingegen wirken sie überfordernd; einzelne Maßnahmen der Schulentwicklung können für manche Lehrpersonen motivierend wirken, andere mögen sich angesichts anderer Wertvorstellungen oder wahrgenommener Nicht-Akzeptanz frustriert zurückziehen.

4. Forschung und empirische Befunde zur Wirkung von Schule

4.1 Institutionelle und forschungsmethodische Herausforderungen

Zuständige Institute in den deutschen Bundesländern, die mit Qualitätssicherung und Schulentwicklung befasst sind (z. B. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung; Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen; Nordrhein-Westfalen: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule) haben ihr Tätigkeitsprofil in den vergangenen ca. 15-20 Jahren kontinuierlich ausgeweitet und ausdifferenziert. Ein Bereich der Ausdifferenzierung betrifft die zunehmende Orientierung an wissenschaftlichen Standards *empirischer Forschung*. Der Anspruch an forschungsmethodische Standards ist in den vergangenen Jahren national und international deutlich gestiegen (Creemers & Kyriakides 2010; Muijs 2012): Dies zeigt sich in der Einrichtung ausdifferenzierter und gepflegter Datenbanken, auch im Kontext einer zunehmenden Öffnung Richtung Open Science, in der Nutzung elaborierter methodischer und statistischer Verfahren (z. B. Mehrebenenanalysen, Strukturgleichungsmodelle, Rasch-Skalierungen, Propensity-Score-Matching) und anspruchsvoller Designs (z. B. repräsentativ, längsschnittlich, multimethodisch). Die beanspruchte Wirkungsforschung hat auf der Basis der Berücksichtigung von Ausgangslagen (z. B. individuelle Schülerleistungen) und Kontexten (z. B. Einzugsgebiet) die Aufgabe, Kausalitäten und damit Ursachen von Effekten herauszuarbeiten. Diese Aufgabe wird angesichts des erhöhten Ausdifferenzierungsgrades von Schulen und zunehmendem Anspruch an Wirkungsforschung von Schulen komplexer. Angelehnt an Sammons (2012) zeigen sich – beispielhaft und

nicht vollständig – folgende Herausforderungen, die jeweils spezifische methodische Lösungen erfordern:

- Untersuchung der lebens- und schulphasenbezogenen (Leistungs-)Entwicklung bis ins Erwachsenenleben;
- Untersuchung der Frage, in welcher Weise sich verschiedene Prozessfaktoren (auf Unterrichts- und Schulebene) auf unterschiedliche Schülergruppen auswirken;
- Untersuchung, welche Maßnahmen Bildungsungleichheiten verringern können und wie benachteiligte Schülerinnen und Schüler unterstützt werden können;
- Untersuchung zu erweiterten (über Leistung hinausgehende) Zielkategorien;
- (...)

Betrachtet man empirische Studien zur Wirkungsweise von Schulen, dann sind im Kontext der Aufgaben von Landesinstituten in besonderer Weise ihre Schnittstellen mit Schulen zu bedenken. Zu Beginn eines Befragungszyklus beispielsweise dahingehend, ob Fragen der Wissenschaft mit Fragen der Akteurinnen und Akteure der Schulen übereinstimmen. Zum Ende beispielsweise dahingehend, welche Daten, Informationen und Hinweise die Akteure der Schulen benötigen, um Faktoren der Schulqualität und Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Grob betrachtet betrifft diese Orientierung allerdings zwei Tätigkeitsfelder in unterschiedlicher Weise: *Erstens* führen die Institute häufig selbst Evaluationen auf Einzelschulebene durch, z. B. die bisherige Fremdevaluation in Baden-Württemberg, in deren Rahmen Schulbesuche mit Unterrichtsbeobachtungen, schriftlichen und mündlichen Befragungen sowie Dokumentenanalysen stattfanden. Bei diesen ‚hausinternen‘ Evaluationen ist es bisher nicht einfach, etwa aus pragmatischen Ressourcengründen (Zeit und Personal), aber auch mit Blick auf die in den Instituten vorhandene wissenschaftliche Expertise, wissenschaftliche Standards zu erfüllen. Dies betrifft die Nutzung geprüfter Instrumente oder die Durchführung wissenschaftlicher Analyse- und Auswertungsverfahren der erhobenen Daten. Möglich und häufig genutzt wird die Chance, bereits in der Wissenschaft etablierte Instrumente und Verfahren zu verwenden (Klieme 2016). *Zweitens* kooperieren die Institute mit wissenschaftlichen Einrichtungen und nutzen deren Expertise, Verfahren, Instrumente und Ergebnisse (z. B. indem VERA-Studien durchgeführt werden oder eine Beteiligung an PISA-Studien stattfindet). Hierbei werden also Expertise und Befunde genutzt, die ‚außer Haus‘ erarbeitet wurden. Ergebnisse aus beiden Tätigkeitsfeldern werden in der Regel in länderspezifischen Berichten (z. B. Bildungsberichten) integriert und veröffentlicht.

Ein weiterer Bereich betrifft die Frage, in welcher Weise die Institute und wissenschaftlichen Einrichtungen selbst (wissenschaftliche) Befunde mit Schulen kommunizieren. Hiermit sind bekannte Forschungsrichtungen wie Transferforschung (Prenzel 2010), das Verhältnis von Theorie und Praxis (Patry 2014) oder datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung betroffen (Wacker, Maier & Wissinger 2012).

4.2 Forschungsstand: Überblick

Die ‚Geschichte‘ der Erforschung der Wirksamkeit von Schulen erlebte immer wieder aufrüttelnde Befunde, die sich zwischen den Polen „Schools do not make a difference“ (Coleman et al. 1966) und damit der hohen Bedeutung außerschulischer Einflussgrößen (Herkunft, Intelligenz u. a.) einerseits und „Schools make a difference“ (Purkey & Smith 1990) andererseits bewegten. Für den deutschsprachigen Raum kann am Beispiel der Arbeiten von Helmut Fend die zunehmende Bedeutung der Prozessfaktoren (z. B. Akteure der Schule in Abgrenzung zu äußeren Struktur-

vorgaben) verdeutlicht werden. Demnach können Organisationsstrukturen sehr unterschiedlich wirken, entscheidend sei „deren Interpretation und Anwendung durch Personen ...“ (Fend 1981, S. 237). Die Betrachtung unterschiedlicher Einflussfaktoren und Ebenen lässt sich fortsetzen bis in den Unterricht hinein: Unstrittig ist heute die hohe Bedeutung der Qualität des Unterrichts und der Qualität der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktionen (Lipowsky & Bleck 2019; Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger 2018). Gleichwohl beeinflussen die anderen, distanteren Ebenen, etwa die Einzelschule, die Schulstruktur oder das Einzugsgebiet, die Entwicklung der Schülerleistungen. Dies sei im Folgenden exemplarisch an einzelnen Studien verdeutlicht.

Mit Blick auf die Schulstruktur zeigt sich, dass eine spätere Selektion die Abhängigkeit von der familiären Herkunft verringern kann (Wößmann 2009). Auf Ebene der Einzelschule zeigt sich, dass Schulen erfolgreicher sind, die spezifische Merkmale aufweisen (Reynolds 2017): hohe Qualität der Schulleitung (z. B. hinsichtlich Zielsetzung und Zielerreichung, Partizipation des Kollegiums), hohe – aber erreichbare – akademische Erwartung an die Schülerinnen und Schüler, Beteiligung der Eltern, Beteiligung der Lernenden an Unterricht und Schulleben auf der Basis einer klaren und gut organisierten Struktur, Stärkung des organisatorischen Zusammenhalts mittels Konsequenz, Verlässlichkeit und Beständigkeit. Auf Ebene des Unterrichts zeigt sich die hohe Bedeutung der drei Merkmale der Unterrichtsqualität: kognitive Aktivierung, Klassenführung und konstruktive Unterstützung (Praetorius et al. 2018).

Diese kurze Skizze verdeutlicht, dass es im Laufe der Jahrzehnte gelungen ist, einen stabilen Grundbestand an empirischen Erkenntnissen auf verschiedenen Ebenen zu generieren, die geeignet sind, die Wirkung von Schule in zentralen Feldern zu beschreiben.

4.3 Forschungsstand: Vergleichbare Maßnahmen wirken differenziell

Jenseits derartiger Überblicksdarstellungen zeigen sich in jüngster Zeit Forschungsbefunde, die differenzielle Wirkungen von vergleichbaren Maßnahmen auf unterschiedliche Gruppen bzw. differenzielle Wirkungen bei vergleichbarer Ausgangslage betonen. Einige dieser Befunde seien benannt.

Differenzielle Wirkungen bei vergleichbarer Ausgangslage – *das Beispiel der Schulen in herausfordernden Lagen*: Warum gelingt es manchen Schulen in herausfordernder Lage, höhere Wirkungen zu erzielen als vergleichbare Schulen? Diese erfolgreichen Schulen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie gerade angesichts der schwierigen Situation den Fokus auf fachliches Lehren und Lernen nicht verlieren und ein hohes Maß an Innovationsbereitschaft und Motivation aufrechterhalten – was über klar formulierte, aber erreichbare Zielsetzungen verstärkt wird (Klein 2017).

Differenzielle Wirkung vergleichbarer Maßnahmen auf unterschiedliche Gruppen – *das Beispiel der differentiellen Wirkung einer hohen Unterrichtsqualität*: Eine an die gesamte Klasse gerichtete hohe Unterrichtsqualität (insbesondere sehr gute Klassenführung und hohe konstruktive Unterstützung) wirkt besonders positiv für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und für Schülerinnen und Schüler mit geringeren Vorkenntnissen. Zusammenfassend profitieren Schülerinnen und Schüler mit bildungsrelevanten Risiken besonders von hoher Unterrichtsqualität (Kunter & Ewald 2016).

Differenzielle Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf unterschiedliche Schülergruppen – *das Beispiel der Verbindung von Unterrichtsmethoden und aktiver Lernzeit*: Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsgruppen erreichen mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden ein unterschiedliches Maß an aktiver Lernzeit. Während leistungsstärkere Lernende eine vergleichbar hohe aktive Lernzeit bei unterschiedlichen Unterrichtsmethoden aufweisen, zeigt sich, dass leistungsschwache Lernende eine hohe aktive Lernzeit in eher lehrerzentrierten

Phasen und eine eher geringe aktive Lernzeit in Phasen mit einem hohen Selbstständigkeitsgrad haben (Bohl, Wacker & Hahn 2018).

Derartige Befunde erhöhen die Passgenauigkeit von Maßnahmen und helfen, Vorurteile aufgrund eines hohen Differenzierungsgrades der Argumentation zu verringern. Differenzielle Wirkungen sind in der Unterrichts- und Schulforschung gewiss keine grundlegend neue Erkenntnis, sie scheinen jedoch an der Schnittstelle von Forschung zu Schulentwicklung und zu Bildungspolitik bisher eher vernachlässigt, vermutlich, weil der Komplexitätsgrad die jeweils spezifischen Handlungsmöglichkeiten übersteigt (Reynolds 2017).

4.4 Forschungsstand: Wirkung hängt von der qualitativen Ausgestaltung, nicht von der Maßnahme an sich ab

Neben differenziellen Effekten zeigt sich in den vergangenen Jahren, dass die Frage der qualitativen Ausgestaltung entscheidend ist und nicht die Maßnahme an sich wirkt. Dies sei an zwei Beispielen erörtert.

Das Beispiel Ganztag: Jüngste Befunde zur Wirkung von Ganztagsangeboten sind – vergleicht man sie mit den hohen Erwartungen – recht ernüchternd. Bisher konnten keine (Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast 2016; Steinmann & Strietholt 2019; Strietholt, Maniti, Berkemeyer & Bos 2015) oder nur geringe (z. B. bei hoher Passung bzw. freiwilliger Teilnahme; SteG-Konsortium 2017) Effekte auf Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. In zahlreichen Veröffentlichungen wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Qualität der an der Einzelschule entwickelten und realisierten Maßnahmen entscheidend sei, nicht das Ganztagsangebot an sich. Dies zeigt sich beispielsweise bei Angeboten zum sozialen Lernen in der Grundschule oder bei der Qualität von Leseförderprogrammen im Sekundarbereich (z. B. SteG-Konsortium 2017). Zur Vermeidung von Missverständnissen sollte zudem erwähnt werden: Die Einführung der Ganztagschule begünstigt das Erreichen arbeitsmarktbezogener Ziele, z. B. die Arbeitsmarktteiligung von Müttern (Gambaro, Markus & Peter 2016). Es zeigen sich also sowohl qualitätsbezogene als auch differenzielle Effekte.

Das Beispiel Binnendifferenzierung: Binnendifferenzierende Maßnahmen werden in der Fachliteratur (z. B. im Rahmen der Lehrerbildung) zum Umgang mit Heterogenität empfohlen. Im Rahmen von Schulinspektionen und Qualitätssicherungsrahmen wird Binnendifferenzierung häufig als Qualitätsmerkmal erfasst (z. B. Landesinstitut für Schulentwicklung 2017, S. 10). Der Forschungsstand macht jedoch deutlich: Nicht die Maßnahme an sich wirkt, entscheidend ist die qualitative Ausgestaltung der Maßnahme. So zeigen sich auch negative Effekte binnendifferenzierender Maßnahmen (z. B. Ritter, Krütfeldt & Melzer 2014; Waxmann, Alford & Brown 2013). Besonders deutlich wird die Frage der Qualität in einer qualitativen Studie zu individualisiertem Unterricht, in der u. a. Lernmaterialien und ihre Verwendung untersucht wurden (Breidenstein & Rademacher 2016). Hier zeigt die Verbindung einer allgemeindidaktischen mit einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Analyse des Materials zum Teil problematische Ausrichtungen, beispielsweise dergestalt, dass die fachlichen Lernmöglichkeiten am Material unklar bleiben, nicht genutzt werden, ‚falsch‘ genutzt werden oder gar fehlerbehaftet sind. Die bewusst hergestellte Maßnahme und oberflächlich ‚funktionierende‘ Binnendifferenzierung läuft daher aufgrund der Qualität des Materials und des ‚falschen‘ Umgangs der Schülerinnen und Schüler mit dem Material ins Leere.

Zusammenfassend verdeutlicht die Unterscheidung zwischen Oberflächenstruktur (z. B. Unterrichtskonzepte, Organisationsform) und Tiefenstruktur (Erreichen der gewünschten Lernprozesse über eine zielgerichtete, intensive Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand) die Be-

deutung einer qualitativ hochwertigen Gestaltung pädagogischer Prozesse: „Will man also die Frage nach Wirkungen von Unterricht beantworten, ist eine Analyse der Tiefenstrukturen unabdinglich“ (Kunter & Ewald 2016, S. 15).

5. Fazit: Entwicklungsmöglichkeiten für die Schulinspektion Hamburg

Im Rahmen dieses Beitrags können nur ausgewählte Aspekte zur Wirkung von Schule skizziert werden. Der Schwerpunkt liegt darauf, einerseits einen Überblick über den Stand der Diskussion darzulegen, andererseits jedoch auch gerade erweiterte, sperrige, querliegende, kritische, systematisierende Themen nicht zu vernachlässigen, die möglicherweise im Alltag der Schulinspektion weniger behandelt werden können.

Die Hamburger Schulinspektion hat sich im Laufe der vergangenen Jahre zu einer klar wissenschaftsorientierten und methodisch auf sehr hohem Standard arbeitenden Einrichtung entwickelt. Davon zeugen u. a. die regelmäßigen Publikationen und Tätigkeitsberichte. Die folgenden Überlegungen zur Weiterentwicklung werden die dortigen Akteure vermutlich wenig überraschen, da sie in weiten Teilen in selbstreflexiven Berichten bereits berücksichtigt werden oder zumindest bekannt erscheinen.

Betrachtet man den Forschungsstand zur Wirkung von Schule, so treten weniger die inhaltlichen Ergebnisse an sich in den Vordergrund – sie ließen sich angesichts der Fülle an Befunden auch kaum annähernd in diesem Beitrag abbilden – als vielmehr aktuell beobachtbare Grundstrukturen und -phänomene dieser Forschung. Unter dieser Perspektive erscheinen sechs Aspekte wesentlich, die in den bisherigen Kapiteln erwähnt wurden und nun nochmals systematisch aufgegriffen werden.

1. Zur Wirkung von Schule (auf der Ebene der Einzelschule) gibt es einen im Laufe der Jahre gewachsenen *Grundbestand* an stabilen und verlässlichen Erkenntnissen, sowohl für die zentrale Frage, „Welche Prozessfaktoren und Ursachen führen zu Wirkungen?“ (z. B. die hohe Bedeutung der Schulleitung) als auch für differenziertere Fragestellungen (z. B. relevante Prozessfaktoren bei erfolgreichen Schulen in herausfordernden Lagen). Dieser Grundbestand ist ebenso auf weiteren Ebenen, etwa Schulsystem oder Unterricht, vorhanden. Für die Schulinspektion erscheint es sinnvoll, diesen Grundbestand an Erkenntnissen den Akteuren der Schule regelmäßig zu vermitteln, d. h. in geeigneter Weise verfügbar zu machen. Ein Verständnis dieses Grundbestandes ist eine wichtige Basis, um Veränderungen und Qualitätsverbesserungen nachvollziehbar zu machen und an der ‚Grundqualität‘ der Schulen zu arbeiten. Nachdenkenswert erscheint zudem, ob spezifische Befunde des Grundbestandes adaptiv bereitgestellt werden könnten, z. B. dadurch, dass spezifische oder selbst erstellte Beiträge bedarfsgerecht verfügbar gemacht werden (ähnlich der Clearing House-Idee).
2. Jenseits und zusätzlich zu diesem Grundbestand zeigen sich vielfältige *differenzielle Wirkungen*. Ein und dieselbe Maßnahme kann je nach Adressat und dessen Merkmalen positiv oder negativ, intensiver oder weniger intensiv wirken. Dies verkompliziert natürlich sowohl Forschung als auch nachfolgende Maßnahmen, etwa der Schulentwicklung oder Entscheidungen der Bildungspolitik. Gleichwohl erscheint gerade aus diesem Grund die Erforschung differenzieller Maßnahmen wesentlich und darüber hinaus die offensive, differenzierte Darstellung derartiger Befunde und Argumentationen, dies stärkt und bestätigt eine differenzierte Sichtweise der Akteure auf ihr alltägliches Handeln.
3. Angesichts der hohen Bedeutung tiefliegender *Qualität* gegenüber schlichten Maßnahmen auf einer sichtbaren Oberfläche ist Forschung zur Wirkung von Schule gefordert, Qualitätsmerkmale im Detail zu generieren, obschon dies möglicherweise normative Entscheidungen ab-

- verlangt. So wären beispielsweise nicht nur binnendifferenzierende Maßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zur Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität einzufordern, sondern zeitgleich auf negative Nebeneffekte hinzuweisen (z. B. bei fehlenden Voraussetzungen selbstständigen Arbeitens oder des Vorwissens) und Qualitätsmerkmale zu beschreiben (z. B. fachliche und fachdidaktische Analyse des Lernmaterials und nicht nur allgemeindidaktische Begründung). Im Rahmen der Schulinspektionen wären demnach beispielsweise nicht nur quantifizierende Abfragen zur Binnendifferenzierung durchzuführen, sondern vielmehr fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemeindidaktische Analysen und Kenntnisse zu untersuchen.
4. Der Anspruch an forschungsmethodische Standards bei der Untersuchung von Wirkungen hat sich zweifellos deutlich erhöht. Damit gehen auch neue Erkenntnisse zur *Reichweite bestimmter forschungsmethodischer Verfahren* einher. So konnte nachgewiesen werden, dass von den drei wesentlichen Merkmalen der Unterrichtsqualität (Klassenführung, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung) nur Klassenführung und konstruktive Unterstützung über einmalige Beobachtung relativ reliabel untersucht werden können (Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy & Klieme 2014). Ähnlich hilfreich sind Befunde, die zeigen, dass die Übereinstimmung zwischen Urteilen der Lehrpersonen, der Lernenden und externer Beobachterinnen und Beobachter bei Klassenführung, kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung unterschiedlich ausfällt (Fauth et al. 2014). Dies fordert Verfahren der Schulinspektion insofern heraus, als Merkmale, die analytisch auf derselben Ebene und im selben Themenfeld rangieren (Unterrichtsqualität), methodisch unterschiedlich erfasst werden müssen und können. Im Kern stellen derartige Befunde in Frage, inwiefern Kurzbesuche im Unterricht (20 Min.) geeignet sind, um erstens wirklich entsprechende Konstrukte (wie kognitive Aktivierung) erfassen zu können und zweitens, ob dabei auch Qualitäten (vgl. 3.) und nicht in weiten Teilen Merkmale der Oberflächenstruktur berücksichtigt werden. In Fortsetzung dieser Betrachtung wäre bedenkenswert, auch fachdidaktische und fachwissenschaftliche Beobachtungen und Analysen einzusetzen; diese gegenstandsnahen Kompetenzen und Handlungsweisen sind nachweislich für Lernprozesse äußerst relevant (Kunter et al. 2011).
 5. Wie auch immer empirische Studien zur Wirkung von Schule, Verfahren der Schulinspektion oder Qualitätsrahmen konzipiert und ausdifferenziert sind, sie erfassen immer nur einen schmalen Teil möglicher Themen und Perspektiven. Eine *Engführung* auf leistungsbezogene Aspekte wird dabei vielfältig kritisiert. Die meisten Wirkungsstudien bewegen sich im Bereich der Domänen Mathematik, Naturwissenschaft und im sprachlichen Bereich (insbesondere Lesekompetenz, Fremdsprachen). Fächer wie Musik, Kunst, Sport werden ebenso weitgehend vernachlässigt wie nicht-fachliche Themen wie Wohlbefinden, Gesundheit oder Glück. Hintergrund ist nach unserer Einschätzung, dass im nationalen und länderspezifischen Diskurs orientierende und demokratisch vereinbarte Leitbegriffe fehlen: Welche zentralen Ziele verfolgt Schule diesseits der Erfüllung von Funktionen und Aufgaben, die ihr gesellschaftlich zugewiesen oder von ihr erwartet werden? Von derartigen Leitbegriffen (oben am Beispiel Kanadas konkretisiert) ausgehend, könnte eine deutlicher ausbalancierte Forschung und Evaluation der Wirkung von Schule erfolgen. Die Engführung betrifft ebenso die Darstellung von unterschiedlichen Theorieansätzen (z. B. Gerechtigkeitstheorien), unter denen die Schule betrachtet werden kann. Sie sind in Bildungsberichten oder Qualitätsrahmen im Grunde nicht vorhanden.
 6. Schließlich können auch grundsätzliche Kritikpunkte benannt werden: Noch stehen Befunde aus, die eine substanzielle Verbesserung von Schule aufgrund von Maßnahmen der Neuen Steuerung belegen (Übersicht: Demski 2018). Lehrkräfte sind skeptisch, insbesondere gegenüber unterrichtsdistanten Verfahren, sie wünschen eher fachnahe und verwertbare Rückmel-

dungen und benötigen Unterstützung, um Befunde verstehen und sie für ihren Alltag fruchtbar machen zu können. Verantwortliche Akteurinnen und Akteure sind kontinuierlich gefordert, hier erstens Optimierungen voranzubringen, zweitens den Dialog mit Akteurinnen und Akteuren an Schulen zu führen und drittens diesen Dialog nicht eindimensional zur Vermittlung ihrer Anliegen (z. B. Aufgreifen empirischer Befunde), sondern ebenso zu nutzen, um Anliegen der Akteurinnen und Akteure zu verstehen und sie aufzugreifen. Ein weiterer, grundsätzlicher Kritikpunkt ist die Distanz der Verfahren zum pädagogischen Kernanliegen, dem „Zweck der Erziehung“. Verfahren der Neuen Steuerung müssten demnach prinzipiell nicht nur die Entwicklung spezifischer Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern hochrangig die Förderung der Autonomie in den Blick nehmen.

Literatur

- Arnold, K.-H. (1999). *Fairness bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*. Münster [u. a.]: Waxmann
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Berlin: BMBF
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In J. Derbolav (Hrsg.), *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. Ein Theorieentwurf* (S. 88-111). München [u. a.]: Piper
- Bildungsserver (2018). *Referenzrahmen Schulqualität*. Abgerufen von: <https://www.bildungsserver.de/Referenzrahmen-Schulqualitaet-10098-de.html> [Zugriff: 08.08.2019]
- Bischof, L. M., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (2013). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 172-199). Weinheim/Basel: Beltz
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohl, T., Wacker, A. & Hahn, E. (2018). Unterrichtskonzepte der Individualisierung. *Lehren und Lernen*, 44 (8-9), 9-12
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Band 15, S. 11-39). Weinheim und München: Juventa
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2016). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS
- Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Verantwortung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat
- Buhren, C. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1996). *Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung*. Weinheim und München: Juventa
- Chapmann, C. (2012). School improvement research and practice. A case of back to the future? In C. Chapmann, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Hrsg.), *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice... Challenging the orthodoxy?* (S. 27-43). New York: Routledge
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, E. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell

- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2010). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 5-23
- Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis? Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Dossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungsforschung, Bildungsadministrati-on und Bildungsforschung im Dialog* (S. 101-116). Münster [u. a.]: Waxmann
- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster [u. a.]: Waxmann
- Ditton, H. (2016). Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 65-94). Münster [u. a.]: Waxmann
- Dolton, P., Marcenaro-Gutiérrez, O. & Still, A. (2014). *The Efficiency Index. Which education system deliver the best value for money? GEMS Education Solutions*. Abgerufen von: <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/63813/> [Zugriff: 13.8.2019]
- Emmerich, M. (2014). Evidenz und Entscheidung: Eine semantische Innovation ‚Neuer Steuerung‘. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 93-102). Wiesbaden: Springer VS
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag
- Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School Accountability. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, S. 383-421). Amsterdam: North Holland
- Fischer, N., Sauerwein, M. N., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 780-796
- Fullan, M. (2008). From School Effectiveness to System Improvement. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 23-31
- Gambaro, L., Marcus, J. & Peter, F. (2016). *School Entry, Afternoon Care and Mother's Labour Supply. DIW Discussion Papers*, No. 1622. Berlin: DIW. Abgerufen von https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.547322.de [Zugriff: 16.8.2019/ 16.1.2019]
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2010). Education and Economic Growth. In P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 2., S. 245-25). Oxford: Elsevier
- Hapke, J. & Waigel, S. (2019). „Sporttreiben mit Köpfchen“ – Kognitive Aktivierung im Sportunterricht. In A. Gawatz (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung, ein Schlüssel zum nachhaltigen Lernen: Konzepte, Ergebnisse, Anwendungsbeispiele* (S. 148-161). Braunschweig: Westermann

- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (1. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Helsper, W. (2011). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Holzberger, D., Praetorius, A.-K., Seidel, T. & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology and Education*, 34, 801-823
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp
- Honneth, A. & Fraser, N. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Huber, S. & Krämer, H. (2019). Gymnasiallehrerausbildung im Referendariat. Das Ausbildungsmodell des Tübinger Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium). *Lehren und Lernen*, 45 (8-9), 9-16
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Heinze, A., Anschütz, A., Rink, R. & Kunter, M. (2017). Teacher knowledge experiment: Conditions of the development of pedagogical content knowledge. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence assessment in education: Research, models and instruments* (S. 111-130). New York: Springer
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben-Stiftung* (SHIP Working Paper Reihe No. 01). Essen: Universität Duisburg-Essen
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.). (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klemm, U. (2009). Schulkritik. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 42-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 45-64). Münster [u. a.]: Waxmann
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell: Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105, 241-257
- Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.) (2013). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster [u. a.]: Waxmann
- Kotthoff, H.-G., Böttcher, W. & Nickel, J. (2016). Die ‚Schulinspektion‘ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 325-359). Wiesbaden: VS Verlag
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-31). Münster [u. a.]: Waxmann

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster [u. a.]: Waxmann
- Kyriakides, L. (2012). Advances in School Effectiveness Theory. In C. Chapmann, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Hrsg.), *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice ... Challenging the orthodoxy?* (S. 44-57). New York: Routledge
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2017). *Ergebnisse der Fremdevaluation in Baden-Württemberg. Allgemein bildende Schulen (Erster Durchgang: Schuljahre 2011/12 bis 2015/16)*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 7-16
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens – Grundlagen der Qualität von Schule* (Band 3, S. 219-249). Münster [u. a.]: Waxmann
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 105 (3), 295-304
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that works. Research Based Strategies for Teachers*. Abgerufen von <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=99261> [26.09.2019]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007). *Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- Muijs, D. (2012). Methodological change in educational effectiveness research. In C. Chapmann, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Hrsg.), *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice... Challenging the orthodoxy?* (S. 58-66). New York: Routledge
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge: Harvard Education Press
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29-44). Münster [u. a.]: Waxmann
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik – The International Journal on Mathematics Education*, 50, 407-426
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2-12
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 21-37

- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1990). Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 13-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Reichenbach, R. (2017). Warum eine pädagogische Theorie der Schule. Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Theorien auf eine Leerstelle* (S. 10-31). Weinheim und München: Juventa
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster [u. a.]: Waxmann
- Riegel, U., Schubert, S., Siebert-Ott, G. & Macha, K. (Hrsg.) (2015). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken*. Münster [u. a.]: Waxmann
- Ritter, M., Krüzfeldt, J. & Melzer, W. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Technische Universität Dresden: Dresden. Abgerufen von https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/spsf/ressourcen/dateien/forschung/wissenschftl.-Begleitung/ABSCHLUSSBERICHT_TGS_2014-FINAL.pdf?lang=de [Zugriff: 16.08.2019]
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp
- Reynolds, D. (2017). Improving Educational Systems. Evidence from Policy, Research and Practice over Two Decades. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 53-74). Münster [u. a.]: Waxmann
- Sammons, P. (2012). Methodological issues and new trends in educational effectiveness research. In C. Chapmann, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Hrsg.), *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice... Challenging the orthodoxy?* (S. 9-26). New York: Routledge
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell
- Sliwka, A. (2017, April). Schul- und Schulsystemqualität. Vortrag im Rahmen des Fachgesprächs ‚Qualität im Bildungswesen‘. Stuttgart
- StEG-Konsortium (2017). *StEG 2012-2015: Zentrale Befunde und Schlussfolgerungen*. Abgerufen von <https://www.projekt-steg.de/content/steg-die-zweite-phase-2012-2015> [Zugriff: 16.8.2019]
- Steinmann, I. & Striehl, R. (2019). Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote für sprachliche Kompetenzentwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (2), 285-306
- Striehl, R., Manitus, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 737-761
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press

- Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Theorien auf eine Leerstelle* (S. 34-53). Weinheim und München: Juventa
- UNESCO (Hrsg.) (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Eine kritische Auseinandersetzung mit der theoretischen Konzeption von Angebots-Nutzungsmodellen des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft, 63-80
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2012). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance Band 9). Wiesbaden: VS Verlag
- Waxmann, H. C., Alford, B. L. & Brown, D. B. (2013). Individualized Instruction. In J. Hattie & E. C. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement* (S. 405-407). New York: Routledge
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 58-74
- Wößmann, L. (2008). Die Bildungsfinanzierung in Deutschland im Lichte der Lebenszyklusperspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 214-233
- Wößmann, L. (2009). Beeinflusst Bildungsselektion Bildungsergebnisse und Ungleichheit? Internationale und nationale Evidenz? In M. Held, G. Kubon-Gilke & R. Sturn (Hrsg.), *Jahrbuch Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik* (S. 147-168). Marburg: Metropolis Verlag
- Wößmann, L. & Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildung an Stadtteilschulen – Welchen Unterschied kann die Einzelschule ausmachen?

Stanislav Ivanov, Stefan Hahn & Roumiana Nikolova

1. Einleitung

Wie für andere Fächer auch, sind die Ziele, Inhalte und didaktischen Grundsätze im Fach Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW) für alle Hamburger Stadtteilschulen im gleichen Bildungsplan definiert. Auch die Stundentafel für das Fach variiert zwischen den Schulen nicht. Erreichen die Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen dennoch in unterschiedlichem Maße die im Fach angestrebten Bildungsziele, wird dies häufig und sicherlich auch mit einer gewissen Berechtigung der Schüler*innenschaft, d. h. ihren Vorkenntnissen, ihrer Arbeitshaltung, ihrem kognitiven Potenzial, ihren familiär geprägten Einstellungen oder milieuspezifischen Erfahrungsräumen zugeschrieben. Es stellt sich darüber hinaus aber die Frage, wie viel Einfluss eine Einzelschule unabhängig von den individuellen Bildungsvoraussetzungen ihrer Schüler*innenschaft auf das Erreichen der im Fach PGW anvisierten Bildungsziele haben kann. In diesem Beitrag wird anhand von Daten aus der internen Evaluation mit dem KESS-Instrumentarium in einem Mehrebenenmodell der Einfluss der Schulzugehörigkeit auf die politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildung untersucht und aufgezeigt, dass manche Schulen erfolgreicher herkunftsbedingte Nachteile kompensieren und Bildungsbarrieren abbauen können als andere.

2. Der Ansatz der begleiteten internen Evaluation mit KESS und die Genese der Problemstellung

Zwischen 2003 und 2012 wurde in Hamburg in allen Schulen die Studie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KESS-Studie) durchgeführt, um Auskünfte über die Effektivität des Hamburger Schulsystems zu geben, Steuerungswissen über alle Schulen und Schulformen hinweg zu generieren und zur Standardsicherung im Bereich der Grundbildung beizutragen (Vieluf, Ivanov & Nikolova 2011). Da ein kompletter Jahrgang zu insgesamt fünf Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn (von Klasse 4 bis Jahrgangsstufe 12 bzw. 13) mit einem umfangreichen Instrumentarium getestet und befragt wurde, konnte mit der Studie auch ein Referenzrahmen für datengestützte interne Schulevaluationen etabliert und für die Unterstützung der selbstverantworteten Hamburger Schulen genutzt werden. Als Antwort auf die steigende Nachfrage der Schulen hat die *Behörde für Schule und Berufsbildung* entsprechend eine Arbeitsgruppe, das KESS-Team, vom *Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (IfBQ) beauftragt, einzelne Schulen bei ihren Vorhaben der internen Evaluation mit dem KESS-Instrumentarium zu unterstützen.

Die begleitete interne Evaluation mit KESS kennzeichnet, dass die Schulen freiwillig daran teilnehmen, die erhobenen und ausgewerteten Daten exklusiv den Schulen gehören, der Fokus auf individuelle Kompetenz- und Einstellungsprofile der Schülerinnen und Schüler gelegt wird und dabei neben den Kompetenzen in den Kernfächern (mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung, Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Rechtschreibung und Englisch – allgemeines Sprachverständnis) auch Instrumente aus den Bereichen Politische Bildung, Gesellschaftswissenschaft und Religion sowie psychosoziale Skalen zu schul- und fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepten regelhaft eingesetzt werden (vgl. Hahn, Ivanov & Nikolova 2020). Überdies werden leistungs- und damit förderrelevante Hintergrundmerkmale konsequent berücksichtigt, damit Schulen auch Rückmeldung dazu erhalten, inwieweit es bei ihnen Hinweise auf Lernbarrieren gibt, die systematisch in einem Zusammenhang mit Merkmalen wie Geschlecht, Familiensprache oder soziokulturellem Hintergrund stehen.

In den vergangenen vier Schuljahren wurden an jeweils ca. 80 Prozent der Hamburger Stadtteilschulen regelmäßig Evaluationen zu Beginn der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe bestellt. Angesichts dieser Datenlage haben die Schulen den Wunsch geäußert und dem KESS-Team am IfBQ den Auftrag erteilt, die einzelschulischen Datensätze zu einem Gesamtdatensatz zu aggregieren, um aktuelle Benchmarks für eine Einordnung der einzelschulischen Ergebnisse im Gesamtsystem der Stadtteilschulen identifizieren und durch schulübergreifende Auswertungen zentrale Entwicklungsfelder der Stadtteilschulen benennen zu können.

Die vorliegende Untersuchung stellt eine schulübergreifende Auswertung dar, die auf das wiederholt identifizierte Entwicklungsfeld im Bereich der politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Bildung reagiert: Insbesondere die enge Kopplung der Lernstände in diesen Bereichen an Merkmale des soziokulturellen und sprachlichen Hintergrunds sowie ein bedeutsamer Geschlechtereffekt zugunsten der Schüler in wirtschaftsaffinen Testaufgaben (Nikolova et al. 2018) werfen grundsätzlich die Frage auf, wie Schulen konzeptionell ihren Auftrag zu politischer Bildung und Demokratieerziehung gestalten können, wenn ein bedeutsamer Teil ihrer Schüler*innenschaft in ihren Herkunftsmilieus kaum Grundkenntnisse, Werte und Überzeugungen vermittelt bekommen, die – ganz im Sinne der schulischen Integrationsfunktion (Fend 2006, S. 50) – eine „Zustimmung zum politischen Regelsystem“, ein „Vertrauen in seine Träger“ und eine gemeinsame „kulturelle und soziale Identität“ gewährleisten.

Auch wenn diese Gestaltungsfrage mit diesem Beitrag nicht bearbeitet werden kann, soll im Folgenden dargelegt werden, inwieweit die politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildungsarbeit in Schulen überhaupt in der Lage ist, herkunfts- und milieubedingte Zugangsbarrieren zur Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (vgl. Himmelmann 2001) kompensatorisch zu überwinden und in diesem Bereich eher benachteiligte Schülerinnen und Schüler edukativ zu fördern. Diese Fragestellung hebt darauf ab, den Einfluss von Einzelschulen auf politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildungsprozesse zu identifizieren, der weitgehend unabhängig von den individuellen herkunfts- und leistungsbezogenen Merkmalen ihrer Schülerinnen und Schüler besteht.

3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die Stichprobe

Zu Beginn des Schuljahres 2015/16 nahmen 35 Stadtteilschulen mit insgesamt 2.588 Schülerinnen und Schülern an der begleiteten internen Evaluation mit KESS in Jahrgangsstufe 11 teil, von denen 34 Schulen auch Tests zur politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Bildung bestellt haben. Da ein substanzieller Teil der getesteten Schüler*innenschaft nach der Sekundarstufe I die Schule gewechselt hat, kann man die in einer Stadtteilschule gemessenen Ausgangslagen zu

Beginn der gymnasialen Oberstufe in der Regel nicht uneingeschränkt als Ergebnis der eigenen Sekundarstufe I betrachten. Aus diesem Grund wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur zuvor besuchten Schule herangezogen und ein Datensatz erstellt, in dem nur Schülerinnen und Schüler jener Stadtteilschulen enthalten sind, die von mindestens zwanzig Testteilnehmer*innen in der Sekundarstufe I besucht wurden. In diesem Datensatz sind 1.134 Schülerinnen und Schüler aus 22 Stadtteilschulen enthalten. Es entfallen zwischen 23 und 86 Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Stadtteilschulen.

Vereinzelte auftretende fehlende Werte wurden nach dem Verfahren der Multiplen Imputation (Rubin 1987) anhand fünf vollständiger (imputierter) Datensätze berechnet und ergänzt.

In dieser Stichprobe beträgt der Anteil von Schülerinnen 55 Prozent. 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler sprechen zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch, 61 Prozent der Befragten vermuten in ihren Haushalten weniger als 100 Bücher und 37 Prozent müssen als Bildungsaufsteiger in der Familie gelten, weil keines ihrer Elternteile über eine (Fach-)Hochschulreife und damit über eigene Erfahrung in einer gymnasialen Oberstufe verfügt.

Eingesetzte Instrumente und Skalen

Die politische und gesellschaftswissenschaftliche Grundbildung wird mit insgesamt fünf Skalen erfasst, die sich zu einem Index zusammenfassen lassen. Die eingesetzten Instrumente bilden relativ umfassend jene Ziele ab, die der Bildungsplan für Stadtteilschulen für die Jahrgangsstufen 7-11 im Fach Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW) definiert (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2014). Das Fach PGW umfasst die Inhaltsfelder Politik/demokratisches System, Gesellschaft/Gesellschaftspolitik (inklusive Recht), Wirtschaft/Wirtschaftspolitik und Internationale Politik und hat zum Ziel, sozialwissenschaftliche Kompetenzen sowie die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu vermitteln, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und verantwortlich und reflektiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen“ (ebd., S. 12).

Obwohl die motivationalen und volitionalen Aspekte dieser Zielbestimmung mit den eingesetzten Tests nicht gemessen werden können, lassen sich die kognitiven Aspekte differenzieren in bereichsspezifisches Grundwissen (über Demokratie, Wirtschaft und gesellschaftswissenschaftliche Kategorien) und solchen urteils- und handlungsrelevanten Kompetenzen, die im Fach PGW (und anderen Fächern) herbeigeführt, thematisiert und reflektiert werden:

1. Aus der internationalen CIVIC Education Studie (vgl. Torney-Purta et al. 2001; Amadeo et al. 2002) wird eine Skala eingesetzt, die die Kenntnis fundamentaler Prinzipien, Institutionen, Mechanismen und Funktionen des demokratischen Systems sowie die daraus resultierenden Rollenerwartungen an Regierende und Regierte abfragt. Die insgesamt 28 Items werden zu einer Demokratie-Skala zusammengefasst. Diese Skala misst die im Bildungsplan beschriebene Erwartung an den Inhaltsbereich Politik/Demokratisches System. Dort heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Interessen und Zielvorstellungen von politisch Handelnden und beschäftigen sich mit Prozessen, Institutionen, Regeln und Verfahren der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung im Nahraum sowie auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, S. 12).
2. Ebenfalls aus der CIVIC Education Studie stammen 14 Items, die den Inhaltsbereich Wirtschaft/Wirtschaftspolitik abdecken und zu einer Wirtschaftsskala zusammengefasst werden. Sie erfasst die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, ihre Rolle als Wirtschaftssubjekte zu reflektieren, „die Vorgehensweisen, Interessen und Zielvorstellungen von wirtschaftlich Handelnden im Nahraum sowie auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene“ erarbeiten zu können sowie „wirtschaftspolitische Grundauffassungen zu unterscheiden“ (ebd., S. 13).

3. Aus einem im DFG-Projekt ETiK („Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen“) entwickelten und mittlerweile international eingesetzten Test stammt die Skala ‚gesellschaftliche Grundkenntnisse‘, mit der die Kenntnis solcher elementaren Unterscheidungen und begrifflichen Abgrenzungen (Egoismus, Feigheit, Mut, Gleichheit, Toleranz, Diskriminierung, Selbstbestimmung, Identität, Würde, Zivilcourage, Menschenrechte, Freiheit, Gewissen, soziale Regeln und Normen) gemessen wird, die als Reflexionskategorien fungieren und die wissensbasierte Komponente einer gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenz darstellen (vgl. Benner & Nikolova 2016).
4. Aus dem gleichen Projekt wird eine Skala zur gesellschaftswissenschaftlichen Urteilskompetenz eingesetzt, mit der die Fähigkeit gemessen wird, moralische Probleme nach Maßgabe verschiedener ethischer Urteilsformen analysieren und reflektieren zu können.
5. Schließlich wird eine Skala für gesellschaftswissenschaftliche Handlungs(entwurfs)kompetenz¹ eingesetzt, in der es um die Begründung moralischer Entscheidungen und die Abstimmung moralischer Handlungen mit anderen geht (vgl. ebd.). Der Inhaltsbereich Gesellschaft/Gesellschaftspolitik wird durch die drei Skalen aus dem ETiK-Projekt u. E. gut abgebildet, da die Schülerinnen und Schüler gemäß Bildungsplan im Unterricht ihre eigene Lebenswelt zunehmend aus sozialwissenschaftlicher Perspektive betrachten und erkennen sollen, „dass sie, ihre Familie und ihr Freundeskreis sich an teils latenten, teils bewussten, teils gemeinsamen und teils kontrovers betrachteten politischen Werten orientieren, die es auszuhalten gilt und deren Gültigkeit im Rahmen der pluralistischen Gesellschaft gemäß Grundrechten geprüft werden kann“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, S. 12).²

Die fünf Skalen sind für die Jahrgangsstufe 10 mit einem Mittelwert von 500 Punkten und einer Standardabweichung von 100 Punkten normiert. Da die Skalen teilweise stark und signifikant positiv untereinander korrelieren, aber jeweils eigenständige Bereiche messen, wurden die Skalen zu einem PGW-Leistungsindex³ zusammengefasst, mit dem gemäß der oben formulierten Fragestellung geprüft wird, inwiefern bzw. zu welchem Anteil die Unterschiedlichkeit in den Ausprägungen dieses Index durch die Schulzugehörigkeit unabhängig von den individuellen herkunfts- und leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler erklärt werden kann.

Aus der begleiteten internen Evaluation mit KESS lässt sich eine ganze Reihe von individuellen Merkmalen heranziehen, von denen begründet angenommen werden kann, dass sie in einem Zusammenhang mit der je individuellen Ausprägung des PGW-Leistungsindex stehen. Es handelt sich hierbei um die zu Beginn der gymnasialen Oberstufe mit den Tests aus der KESS-Studie erfassten individuellen Lernausgangslagen in anderen Domänen sowie um leistungsrelevante Personen- und Hintergrundmerkmale.

¹ Da moralisches Handeln nicht in Testsituationen geprüft werden kann, konzentriert sich der Test auf Handlungsentwürfe bzw. auf begründete Entscheidungen für bestimmte Handlungsalternativen. Deshalb ist hier auch von einer Handlungsentwurfskompetenz die Rede.

² Die manifeste (Cronbachs Alpha) und die probabilistische (person separation) Reliabilität der Skalen beträgt 0,84 bzw. 0,70 für die Demokratie-Skala; 0,70 bzw. 0,74 für die Wirtschaftsskala; 0,73 bzw. 0,79 für die Skala ‚Gesellschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse‘; 0,77 bzw. 0,82 für die Skala ‚Gesellschaftswissenschaftliche Urteilskompetenz‘ und 0,70 bzw. 0,67 für die Skala ‚Gesellschaftswissenschaftliche Handlungs(entwurfs)kompetenz‘.

³ Besteht zwischen zwei oder mehreren Variablen sowohl ein inhaltlicher als auch ein signifikanter statistischer Zusammenhang, so kann es sinnvoll sein, diese zu einem gemeinsamen Index zusammenzufassen, der eher die tatsächliche Ausprägung bei einem theoretischen (nicht direkt beobachtbaren, latenten) Konstrukt zu erfassen vermag als die einzelnen Variablen.

Diese Analysevariablen auf Schüler*innenebene sind im Einzelnen:

1. Das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler,
2. der von den Schülerinnen und Schülern geschätzte Buchbestand im Elternhaus als Indikator für Chancen auf kulturelle Teilhabe,
3. der höchste Bildungsabschluss der Eltern, differenziert danach, ob kein Elternteil oder mindestens ein Elternteil über die (Fach-)Hochschulreife verfügt,
4. die Familiensprache, differenziert danach, ob zu Hause ausschließlich Deutsch oder (auch) eine andere Sprache gesprochen wird,
5. der non-verbale Subtest des Kognitiven-Fähigkeiten-Tests (KFT) zum Erkennen von figuralen Analogien als Indikator für kognitive Potenziale, die für das Lernen sehr bedeutsam sind, in den sprachlich gebundenen Kompetenztests teilweise aber nicht sichtbar werden, weil Schülerinnen und Schüler die Bildungssprache (noch) nicht hinreichend gut beherrschen,
6. ein Leseverständnis-Test mit unterschiedlich anspruchsvollen Textformaten (Geschichten, Sachtexte, Inserate), zu denen Fragen im Multiple-Choice-Format beantwortet werden,
7. ein Rechtschreib-Test, innerhalb dessen in 50 Sätzen ein fehlendes Wort diktiert wird; dieser Test misst die Kenntnis grundlegender Orthografie-Regeln,
8. ein Test zur mathematischen Grundbildung mit Multiple-Choice-Aufgaben aus verschiedenen Bereichen der Mathematik, die in der Regel durch Nachdenken, Abschätzen und Kopfrechnen zu lösen sind,
9. ein Englisch C-Test, der auf einem kurzen, in sich geschlossenen Text basiert, in dem jedes vierte Wort nur zur Hälfte ausgeschrieben ist und vervollständigt werden muss (da mit dem Test gleichzeitig Wortschatz-, Rechtschreib-, Syntax-, Grammatik- und Semantikkenntnisse erfasst werden, misst er ein allgemeines Sprachverständnis),
10. ein Test zur naturwissenschaftlichen Grundbildung aus der TIMS-Studie (vgl. Baumert, Bos & Lehmann 2000), der zu gleichen Teilen aus Aufgaben aus der Biologie, der Chemie und der Physik besteht und die Fähigkeit misst, naturwissenschaftliches Wissen situationsgerecht anwenden zu können.⁴

Analysemethoden

Mit Hilfe einer im Programm *Mplus* Version 6.11 durchgeführten Varianzzerlegung (Interklassenkorrelation) auf Schul- und Individualebene wird einerseits überprüft, inwieweit die Streuung in der erfassten PGW-Kompetenz auch auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen ist: Wie viel Prozent der Gesamtvarianz der Unterschiedlichkeit in den Ausprägungen des PGW-Index lässt sich durch Schulzugehörigkeit erklären und somit als Ausmaß schulbedingter Disparitäten im Kompetenzerwerb beschreiben?

In einem zweiten Schritt wird dann ein Zwei-Ebenen-Modell spezifiziert mit dem PGW-Index als latente abhängige Variable – operationalisiert mit den fünf oben genannten manifesten Skalen – und den zehn oben genannten Prädiktoren auf Individualebene. Es wird ferner analysiert, inwiefern die Ausprägungen des PGW-Index mit gezeigten Leistungen in anderen Domänen und leistungsrelevanten Personen- und Hintergrundmerkmalen zusammenhängen bzw. welchen Anteil der Varianz diese Variablen aufklären.

⁴Nähere Angaben zur Skalengüte finden sich für Leseverständnis, Orthografie, Englisch und mathematische Grundbildung in Lehmann et al. 2004, für naturwissenschaftliche Grundbildung in Ivanov und Nikolova 2010.

Für die weiteren Analysen wird für alle Schülerinnen und Schüler ein Heterogenitätsindex aus den Angaben zum Buchbestand im Elternhaus, zur Familiensprache und zum höchsten Schulabschluss der Eltern berechnet, schulweise aggregiert und in drei Gruppen von Schulen geclustert. Es entstehen so drei etwa gleich große Gruppen von Schulen, die sich hinsichtlich der soziokulturellen Heterogenität ihrer Schüler*innenschaft voneinander unterscheiden.

Anhand der Prädiktoren wird schließlich für jede Schule regressionsanalytisch ein erwarteter PGW-Schulmittelwert berechnet und dem tatsächlich beobachteten PGW-Schulmittelwert gegenübergestellt. Damit soll empirisch geschätzt werden, inwiefern es den Schulen gelungen ist, ihre jeweilige Schüler*innenschaft unabhängig von Geschlecht, soziokulturellem und sprachlichem Hintergrund sowie entsprechend den individuellen kognitiven Potenzialen im PGW-Bereich zu fördern.

4. Ergebnisse

In Abbildung 1 ist ein Teilergebnis des Zwei-Ebenen-Modells mit dem PGW-Index als latente abhängige Variable dargestellt. Dem Tortendiagramm ist zu entnehmen, zu welchen Teilen die fünf Subskalen des PGW-Index dessen Gesamtvarianz erklären. Die Demokratie-Skala klärt in diesem Index mit 23 Prozent den größten Varianzanteil auf, ist also etwas stärker gewichtet als die Skalen für Wirtschaft, gesellschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse, gesellschaftswissenschaftliche Urteilskompetenz mit Varianzanteilen von jeweils 21 Prozent und gesellschaftswissenschaftliche Handlungs(entwurfs)kompetenz mit einem Varianzanteil von 14 Prozent.

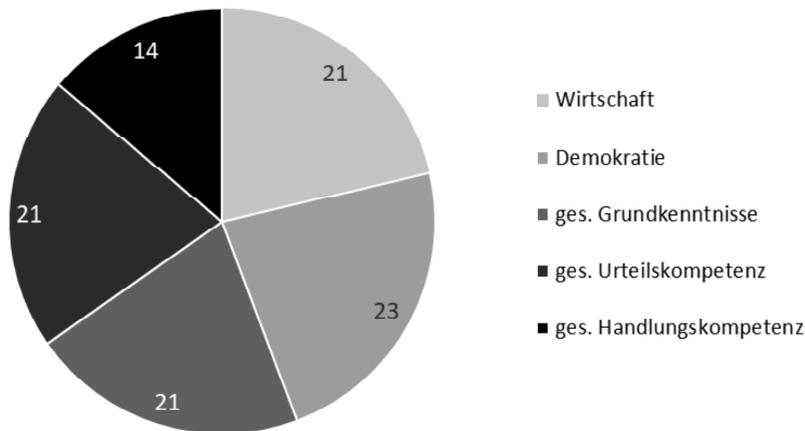


Abb. 1: Zusammensetzung des PGW-Leistungsindex (Anteile der Skalen an der erklärten Varianz in Prozent)

Auf das konkrete Angebot in der Einzelschule kommt es an

Die Varianzzerlegung auf Schul- und Individualebene (ohne Abbildung) ergibt, dass mit 14 Prozent ein relativ hoher Anteil der Varianz der Ausprägungen des PGW-Index nicht durch Leistungen in anderen Domänen und leistungsrelevante Personen- und Hintergrundmerkmale auf Individualebene erklärt wird, sondern allein durch Schulzugehörigkeit. Zum Vergleich: Einen ähnlich hohen Anteil durch Schulzugehörigkeit aufgeklärter Varianz findet sich beim Leseverständnis (15,9 %) und bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung (15,1 %). In anderen Domänen ist dieser Anteil deutlich geringer (Mathematik: 9,9 %, Englisch: 9,2 %, Rechtschreibung 4,6 %, religionskundliche Grundkenntnisse: 6,7 %, religiöse Urteilskompetenz: 7,2 %). Dieser Befund weist darauf hin, dass die politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildung von Schülerinnen

und Schülern ganz maßgeblich von den fachlichen, fächerübergreifenden und extra-curricularen Angeboten ihrer Schule abhängen und sich die konzeptionelle Erarbeitung von entsprechenden Lerngelegenheiten und die Pflege einer demokratischen Schulkultur immer lohnen.

Auch die politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildung fußt auf basalen Kompetenzen

In Abbildung 2 ist ein weiteres Teilergebnis des Zwei-Ebenen-Modells mit dem PGW-Index als latente abhängige Variable dargestellt. Die geringsten und statistisch nicht signifikanten Zusammenhänge gibt es zwischen dem PGW-Index und dem non-verbalen Subtest des Kognitiven-Fähigkeiten-Tests zum Erkennen von figuralen Analogien (2 %), der mathematischen Grundbildung und dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern (jeweils 1 %). Demgegenüber stehen die politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen in einem sehr engen Zusammenhang zum Leseverständnis (22 %) und zur naturwissenschaftlichen Grundbildung (23 %). Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass im Unterricht wie in den hier zugrundeliegenden Tests die Inhalte textbasiert und (fach-)sprachlich vermittelt sind und – analog zur Betrachtung natürlicher Phänomene in den Naturwissenschaften – häufig Modellierungen der sozialen Wirklichkeit erfordern. Kleiner, aber ebenfalls statistisch bedeutsam ($p < .01$) sind die Zusammenhänge zwischen dem PGW-Index und dem allgemeinen Sprachverständnis im Englischen (8 %), dem Geschlecht (6 %), der Familiensprache (6 %) der Rechtschreibung (4 %) und dem Buchbestand im Elternhaus (3 %). Nimmt man die 14 Prozent der durch Schulzugehörigkeit aufgeklärten Varianz hinzu, bleibt nur ein Rest von 10 Prozent nicht aufgeklärter Varianz. Die insgesamt hohen Varianzanteile der Kompetenzen in anderen Domänen zeigen einmal mehr, dass es auch für ein erfolgreiches Lernen im Bereich der politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Bildung auch bestimmter basaler Kompetenzen bedarf und die kognitiv-szientistische Modellierung der Welt durch Theorien und analytische Begriffe und Kategorien auch eine grundlegende Kompetenz darstellt, die zu verschiedenen Anlässen und für das Weiterlernen in verschiedenen Fächern erworben werden sollte.

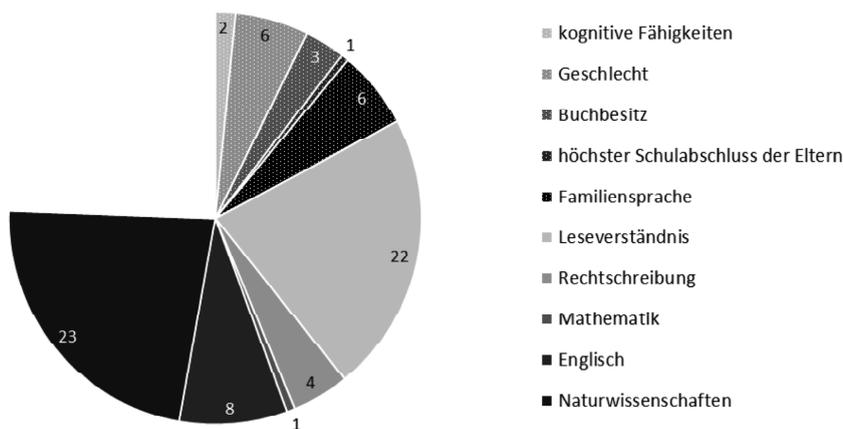


Abb. 2: Erklärung der Varianz der PGW-Leistung durch Variablen auf Individualebene (in Prozent).

Anmerkungen: SRMR (within) = 0.044; SRMR (between) = 0.000

Der Anteil aufgeklärter Varianz beträgt insgesamt 76 Prozent ($R^2 = 0.76$)

Die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft beeinflusst die politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Bildungsprozesse, determiniert sie aber nicht

In der vorliegenden Stichprobe finden sich sieben Schulen mit insgesamt 376 Schülerinnen und Schülern aus der Heterogenitätsgruppe 1. In dieser Gruppe berichten 57 Prozent der Schülerinnen und Schüler über mehr als 100 Bücher im Elternhaus. Lediglich 22 Prozent von ihnen sind Bildungsaufsteiger und 85 Prozent von ihnen berichten, zu Hause immer Deutsch zu sprechen. Das mittlere kognitive Potenzial dieser Gruppe liegt bei einem KFT-Wert von 17,3 nur geringfügig über den Mittelwerten der anderen Heterogenitätsgruppen. Die Heterogenitätsgruppe 2 umfasst sechs Schulen mit 387 Schülerinnen und Schülern, die Heterogenitätsgruppe 3 neun Schulen mit 371 Schülerinnen und Schülern. Ein Blick auf Abbildung 3 verdeutlicht, dass sich die drei Heterogenitätsgruppen kaum in Bezug auf ihr durchschnittliches kognitives Potenzial unterscheiden, sehr jedoch in Bezug auf die sozialen Hintergrundmerkmale. In den Schulen der Heterogenitätsgruppe 3 berichten nur noch 21 Prozent über mehr als 100 Bücher im Elternhaus. Dort wird auch nur in 34 Prozent der Fälle immer oder fast immer Deutsch gesprochen. Auch liegt der Anteil der Bildungsaufsteiger innerhalb der Familie bei 49 Prozent.

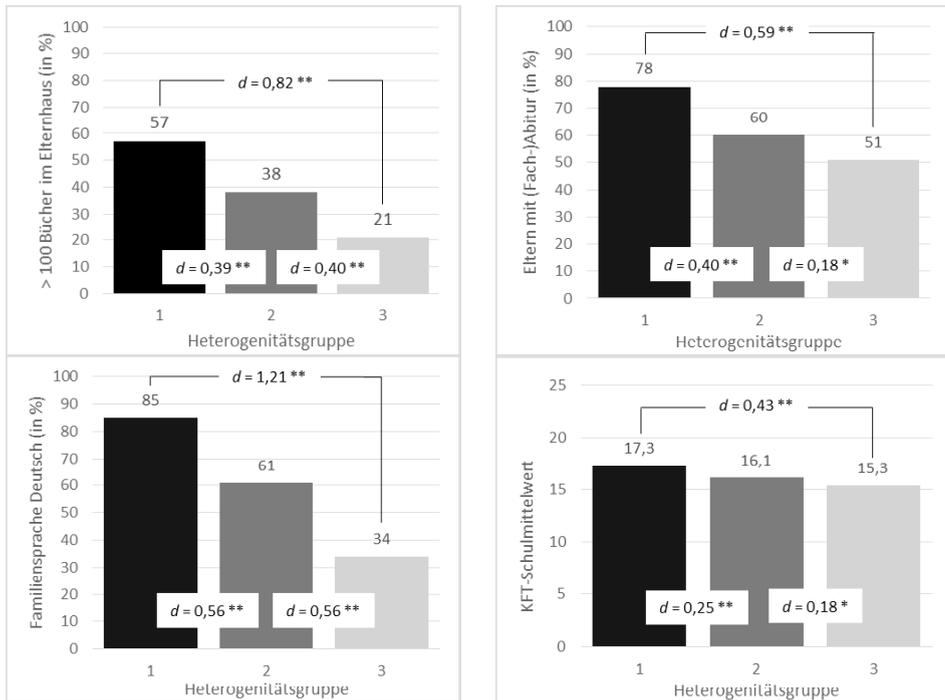


Abb. 3: Heterogenitätsgruppen nach Bücherbestand im Elternhaus (0 = bis 100 Bücher, 1 = mehr als 100 Bücher), Schüler*innenanteil, von denen mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife besitzt, Schüler*innenanteil mit Familiensprache Deutsch, Mittelwert im non-verbalen Subtest des Kognitiven-Fähigkeiten-Tests (KFT) zum Erkennen von figuralen Analogien.

Anmerkungen: Unterschiede zwischen den Heterogenitätsgruppen als Effektstärke d angezeigt, ihre Signifikanz mit ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

In Abbildung 4 sind für die einzelnen Heterogenitätsgruppen die beobachteten und die erwarteten Schulmittelwerte des PGW-Leistungsindex abgetragen. Die Schulen sind absteigend nach beobachtetem Wert sortiert. Die beobachteten Werte variieren zwischen den Schulen deutlich (zwi-

schen 433 in Schule V und 574 Punkten in Schule A). Mit Blick auf die in Abbildung 3 gemachten Angaben zur Heterogenität der Schüler*innenschaft in den einzelnen Schulen fällt sofort auf, dass die Schulen mit den höchsten beobachteten Werten der Heterogenitätsgruppe 1 angehören, die Schulen mit den geringsten beobachteten Werten der Heterogenitätsgruppe 3 und die Schulen der Heterogenitätsgruppe 2 allesamt im Mittelfeld dieser Rangreihe liegen.

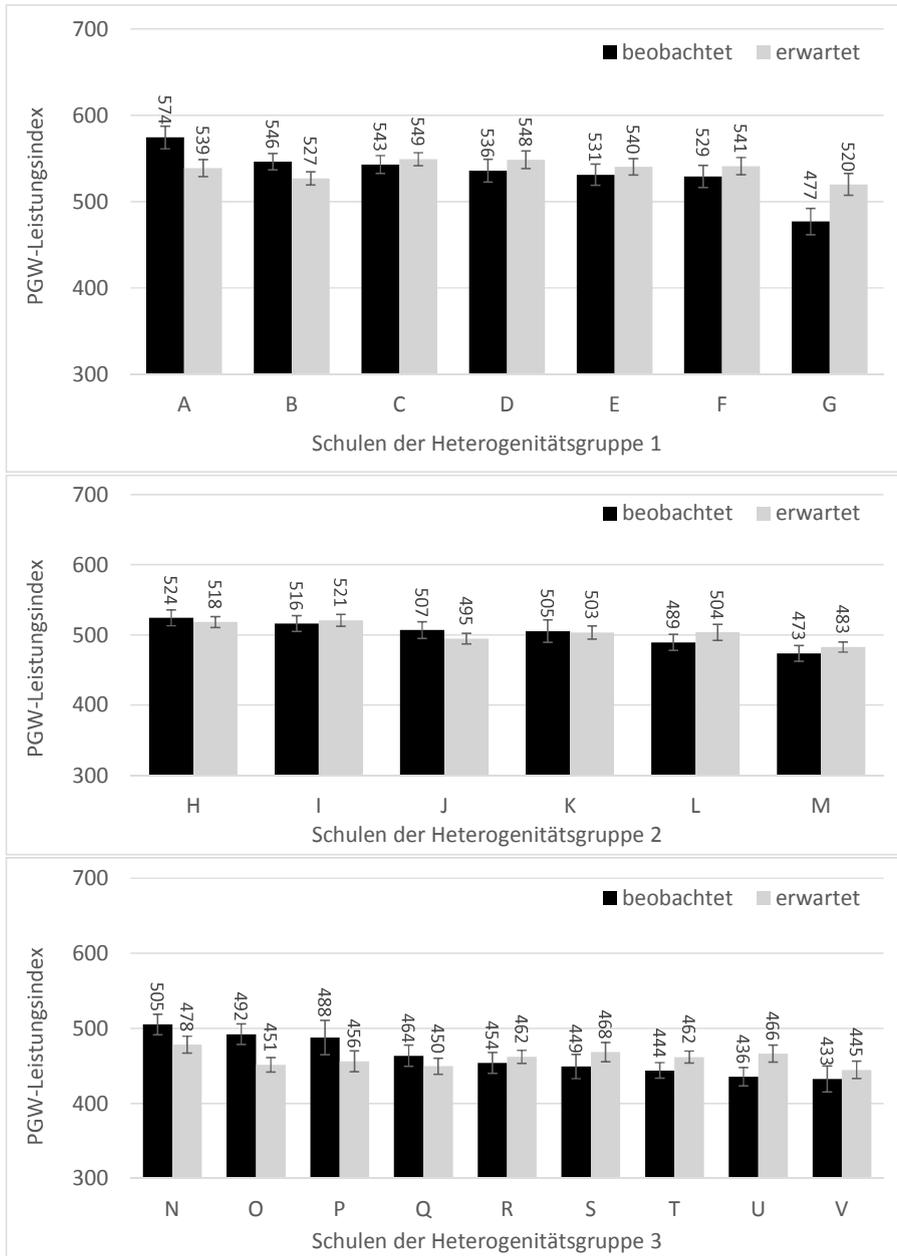


Abb. 4: Beobachtete und erwartete PGW-Index-Mittelwerte mit Standardfehlern in 22 Stadtteilschulen differenziert nach Heterogenitätsgruppen

Dass es bei der politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Bildung auf die pädagogische Arbeit in den Einzelschulen ankommt, veranschaulichen Vergleiche zwischen einzelnen Schulen: So gelingt es Schule A gegenüber Schule G bei ähnlichen Erwartungswerten (539 bzw. 520) und einer ähnlichen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (beide Heterogenitätsgruppe 1), einen beobachteten Mittelwert von 574 zu erreichen und den eigenen Erwartungswert um 35 Punkte zu überbieten, während Schule G ihren Erwartungswert mit einem beobachteten Mittelwert von 436 deutlich um 43 Punkte unterbietet.

Größere Diskrepanzen finden sich auch in den Schulen der Heterogenitätsgruppe 3. Die Schule O übertrifft ihren Erwartungswert um 41 Punkte, die Schule P um 32 und die Schule N um 27 Punkte, während etwa die Schule U ihren Erwartungswert um 30 Punkte unterbietet. Es zeigt sich also: Für einen Schüler oder eine Schülerin mit seinen oder ihren sozialen Hintergrundmerkmalen und Kompetenzen ist es für seine oder ihre politische und gesellschaftswissenschaftliche Bildung nicht unerheblich, auf welche Schule er oder sie geht. Neben der Quantität und der Qualität des Angebots an Lerngelegenheiten scheint dieser Befund auch von der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in den Schulen abzuhängen. Wie die Schulen H, N, O oder P zeigen, kann eine gute pädagogische Arbeit in den Schulen die herkunftsbedingten Nachteile ihrer Schüler*innenschaft durchaus kompensieren, weil diese Schulen teilweise höhere beobachtete PGW-Schulmittelwerte erzielen als Schulen der nächst höheren Heterogenitätsgruppe.

Die politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Bildungsprozesse bekommen ihr Fundament in einer demokratischen Schulkultur und authentischen Lerngelegenheiten

Die Schule, die ihren Erwartungswert am deutlichsten übertrifft, ist Schule O. Ein Blick in das Leitbild der Schule verdeutlicht, wie dieser Erfolg zustande gekommen sein könnte: Dort ist die Rede davon, dass die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Vielfalt abbilden und durch eine gelebte Toleranz, Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme angenommen und respektiert werden, dass die Schule partizipativ geleitet werde, sich also alle in die Gestaltung des Schullebens einbringen, etwa Klassenregeln gemeinsam erarbeiten, und sich mit der Schule identifizieren, dass durch Projekte und Profilklassen, eine Öffnung der Schule und zahlreiche Kooperationen im Stadtteil ein Lernen im Kontext stattfindet und die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler gewürdigt und sichtbar gemacht werden. Exemplarisch ist hier dargelegt, dass in der Schule zunächst Demokratie als Lebensform- und Gesellschaftsform erfahren wird und sich dies auch in Einsichten in und Kenntnisse über die Demokratie als Herrschaftsform niederschlagen. Ähnliche Bezüge zur demokratischen Verfasstheit der Schule und zu einer demokratischen Schulkultur finden sich nicht im Leitbild der Schule G, jener Schule also, die am deutlichsten hinter ihrem Erwartungswert zurück bleibt.

5. Diskussion

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass es teilweise große Unterschiede zwischen Hamburger Stadtteilschulen in den absoluten und den in Hinblick auf die individuellen Bildungsvoraussetzungen ihrer Schüler*innenschaft erwartbaren Lernständen im Fach PGW gibt. Diese Unterschiede deuten nicht nur auf unterschiedlichen Konzepten für das Fach, sondern ebenfalls auf unterschiedlichen Schulkulturen und strukturell in der Schule verankerten Gelegenheiten zum Demokratielernen.

Die relativ enge Kopplung zwischen der durch Heterogenitätsgruppen markierten Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und den beobachteten PGW-Schulmittelwerten deutet einerseits auf die großen Integrationsaufgaben hin, die insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen

durch das Fach, eine demokratische Schulkultur und schulische Lerngelegenheiten geleistet werden müssen. Aus methodischer Sicht muss andererseits aber auch angemerkt werden, dass die Tests, die dem PGW-Index zugrunde liegen, besonders die kognitive Komponente einer politisch-gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenz bzw. die Reflexion moralischen und demokratischen Handelns betonen, es aber in den Schulprogrammen nahezu aller Stadtteilschulen der Heterogenitätsgruppe 3 deutliche Hinweise gibt, dass das soziale Lernen und eine gewaltfreie Konfliktregulierung, also das Einüben moralischen und demokratischen Handelns, priorisiert werden. Unter diesen Umständen bildet der PGW-Index die Leistungen dieser Schulen möglicherweise nicht vollständig ab. Vielmehr erscheint es sehr plausibel, den Schülerinnen und Schülern zunächst vielfältige Gelegenheiten zu bieten, Demokratie als Lebensform zu erfahren, damit sie auf dieser Grundlage auch die Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform besser kognitiv durchdringen können. Ein Blick in das Leitbild der – gemessen an ihrem PGW-Erwartungswert – erfolgreichsten Schule stützt diese These.

Dennoch zeigen der hohe Anteil durch Schulzugehörigkeit aufgeklärter Varianz des PGW-Index und die teilweise deutlichen Abweichungen des beobachteten PGW-Schulmittelwertes vom jeweiligen Erwartungswert einer Schule, dass es bei der Überwindung von Bildungsbarrieren wirklich auf die Konzepte und die demokratiepädagogische Arbeit von Einzelschulen ankommt.

Aus den hier berichteten Befunden ergibt sich ein weitergehender Forschungsbedarf. Insbesondere jene Schulen, deren beobachteter PGW-Schulmittelwert deutlich über dem Erwartungswert liegt, könnten qualitativ untersucht werden, um aufzuzeigen, mit welchen fachlichen und schulischen Konzepten und in welcher Schulkultur sie die Integrationsaufgabe für ihre heterogene Schüler*innenschaft so erfolgreich umsetzen.

Literatur

- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeld, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMMS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske+Budrich
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2014). *Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 7–11, Politik/Gesellschaft/Wirtschaft*. Hamburg. URL: <https://www.hamburg.de/content-blob/4327788/17598c6658e4d96e61981dbd8287f589/data/pgw-sts.pdf> (Stand: 26.11.2019)
- Benner, D. & Nikolova, R. (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hahn, S., Ivanov, S. & Nikolova, R. (2020). Innovation und Transfer brauchen mehr als Daten zum Output. Erkenntnisse aus der begleiteten internen Evaluation mit KESS. *Die Deutsche Schule, Beiheft zum Thema „Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik?“*, S. 106-120
- Himmelman, G. (2001). *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/Ts: Wochenschau
- Ivanov, S. (2011). Naturwissenschaftliche Kompetenz und fachbezogene Einstellungen. In U. Vieluf, S. Ivanov & R. Nikolova (Hrsg.), *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann
- Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S. & Gänsfuß, R. (Hrsg.) (2004). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 11. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Nikolova, R., Ivanov, S., Hahn, S., Dyckhoff, R. & Vieluf, U. (2018). *Entwicklungsaufgaben an Stadtteilschulen. Ergebnisse der KESS-Lernstandserhebungen im Verlauf der Oberstufe*. Präsentation im LI-Forum im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung am 22. Mai 2018
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley
- Tourney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.) (2011). *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann

Wirkungen des Schulsystems auf den Erwerb von Abschlüssen

Britta Pohlmann, Claudia Hildenbrand & Julia Hein

1. Einleitung

Zentrales Ziel von Bildungspolitik ist es, Schülerinnen und Schüler zu möglichst guten Abschlüssen zu bringen. Sie sollen damit optimale Voraussetzungen für ihren weiteren Ausbildungs- und Studienweg haben. Das bedeutet zum einen, dass sie entsprechende Qualifikationen erreichen, um die formalen Kriterien für die Zulassung zu bestimmten Bildungsgängen zu erfüllen. Bei höherwertigen Abschlüssen bieten sich mehr Möglichkeiten bei der Studien- und Berufswahl und damit größere Freiheiten bei der Bestimmung des eigenen Lebenswegs. Zum anderen heißt es aber auch, dass die Absolventinnen und Absolventen mit guten Kompetenzen ausgestattet werden, um den eingeschlagenen Studien- oder Berufsweg erfolgreich zu bewältigen. Dies umschließt neben fachlichen auch überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Aneignung weiterer studien- und berufsspezifischer Kenntnisse nötig sind.

Zum Erwerb der Schulabschlüsse bietet das allgemeinbildende Schulsystem in Hamburg zwei Schulformen: Stadtteilschulen und Gymnasien. An beiden Schulformen können die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich alle Abschlüsse erlangen, wobei die Gymnasien für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler vorgesehen sind und einen schnelleren Weg zum Abitur bieten. An den Gymnasien wird das Abitur nach Jahrgangsstufe 12 absolviert, an den Stadtteilschulen nach Jahrgangsstufe 13. Ziele für weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, die nicht in die gymnasiale Oberstufe übergehen, sind der erste allgemeinbildende Schulabschluss (ESA, in der Regel nach Jahrgangsstufe 9) und der mittlere Schulabschluss (MSA, in der Regel nach Jahrgangsstufe 10). Alle Schulabschlüsse werden auch an den berufsbildenden Schulen vergeben (Tränkmann & Warmt 2017).

Die Schulstruktur mit den zwei Säulen (Stadtteilschulen und Gymnasien), an denen jeweils alle Abschlüsse erworben werden können, soll zu einer hohen Durchlässigkeit und einer Steigerung der Bildungsgerechtigkeit beitragen. So werden die Weichen für bestimmte Schullaufbahnen und Abschlüsse nicht bereits zu Beginn von Jahrgangsstufe 5 gestellt, sondern es gibt verschiedene Optionen individueller Bildungswege, und die Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler mit zunächst weniger günstigen Leistungsprognosen sind höher. Ebenso soll dafür Sorge getragen werden, dass möglichst wenige – bestenfalls keine – Jugendliche die Schule ohne Schulabschluss verlassen.

Um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zwischen den Schulen und Jahren zu erhöhen, wurden in Hamburg im Schuljahr 2004/05 bei allen Abschlüssen zentrale Prüfungen eingeführt. Beim ESA und MSA (ehemals Haupt- und Realschulabschluss) waren dies seit Beginn die schriftlichen Prüfungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, die alle Prüflinge absolvieren. Beim Abitur, bei dem eine große Anzahl an Prüfungsfächern zur Wahl steht, wurden zunächst ebenfalls nur die Prüfungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch zentral ge-

stellt. Im Schuljahr 2013/14 erweiterte sich die Zahl der Fächer mit zentral gestellten Aufgaben auf 27. Gleichzeitig wurde in den Kernfächern jeweils eine mit fünf weiteren Bundesländern gemeinsam abgestimmte Aufgabe eingesetzt („6-Länder-Abitur“¹). Seit dem Schuljahr 2016/17 gibt es für das Abitur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch einen gemeinsamen Aufgabenpool aller Bundesländer, der zu bundesweit einheitlichen Abiturstandards beitragen soll. In Hamburg werden seitdem sehr viele Aufgaben aus diesem Pool eingesetzt, um eine hohe Wertigkeit des an Hamburger Schulen vergebenen Abiturs zu gewährleisten.

2. Fragestellungen und Datengrundlage

Um zu prüfen, inwieweit die oben benannten Ziele in Bezug auf die Vergabe der Schulabschlüsse erreicht werden, soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Erwerben Schülerinnen und Schüler zunehmend bessere Schulabschlüsse und trägt das Schulsystem zur Durchlässigkeit bei?
2. Verlassen die Absolventinnen und Absolventen mit hinreichend guten Kompetenzen die Schule?
3. Wie hoch ist die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse einzustufen? Werden die Abschlüsse leistungsgerecht vergeben?

Zur Untersuchung der Fragenstellungen werden Daten aus zwei Quellen hinzugezogen: Das Monitoring der Abschlussprüfungen des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hildenbrand, Schlüter & Heidkamp 2017) erhebt schülergenau die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen ESA-, MSA- und Abitur-Prüfungen sowie die jeweiligen Unterrichtsleistungen. Darüber hinaus liegen mit der amtlichen Schulstatistik Daten zu den Schulentlassenen pro Jahrgang vor (Behörde für Schule und Berufsbildung 2019).

3. Ergebnisse

3.1 Erwerben Schülerinnen und Schüler zunehmend bessere Schulabschlüsse und trägt das Schulsystem zur Durchlässigkeit bei?

Betrachtet man die Schulabschlüsse im zeitlichen Verlauf, mit denen die Absolventinnen und Absolventen in Hamburg das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben, zeigt sich ein Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen (vgl. Abbildung 1). So ist der Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten von 2005 bis 2016 kontinuierlich gestiegen. Nach dem bisherigen Maximum im Jahr 2016 ist der Anteil in den letzten beiden Jahren wieder leicht gefallen, liegt aber immer noch über 50 Prozent. Demgegenüber ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den ersten oder mittleren Abschluss erreichten, über die Jahre hinweg gesunken und beträgt in den letzten Jahren weniger als 20 Prozent. Auch ohne Abschluss verlassen immer weniger Schülerinnen und Schüler die Schule. Der Anteil ist in Hamburg in den letzten 13 Jahren von 11,5 Prozent (2005) auf 6,3 Prozent (2018) gesunken und liegt in den letzten fünf Jahren relativ konstant zwischen 4,9 und 6,3 Prozent. Zu beachten ist, dass dieser Anteil auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfasst, von denen ein Teil infolge der jeweiligen Lernbeeinträchtigungen keinen ESA oder höherwertigen Abschluss erreicht.

¹ Am „6-Länder-Abitur“ waren die Bundesländer Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein beteiligt (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2015).

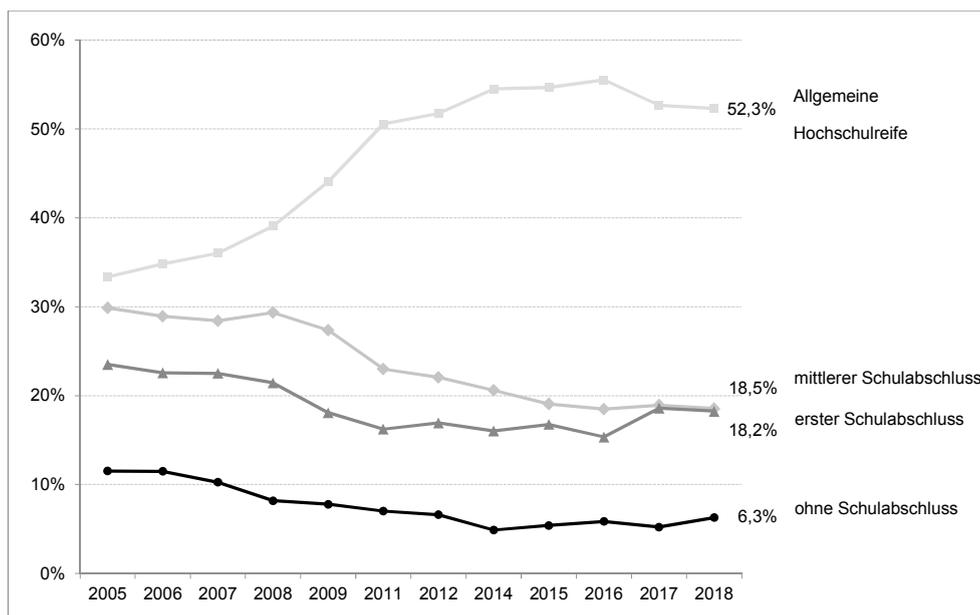


Abb. 1: Anteil der Schulabschlüsse von Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden staatlichen Schulsystems in den Abschlussjahrgängen 2005 bis 2018

Quelle: Hamburger Schuljahresstatistiken 2005 bis 2018

Anmerkung: Die Absolventenquoten für die Jahre 2010 und 2013 werden wegen Veränderungen in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung nicht ausgewiesen, da sie zu Verzerrungen im Zeitverlauf führen. Im Schuljahr 2009/10 hat der doppelte Abiturjahrgang die Schule verlassen. Im Schuljahr 2012/13 konnten Schülerinnen und Schüler, die die Schule bis dahin am Ende der Jahrgangsstufe 9 hätten verlassen müssen, erstmalig in die Jahrgangsstufe 10 übergehen und ggf. erneut an der Prüfung für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss teilnehmen.

Mit der Auflösung der Haupt- und Realschulen und der Überführung in das Zwei-Säulen-Modell mit Stadtteilschulen und Gymnasien im Sommer 2010 war das Ziel verbunden, die strukturellen Rahmenbedingungen für eine höhere Durchlässigkeit des Schulsystems zu schaffen. An Stadtteilschulen können Schülerinnen und Schüler mit einer zunächst weniger günstigen Schullaufbahnprognose ihre Leistungen steigern und einen höheren Schulabschluss erreichen, ohne die Schule wechseln zu müssen.

In der Tat zeigt sich seit der Einführung der Stadtteilschulen ein deutlicher Anstieg der Abiturientenquote, der vor allem auf die gestiegene Zahl an Abiturientinnen und Abiturienten an den Stadtteilschulen zurückgeht. So haben 2018 im Vergleich zum Abschlussjahrgang 2011 an Stadtteilschulen rund 50 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler das Abitur abgelegt (2011: 2.029 Abiturientinnen und Abiturienten; 2018: 3.085 Abiturientinnen und Abiturienten). Abbildung 2 veranschaulicht die relative Häufigkeit der einzelnen Abschlüsse an den Stadtteilschulen in den letzten acht Jahren. Parallel zum Anstieg des Anteils an Abiturientinnen und Abiturienten sinkt der Anteil an MSA-Abschlüssen (2010: 38,4 Prozent, 2018: 26,6 Prozent). Dies deutet darauf hin, dass mehr Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des direkten Übergangs in die Oberstufe ohne Schulwechsel nutzen, um einen höherwertigen Abschluss zu erlangen. Insbesondere an der Schnittstelle von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II scheint damit eine höhere Durchlässigkeit eingetreten zu sein.

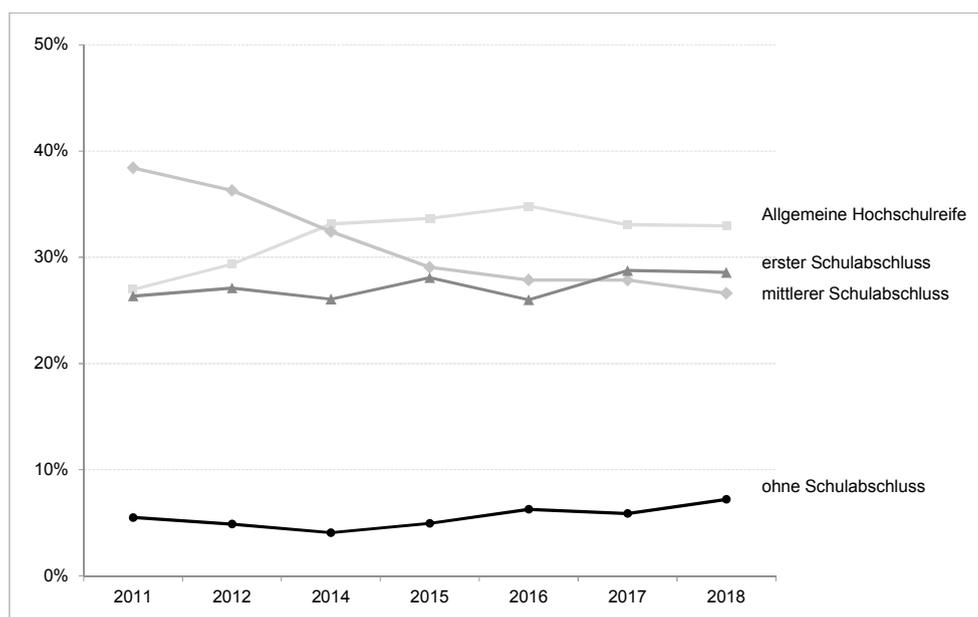


Abb. 2: Anteil der Schulabschlüsse an Stadtteilschulen in den Abschlussjahrgängen 2011 bis 2018

Quelle: Hamburger Schuljahresstatistiken 2011 bis 2018

Anmerkung: Die Absolventenquoten des Jahres 2013 werden wegen Veränderungen in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung nicht ausgewiesen, da sie zu Verzerrungen im Zeitverlauf führen. Im Schuljahr 2012/13 konnten Schülerinnen und Schüler, die die Schule bis dahin am Ende der Jahrgangsstufe 9 hätten verlassen müssen, erstmalig in die Jahrgangsstufe 10 übergehen und ggf. erneut an der Prüfung für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss teilnehmen.

3.2 Verlassen die Absolventinnen und Absolventen mit hinreichend guten Kompetenzen die Schule?

Das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu zunehmend besseren Abschlüssen zu bringen, soll nicht damit einhergehen, dass das Leistungsniveau innerhalb der einzelnen Abschlüsse absinkt. Vielmehr soll der Notenschnitt bei den zentralen Prüfungen mindestens gehalten, wenn nicht verbessert werden. Das gilt insbesondere für das Abitur als höchsten Schulabschluss mit einer inzwischen deutlich höheren Absolventenquote als noch vor einigen Jahren. Aber auch bei den Abschlüssen ESA und MSA, die von einer entsprechend kleineren und leistungsschwächeren Teilgruppe absolviert werden, soll das Notenniveau bestenfalls nicht sinken. Bei der Betrachtung der ESA- und MSA-Ergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass in die Auswertung die Ergebnisse aller an den Prüfung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eingehen, also auch von Schülerinnen und Schülern, die zur Prüfung antreten, später aber noch einen höheren Abschluss erreichen.

Ergebnisse der schriftlichen ESA-Prüfungen

Die Ergebnisse zeigen, dass es in weiten Teilen gelingt, das Leistungsniveau zu halten. Im ESA zeigen sich über die Jahre deutliche Schwankungen mit einer günstigen Tendenz im Fach Englisch und tendenziell ungünstigeren Verläufen in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. Abbildung 3). In Englisch lag die Durchschnittsnote im Abschlussjahr 2018 bei 3,0 und war damit besser als in den Jahren 2010 bis 2014. Im Fach Deutsch ist dagegen nach Jahren mit einem sehr

stabilen Notenniveau um die Note 3,2 in den letzten drei Jahren ein Absinken der Durchschnittsnote auf 3,8 im Abschlussjahr 2018 erkennbar. Im Fach Mathematik wurden die im Fächervergleich niedrigsten Durchschnittsnoten der schriftlichen ESA-Prüfungen erreicht, die mit Ausnahme von zwei Jahren zwischen 3,7 und 3,9 lagen. Im Abschlussjahr 2016 und 2018 zeigten sich schwächere Durchschnittsnoten, die jeweils unter der Note 4,0 lagen.

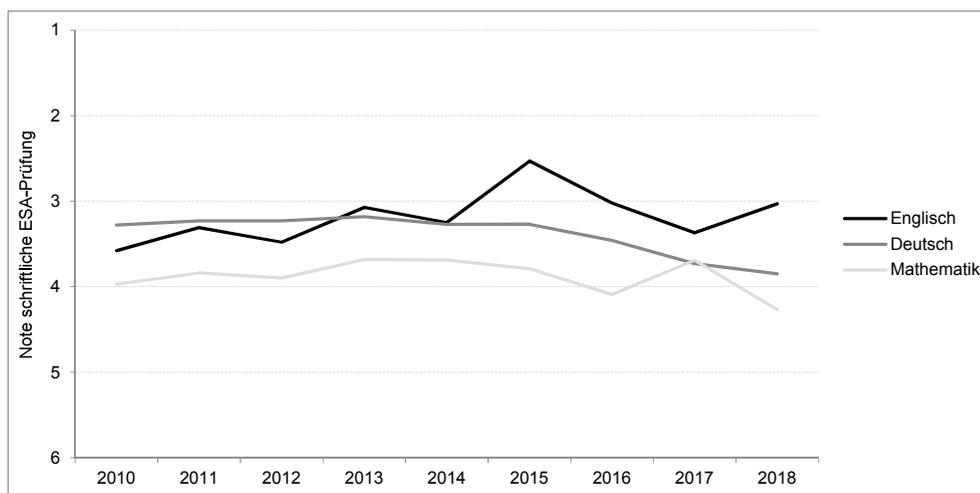


Abb. 3: Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen im ESA in den Abschlussjahrgängen 2010 bis 2018

Anmerkung: Nach der Umstellung der Prüfungsordnung auf die APO-GrundSiGy fanden im Schuljahr 2012/13 zum ersten Mal Prüfungen zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) anstelle des bisherigen Hauptschulabschlusses statt.

Ergebnisse der schriftlichen MSA-Prüfungen

Im MSA zeigt sich im zeitlichen Verlauf ebenfalls eine Tendenz zur Verbesserung im Fach Englisch. So stieg die durchschnittliche Note der schriftlichen Prüfung von 3,0 auf 2,6. In den Fächern Deutsch und Mathematik sind große Schwankungen feststellbar (vgl. Abbildung 4). In Deutsch sanken die Durchschnittsnoten bis zum Jahr 2015 auf die Note 3,6 und verbesserten sich in den letzten drei Abschlussjahren wieder. So wurde im Abschlussjahr 2018 eine durchschnittliche Note von 3,1 erreicht. In Mathematik verbesserten sich zwischen 2011 und 2014 die Durchschnittsnoten der schriftlichen MSA-Prüfungen, während sich in den letzten fünf Jahren deutliche Schwankungen zeigen (zwischen 3,1 und 4,2).

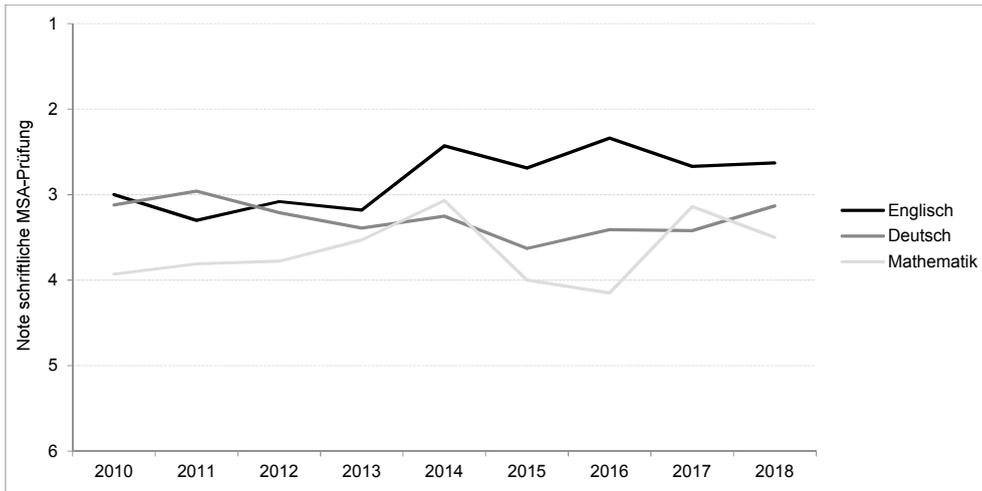


Abb. 4: Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen im MSA in den Abschlussjahrgängen 2010 bis 2018
Anmerkung: Nach der Umstellung der Prüfungsordnung auf die APO-GrundStGy fanden im Schuljahr 2013/14 zum ersten Mal Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) anstelle des bisherigen Realschulabschlusses statt.

Ergebnisse der schriftlichen Abiturprüfungen

In den Abiturprüfungen liegt das Leistungsniveau trotz des Anstiegs der Abiturientenquote in den Fächern Englisch und Deutsch seit Jahren auf einem sehr konstanten Niveau (vgl. Abbildung 5). In Englisch werden in der Regel die besten schriftlichen Prüfungsergebnisse erreicht, die in den letzten Jahren im Durchschnitt zwischen den Noten 2,6 und 2,9 lagen. In Deutsch erzielten die Prüflinge seit 2010 durchschnittliche Noten zwischen 2,9 und 3,1. In Mathematik erreichten die Schülerinnen und Schüler bis zum Jahr 2015 durchschnittliche Prüfungsnoten zwischen 2,9 und 3,0. In den darauffolgenden drei Schuljahren verschlechterten sich die durchschnittlichen Ergebnisse der schriftlichen Mathematikprüfung und lagen im Jahr 2018 bei der Note 3,4.

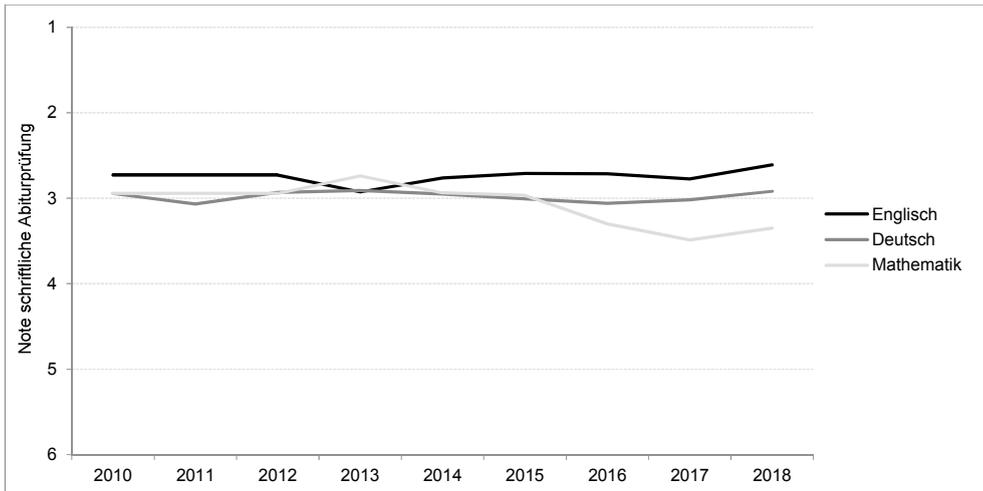


Abb. 5: Ergebnisse der schriftlichen Abiturprüfungen in den Abschlussjahrgängen 2010 bis 2018

3.3 Wie hoch ist die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse einzustufen? Werden die Abschlüsse leistungsgerecht vergeben?

Die Einführung der zentral gestellten Prüfungen sollte zu einer höheren Vergleichbarkeit der Abschlüsse zwischen den Schulen und damit zu einer höheren Leistungsgerechtigkeit führen. Mittelbar sollten die zentralen Prüfungen auch dazu beitragen, dass Schulen einen ähnlichen Bewertungsmaßstab entwickeln und bei gleichen Leistungen gleiche Unterrichtsnoten vergeben. Um zu überprüfen, wie groß die Unterschiede in der Notenvergabe sind, werden die Prüfungsnoten mit den Vorzensuren der Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulen und Schulformen verglichen. Dabei wird analysiert, ob Schülerinnen und Schüler mit gleichen Prüfungsergebnissen auch ähnliche Vornoten haben oder ob hier systematische Unterschiede zu beobachten sind.

Für alle drei Abschlüsse zeigen sich insgesamt hohe Korrelationen zwischen den Unterrichtsnoten und den Prüfungsnoten. Beim ESA beträgt der Zusammenhang zwischen schriftlichen Prüfungen und Unterrichtsnoten über die drei Prüfungsfächer und die verschiedenen Schulen hinweg $r = 0.74$, beim MSA $r = 0.76$. Beim Abitur ergibt sich über alle Prüfungsfächer ein Zusammenhang zwischen schriftlichen Prüfungen und Unterrichtsnoten von $r = 0.73$. Die mündlichen Prüfungen hängen in ähnlichem Maße mit den Unterrichtsnoten zusammen (ESA: $r = 0.72$, MSA: $r = 0.74$, Abitur: $r = 0.68$). Die Befunde weisen demnach daraufhin, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren Unterrichtsnoten auch bessere Prüfungsnoten erreichen.

Für die Abiturprüfungen wird zusätzlich untersucht, ob sich Unterschiede in der Benotung in Abhängigkeit vom Geschlecht, dem soziodemographischen Hintergrund der Schülerschaft und der Schulform beobachten lassen (vgl. Tabelle 1). Sowohl bei den schriftlichen als auch bei den mündlichen Abiturprüfungen zeigt sich, dass Mädchen bessere Noten als Jungen erzielen und Schülerinnen und Schülern an Schulen in eher bevorzugter sozialer Lage besser abschneiden als Schülerinnen und Schüler an Schulen in eher belasteter sozialer Lage. Darüber hinaus erreichen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien bessere Prüfungsnoten als Abiturientinnen und Abiturienten an Stadtteilschulen (Modell 1). Unter Kontrolle der Semesterleistungen reduzieren sich diese Effekte jedoch deutlich (Modell 2). Unterschiede in den Prüfungsergebnissen werden also zu einem großen Teil von den Semesterleistungen erklärt: Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der Abiturprüfungen mit den Vorzensuren in hohem Maße korrespondieren.

Das bedeutet, dass die Beurteilungsmaßstäbe an den verschiedenen Schulen ähnlich sind und die Notenvergabe damit weitgehend leistungsgerecht ist. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch, wenn die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Klassenstufe 9 kontrolliert werden. So werden Prüfungs- und Unterrichtsnoten wesentlich durch die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler erklärt und Unterschiede je nach Schulform oder sozialem Hintergrund sind als gering einzu-
stufen (vgl. Brändle & Pohlmann, in Vorb.).

Tab. 1: Zusammenhang zwischen Abiturprüfungsleistungen, Geschlecht, Schulform und Semesterleistungen

	schriftliche Prüfungen		mündliche Prüfungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
(Konstante)	3.375***	0.711***	3.179***	0.314***
Mädchen	-0.200***	-0.070***	-0.216***	-0.104***
bevorzugte soz. Lage	-0.297***	-0.099***	-0.249***	-0.076*
Gymnasium	-0.264***	-0.121***	-0.299***	0.039
Semesterleistungen		0.943***		0.959***
r^2	0.037	0.471	0.046	0.532

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Anmerkungen: Stichprobengröße schriftliche Prüfungen $N = 26.008$ (Mädchen $N = 13.851$; eher bevorzugte soziale Lage $N = 20.845$; Gymnasium $N = 17.155$); Stichprobengröße mündliche Prüfungen $N = 8.631$ (Mädchen $N = 4.598$; eher bevorzugte soziale Lage $N = 6.924$; Gymnasium $N = 5.698$)

4. Zusammenfassung und Diskussion

Wie auch bundesweit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2019) ist in Hamburg ein Trend zu höher qualifizierenden Schulabschlüssen erkennbar. Die Abiturientenquote ist insbesondere zwischen 2009 bis 2015 deutlich angestiegen, was auf den zunehmenden Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten an den Stadtteilschulen zurückgeführt werden kann. Eine deutlich größere Zahl an Schülerinnen und Schülern geht nach einem erfolgreich absolvierten MSA in die Oberstufe über. Damit ist das Schulsystem mit der Ablösung der Haupt- und Realschulen durch die Stadtteilschulen insgesamt durchlässiger geworden.

Parallel ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne Abschluss verlassen, seit 2005 gesunken. Maßnahmen, die der Hamburger Senat zur Senkung dieser Quote initiiert hat, scheinen somit zum Teil Früchte zu tragen. So können beispielsweise Jugendliche, die in Klasse 9 keinen ESA erreicht haben, die Prüfung in Klasse 10 wiederholen oder den Schulabschluss an einer berufsbildenden Schule nachholen. Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung und die Einführung der Jugendberufsagentur sollten weiterhin dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern Berufswege aufzuzeigen und sie zu Abschlüssen zu führen. Seit ein paar Jahren bleibt der Anteil der Schulentlassenen ohne Abschluss allerdings auf einem konstanten Niveau. Inwiefern dies auch durch eine veränderte Schülerschaft bedingt ist und was das für die Entwicklung weiterer Maßnahmen bedeutet, muss genauer untersucht werden. Unbestritten ist, dass es Ziel sein muss, alle Jugendlichen zu einem Schulabschluss zu führen, und dass weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diesem Ziel näher zu kommen.

Die Befunde aus dem Monitoring der Abiturprüfungen weisen darauf hin, dass trotz der gestiegenen Abiturquote der Notendurchschnitt sehr stabil geblieben ist. Dies zeigt sich sowohl für die Abiturgesamtnote als auch für die Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen. Auch nach Einführung

bundesweit einheitlicher Prüfungen konnte der Notenschnitt in Deutsch und Englisch gehalten werden. Lediglich im Fach Mathematik zeichnete sich in den letzten Jahren eine Verschlechterung der Prüfungsergebnisse ab. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und die Mathematikleistungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler zu verbessern, hat der Hamburger Senat im Schuljahr 2015/16 eine Mathematik-Offensive initiiert. In den nächsten Jahren wird zu überprüfen sein, wie sich die Maßnahmen dieser Initiative auf die Mathematikergebnisse auswirken. Beim ESA und MSA lassen sich hinsichtlich der Prüfungsnoten größere Schwankungen feststellen. Das Noteniveau ist über die Jahre weniger konstant und hängt auch davon ab, welche Teilgruppen an Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Jahren an den Prüfungen teilnehmen.

Analysen zur Leistungsbewertung zeigen einen engen Zusammenhang zwischen Prüfungs- und Unterrichts- bzw. Semesterleistungen. Das deutet darauf hin, dass die Unterrichtsnoten weitgehend leistungsgerecht vergeben werden. Systematische Unterschiede in der Bewertung verschiedener Schülergruppen ließen sich nicht ausmachen. Die Unterrichtsnoten sind insgesamt gute Prädiktoren für die Ergebnisse in den zentral gestellten Aufgaben. Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen und Schulformen scheinen demnach sehr ähnliche Bewertungsmaßstäbe bei der Vergabe der Unterrichtsnoten anzulegen. Die Einführung zentraler Prüfungen wie auch der regelhafte Einsatz hamburgweiter standardisierter Kompetenzmessungen (Lücken et al. 2014) wird vermutlich dazu beigetragen haben, dass Schulen sich der Praxis der Notenvergabe einander annähern und ähnliche Noten für gleiche Leistungen vergeben.

Die Befunde machen insgesamt deutlich, dass sich in den letzten Jahren viele günstige Entwicklungen in Bezug auf die Schulabschlüsse beobachten lassen. Durch die höhere Durchlässigkeit des Schulsystems erreichen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit weniger günstigen Ausgangslagen höhere Bildungsabschlüsse. Trotz verschiedener Maßnahmen zur Steigerung der Chancengerechtigkeit ist die Kopplung zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schulerfolg jedoch nach wie vor sehr hoch (Haag et al. 2017; Kuhl et al. 2016). Eine der zentralen Herausforderungen der Bildungspolitik wird weiterhin sein, diese Kopplung zu reduzieren und die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien zu verbessern.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2019). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019). *Themenbezogene Zeitreihen*. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/bsb/schulstatistik-zeitreihen/> [28.8.2019]
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2017). *Die Studienstufe an allgemeinbildenden Schulen*. Hamburg. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/weiterfuehrende-schulen/1284370/einfuehrungstextoberstufen/> [27.8.2019]
- Brändle, T. & Pohlmann, B. (in Vorbereitung). *Alles nur eine Frage der Kompetenz? Leistungs- und Chancengerechtigkeit bei der Vergabe von Schulabschlüssen und Abschlussnoten*
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2015). *Drucksache 21/904. Große Anfrage zur Entwicklung des bundesweiten Zentralabiturs*. Verfügbar unter https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/49067/die_entwicklung_des_bundesweiten_zentralabiturs.pdf [28.8.2019]
- Haag, N., Böhme, K., Rjosk, C. & Stanat, P. (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 431-479). Münster: Waxmann
- Hildenbrand, C., Schlüter, M. & Heidkamp, A. (2017). Schulabschlüsse. In Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), *Bildungsbericht Hamburg 2017* (S. 149-168). Münster, New York: Waxmann
- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S. & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 410-429). Münster: Waxmann
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, R., Golecki, R., Rosendahl, M., Benzing, M. & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 127-154). Münster, New York: Waxmann
- Tränkmann, J. & Warnt, M. (2017). Das Hamburger Bildungswesen. In Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), *Bildungsbericht Hamburg 2017* (S. 15-23). Münster, New York: Waxmann

Ausblick

Ausblick: Der 3. Zyklus der Hamburger Schulinspektion

Jenny Tränkmann

Wie geplant ist die Schulinspektion im Oktober 2019 in ihre dritte Runde gestartet. Hierfür hat sie seit 2016 ihre Instrumente und Verfahren mit Blick auf wissenschaftliche Erkenntnisse und in Rückkopplung an die Expertise und Erfahrungen der Beteiligten überarbeitet und sich mit dem eigenen Funktionieren und Wirken auseinandergesetzt. Dieser Beitrag stellt dar, welcher Leitidee und welchen Wirkannahmen die Hamburger Schulinspektion in ihrer dritten Runde folgt (1), welche Änderungen an Verfahren und Instrumenten vorgenommen wurden (2) und welche Schritte mit Blick auf die weitere Zukunft der Inspektion aktuell anstehen (3).

1. Schulinspektion in Hamburg: Leitideen und Wirkannahmen

Den Ausgangspunkt der Weiterentwicklung der Schulinspektion bildet der bereits im Beitrag von Ulrich beschriebene Auftrag der Hamburger Schulinspektion. Als externe Evaluation ist sie dem übergreifenden Ziel verpflichtet, einen Standard guter Schule für alle Hamburger Schülerinnen und Schüler zu sichern. Was dabei „gute Schule“ als normative Idee meint, muss inhaltlich gefüllt und immer wieder von allen Akteuren kritisch reflektiert und justiert werden. Schulinspektion übernimmt in diesem Zusammenhang vier Funktionen mit Blick auf die Qualität ausgewählter schulischer Prozesse der Einzelschule und auf Systemebene: Generierung von Wissen, Rechenschaftslegung, Impulse für die Entwicklung und normative Durchsetzung des vereinbarten Qualitätsanspruchs (Landwehr 2011; Diedrich 2015a, 2015b; Ulrich, S. 9 ff.). Aus diesen Funktionen ergibt sich, dass sich die Wirksamkeit von Inspektion nicht entlang weniger eindeutiger Kriterien beschreiben, evaluieren und weiterentwickeln lässt, da das, was als wirksam erachtet wird, nicht nur von den gemeinsamen normativen Wertvorstellungen abhängt, sondern sich auch maßgeblich nach der Funktion richtet, die im Vordergrund steht. Im Verlauf der Zyklen lässt sich nun beobachten, dass unterschiedliche Facetten dieses Funktionenmix jeweils etwas stärker hervortreten.

Im *ersten Zyklus* musste sich die Hamburger Schulinspektion als neuer Akteur in der schulischen Landschaft einordnen und sich Akzeptanz erarbeiten. Dies erfolgte vor allem durch die Betonung der Rechenschaftsfunktion, die mit einem hohen Anspruch an Wissenschaftlichkeit, an Objektivität und Gleichbehandlung, Vollständigkeit und Neutralität verknüpft wurde. Die dahinter liegende Wirkannahme war: Die Ergebnisse der Schulinspektion sind dann „wirksam“, wenn sie objektiv und wissenschaftlich fundiert sind (vgl. Maritzen 2015).

Im *zweiten Zyklus* stand dann die Frage im Raum, wie die Ergebnisse der Inspektion für Schule noch mehr Wirksamkeit als Entwicklungsimpuls entfalten können. Es erfolgte eine Justierung mit Blick darauf, dass die Ergebnisse für die Schule ein Deutungsangebot darstellen, das auf eine andere Deutung treffen kann, die gleichberechtigt ist und in einen Dialog führt, in dem die Inspektion einen Teil ihrer Deutungshoheit abgibt. Die dahinter liegende Wirkannahme war: Die Ergebnisse der Schulinspektion sind dann „wirksam“, wenn die Adressaten die Ergebnisse mit ihrer

eigenen Sicht abgleichen und als tendenziell gleichberechtigtes Gegenüber wahrgenommen werden (vgl. hierzu Diedrich 2015b).

Für die Weiterentwicklung des Verfahrens im *dritten Zyklus* ergaben sich nun aus den verschiedenen evaluativen Kontexten¹ – bei hoher Zustimmung zu vielen Aspekten des Verfahrens – Linien für die Weiterentwicklung des Verfahrens. Besonders wichtig für die Justierung der Ziele einer Weiterentwicklung waren dabei die Ergebnisse der Evaluation von Feldhoff et al. (2017) und die Rückmeldungen der Schulleitungen in der ersten Pilotierung einiger neuer Verfahrensaspekte im Schuljahr 2017/18. Ein besonders markantes Ergebnis war, dass Inspektion sozusagen eine fünfte Funktion hat, die für die Adressaten von hoher Bedeutung ist: die der wertschätzenden „Anerkennung“ der geleisteten Arbeit an einer Schule (vgl. Feldhoff et al. 2017, außerdem Rebers in diesem Band, S. 202). Diese ist eng verkoppelt mit dem Wunsch jeder Schule, in ihrem individuellen Kontext und in ihrer besonderen Entwicklungssituation wahrgenommen zu werden und eine hierauf ausgerichtete Rückmeldung zu bekommen. Tatsächlich entspricht dies der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren, dass bei einer Schule die vier Funktionen in verschieden starker Weise hervortreten können. Während bei der einen Schule eher die Rechenschaftslegung mit Blick auf die Wahrung von Mindeststandards obenauf liegt, steht eine andere Schule mitten in einem Entwicklungsprozess, zu dem die Inspektion idealerweise gezielte Impulse geben kann. Inspektion muss hierauf flexibel und kontextangemessen („adaptiv“) reagieren. Ein solches Handeln hängt wiederum auch mit dem Leitgedanken der „Anschlussfähigkeit“ zusammen. Relevanz entfalten die Ergebnisse dann, wenn die schulischen Akteure sich wertgeschätzt fühlen, die Schule in ihrer Besonderheit wahrgenommen sehen und diese Ergebnisse zugleich gut verständlich kommuniziert werden, sodass sie in die schulische Arbeit integrierbar bzw. dort rekontextualisierbar sind. Hierzu braucht es eine entsprechende Sprache (mündlich wie schriftlich) und Unterstützung bei der Weiterarbeit. Alle drei Aspekte fordern eine Annäherung an die Schule jenseits des reinen Faktenwissens. Es geht stattdessen darum, den Prozess zu „verstehen“, der zu dem geführt hat, was die Schule heute ist, und der ihre künftige Entwicklungsfähigkeit maßgeblich bestimmt, diesen also erfassen und differenziert beschreiben zu können. Dafür braucht es innere Modelle der Entwicklungsmechanismen und Vorstellungen kausaler Beziehungen und Systemdynamiken, die in explizites Erklärungs- und Handlungswissen überführt werden können.

Für den *dritten Zyklus* steht somit im Vordergrund, wie der „Funktionemix“ von Wissensgenerierung, Normendurchsetzung, Kontrolle und Entwicklung individuell, situativ und transparent austariert werden kann, ohne den Anspruch an Objektivität und Standardisierung aufzugeben. Die Leitgedanken sind „Anerkennung“, „Adaptivität“, „Anschlussfähigkeit“ und „Verstehen“, und die Annahme ist, dass Schulinspektion dann wirksam sein kann, wenn schulische Unterschiede begründet, differenziert und transparent ungleich – aber dennoch fair und objektiv – behandelt werden.

2. Was ist neu im Zyklus 3?

Mit Blick auf den Auftrag, den Ablauf und die eingesetzten Instrumente der Inspektion lässt sich von einer hohen Kontinuität des Verfahrens sprechen. So stellt sich der Gesamtablauf einer In-

¹ Seit ihrer Gründung nutzt die Hamburger Schulinspektion Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und Evaluation ihres eigenen Verfahrens. Neben einem Qualitätsmanagementbeauftragten, der nach innen die Qualitätsstandards der Prozesse absichert, sind dies vor allem evaluative Elemente auf verschiedenen Ebenen: Feedback der Schulen nach jeder Inspektion mittels eines Evaluationsbogens, systematische Vernetzung mit der wissenschaftlichen Community, externe Evaluation der Gesamtinspektion und die gezielte kritische Einbindung der verschiedenen Akteure bei der Verfahrensentwicklung. Darüber hinaus steht die Reflexion der Ziele und Funktionen sowie der damit verknüpften Wirksamkeitsannahmen von Schulinspektion regelhaft im Zentrum der internen Entwicklung.

spektion ähnlich dar wie bisher. Verändert haben sich die langfristige Ankündigung der Inspektion im Vorjahr und die neugestaltete Abfolge der Ergebnismeldung (Abbildung 1).

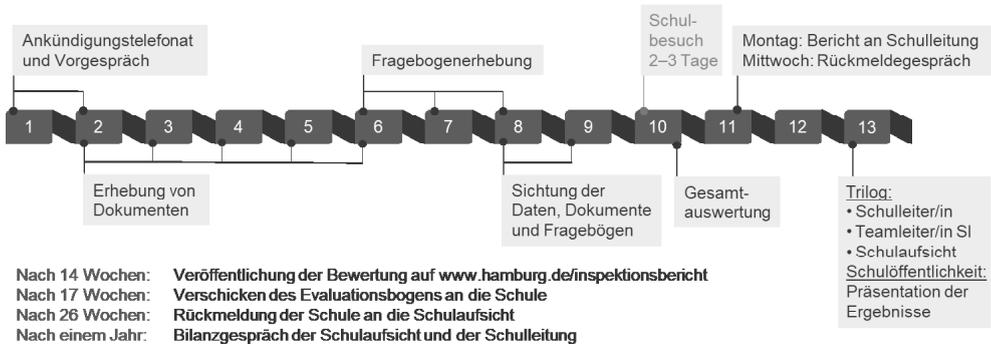


Abb. 1: Ablauf einer Inspektion in Zyklus 3

Innerhalb dieses fortgeschriebenen Rahmens gibt es Neuerungen und Ausschärfungen, die im Folgenden entlang der drei Inspektionsphasen Datenerhebung, Bewertungsprozess und Ergebnismeldung dargestellt werden. Ein weiterer, dazu quer liegender Aspekt, der insbesondere die oben genannten Leitgedanken von Inspektion aufgreift, betrifft die Rolle der Inspektorinnen und Inspektoren.

Datenerhebung

Sich ein Bild von der jeweiligen Schule mithilfe von schulischen Dokumenten, Unterrichtsbeobachtungen, anonymisierten Befragungen der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler sowie Interviews mit verschiedenen Akteursgruppen zu machen, erwies sich in den letzten Jahren als zielführend. Die entsprechenden Instrumente zur Erhebung wurden deshalb in der dritten Runde nicht ersetzt, sondern lediglich mit Blick auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung und Erfahrungen der Inspektion aus den letzten Jahren überarbeitet.

Ein Schwerpunkt bei der Weiterentwicklung der Instrumente lag dabei auf dem Unterrichtsbeobachtungsbogen (s. Warmt 2018). Dieser konzentriert sich künftig auf die drei zentralen Qualitätsdimensionen von Unterricht, die auch aus der aktuellen Unterrichtsforschung bekannt sind: „Klassenführung“, „konstruktive Unterstützung“ und „Potenzial zur kognitiven Aktivierung“ (siehe z. B. Klieme, Schümer & Knoll 2001; Kunter & Trautwein 2013; McElvany, Bos, Holtappels, Gebauer, & Schwabe 2016). Sie werden mittels 28 Items erfasst und zusätzlich zur übergreifenden Bewertung der Unterrichtsqualität auch getrennt in den drei Dimensionen zurückgemeldet. Diese sind besser anschlussfähig an die schulische Praxis als die bisherigen vier Dimensionen von Unterrichtsqualität (siehe z. B. die von Clasing ausgeführte Trias von Struktur, Beziehung und Anspruch, die sich unmittelbar neben die drei genannten Dimensionen legen lässt, in diesem Band).

Die Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen wurden im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse über Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie unter Einbezug der Erfahrungen aus den letzten Jahren inhaltlich überarbeitet. Insbesondere wurden einige Fragen an die Lehrkräfte zu ihrer Schulleitung modifiziert, Fragen zum Unterricht ergänzt und jeweils eine Skala zur kollektiven Selbstwirksamkeit sowie zum Innovationsklima

integriert. Ein neuer Fragebogen für Schülerinnen und Schüler in einfacher Sprache steht zur Verfügung. Ebenso können weiterhin Elternfragebögen in zwölf Sprachen eingesetzt werden.

Um die erhobenen Daten hinsichtlich der Besonderheiten der jeweiligen Schule besser zu kontextualisieren, werden neben dem Entwicklungsbericht und weiteren Dokumenten der Schule künftig auch das Kennzahlenblatt aus „Schule im Überblick“ und eine Zusammenstellung von KERMIT-Ergebnissen mit herangezogen. Die KERMIT-Ergebnisse werden dabei ausdrücklich nicht bewertet. Stattdessen dienen sie – zusammen mit weiteren Kontext-, Input- und Ergebnisdaten aus dem Schuldatenblatt – dazu, sich ein besseres Bild von der spezifischen Situation der Schule zu machen, um so im Rahmen der Gespräche und Beobachtungen gezielt Fragen – beispielsweise mit Blick auf Förderung und Unterrichtsentwicklung – zu stellen sowie schulische Entwicklungsvorhaben und Strukturen einschätzen zu können.

Einen Überblick über alle Änderungen im 3. Zyklus bietet Tabelle 1. Weitere Informationen zu den Instrumenten der Hamburger Schulinspektion finden sich unter <https://www.hamburg.de/bsb/schulinspektion/>.

Tab. 1: Änderungen bei den Instrumenten zur Datenerhebung

Datenquelle	Neuerung	Ziele
Unterrichtsbeobachtungsbogen	Inhaltliche und methodische Überarbeitung: 28 Items in 3 Dimensionen: Klassenführung, Konstruktive Unterstützung, Potenzial zu kognitiver Aktivierung	Anschlussfähigkeit an die Wissenschaft, Anschlussfähigkeit an die Praxis, bessere Nutzbarkeit des Bogens durch das Inspektionsteam
Fragebogen	Neue Skalen und z. T. veränderte Items, Schülerfragebogen in einfacher Sprache, online-Befragung aller Gruppen im Laufe des Jahres 2020	Anschlussfähigkeit an die Wissenschaft, differenziertere und gezieltere Informationen, bessere Verständlichkeit, höhere Rücklaufquoten bei den Eltern
Dokumente	Die Menge ist reduziert und die Sichtung wird durch Leitfragen fokussiert, Informationen der KERMIT-Ergebnisse der letzten 3 Jahre sowie das Schuldatenblatt werden einbezogen	Weniger Aufwand für die Schulen, vereinheitlichte Dokumentensichtung, Blick auf die Besonderheiten jeder Schule
Interviews	Inhaltliche Aktualisierung der Gesprächsleitfäden	Kohärenz der Daten für die Triangulation verbessern, Anpassung an das neue Bewertungsraster (s. u.)

Bewertungsprozess

Seit dem Start der Hamburger Schulinspektion gründet die Bewertung auf der multiperspektivischen Zusammenschau von Informationen. Dieses Prinzip der „Datentriangulation“ mit Blick auf die befragten Informationsquellen, die Art der Daten sowie die bewertenden Personen ist auch im 3. Zyklus das Herzstück im Bewertungsprozess. Die normative Basis für die zu einem Profil kondensierte Bewertung der Schulinspektion ist dabei der 2019 überarbeitete Orientierungsrahmen

Schulqualität (s. Behörde für Schule und Berufsbildung 2019). Die Rückmeldung erfolgt in veränderter Strukturierung in den vier übergeordneten Dimensionen „Steuerungshandeln“, „Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“, „pädagogische Qualität“ und „Zufriedenheit der Schulbeteiligten“. Auch die diesen Dimensionen zugeordneten Bewertungsbereiche und -kriterien sind gegenüber dem 2. Zyklus inhaltlich angepasst, sprachlich überarbeitet und für die internen Urteilsprozesse mit Beispielen unterlegt. Die stärkste Änderung betrifft dabei den neuen Bereich „Lernentwicklung begleiten, Förderung gewährleisten, Leistungen beurteilen“. In Analogie zum überarbeiteten Orientierungsrahmen Schulqualität werden integrierte und zusätzliche Förderangebote künftig nicht mehr voneinander getrennt betrachtet (und bewertet), sondern das schulische Gesamtkonzept einer funktionalen Lernbegleitung für alle Schülerinnen und Schüler wird fokussiert. Eine wichtige Veränderung betrifft darüber hinaus das vierstufige Bewertungsraster. Es wurde mit dem Ziel der besseren Verortung des eigenen Entwicklungsstandes überarbeitet und folgt jetzt der Abstufung „stark erfüllt“ (Stufe 4), „gut erfüllt“ (Stufe 3), „ansatzweise erfüllt“ (Stufe 2) und „nicht erfüllt“ (Stufe 1).

Ergebnisrückmeldung

Die Rückmeldung der Ergebnisse ist zentral für eine gelingende Rezeption durch die Schule, die Schulöffentlichkeit und die Schulaufsicht. Gemäß dem Leitgedanken der Anschlussfähigkeit für die schulischen Adressaten sollen die Ergebnisse der Inspektion verständlicher aufbereitet werden und stärker als bisher zum Dialog der Akteure einladen. Ausgehend von dieser Annahme zeigen sich in dem Bereich der Ergebnisrückmeldung die meisten nach außen hin sichtbaren Veränderungen im Verfahren. Tabelle 2 bietet hierzu einen Überblick.

Tab. 2: Änderungen bei der Ergebnisrückmeldung

Element	Neuerung	Ziele
Berichtsformat	Kein Fließtext mehr, die Qualität jedes einzelnen Qualitätsbereichs wird durch eine Bewertung und eine zusammenfassende Kernaussage beschrieben	Übersichtlichkeit, Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Nachhaltigkeit
Berichtsübergabe	Die Schulleitung erhält den Bericht 2 Tage vor dem Rückmeldegespräch	Angemessene Information, Herstellen eines Informationsgleichgewichts
Rückmeldegespräch mit der Schulleitung	Die Schulleitung wird für die Rückmeldung als Gast an das IfBQ eingeladen, neben der Teamleitung nimmt auch die/der zweite Inspektor/in teil	Wertschätzung, Teamstärkung, Multiperspektivität
Trilog	Strukturierter Austausch von Schulleiter/in, Schulaufsicht und Teamleitung der Inspektion in der Schule vor der öffentlichen Rückmeldung	Nutzung der Expertise, Schnittstellenstärkung

Element	Neuerung	Ziele
Schulöffentliche Präsentation	Die schulöffentliche Präsentation findet 2 Wochen nach dem Gespräch mit der Schulleitung statt, es gibt flexiblere Formate und verbesserte Grafiken	Rezeptionszeit geben, Gespräche und Diskussion passend zum Bedarf der Schule ermöglichen, Verständlichkeit erhöhen
Onlineformat	Veröffentlichung der Ergebnisübersicht zur Schulqualität (kein Fließtext)	Adressatengerechte übersichtliche Information
Elternbrief	Die Inspektion stellt einen Brief mit der Ergebnisübersicht und Erläuterungen zur Verfügung	Transparenz, bessere Verständlichkeit, mehrere Informationswege

Der Inspektionsbericht informiert zukünftig in einem prägnanten Format über die Bewertung des Inspektionsteams. Neben der Bewertung anhand der o.g. vier Stufen gibt es zu jedem Qualitätsbereich eine kurze Kernaussage. Diese Darstellung ermöglicht eine Übersicht über die Einschätzung zu den Qualitätsbereichen auf einen Blick. Für die tiefergehende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen stehen wie bisher auch zusätzliche Erläuterungen im Detail zur Verfügung. Den Bericht erhalten die Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulen nun erstmalig schon direkt montags nach der Schulbesuchswoche (s. Abbildung 1), damit sich die Schulleitung vor dem Rückmeldegespräch mit den Inhalten auseinandersetzen kann. Dieses Vorgehen hat sich bei den berufsbildenden Schulen bereits bewährt und stellt eine zentrale Änderung im Verfahren dar. Da nun alle beteiligten Personen informiert am Gespräch teilnehmen, steht weniger die Präsentation der Ergebnisse seitens der Schulinspektion im Mittelpunkt, sondern vielmehr der Dialog über identische oder unterschiedliche Wahrnehmungen zu bestimmten Qualitätsbereichen. Die erhoffte Wirkung ist, dass im Gespräch so eine tiefergehende diskursive Auseinandersetzung mit den Qualitätsbereichen vor dem Hintergrund der jeweiligen Schule erfolgen kann. Nachdem die Schulinspektion bislang zu Gast an der Schule war, lädt das Inspektionsteam die Schulleitung zu den Rückmeldegesprächen künftig an das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung ein.

Die schulöffentliche Präsentation der Inspektionsergebnisse erfolgt anders als zuvor erst zwei Wochen nach dem Rückmeldegespräch mit der Schulleitung. Die Schulleitung kann sich gemeinsam mit der Leitung des Inspektionsteams auf ein für den jeweiligen schulischen Kontext geeignetes Präsentationsformat verständigen. Dabei sind neben eher informativ angelegten und zentral gesteuerten Formaten, wie der Vorstellung der Ergebnisse mit einer Präsentation und anschließenden Rückfragen, auch offene, eher dialogisch angelegte Formate möglich. Beispielsweise kann nach einer kurzen Präsentation von Ergebnissen ein Austausch über die Ergebnisse in Kleingruppen und dann eine offene Diskussion im Plenum stattfinden. Vor der öffentlichen Ergebnispräsentation findet ein „Trilog“ zwischen der Schulleitung, der zuständigen Schulaufsicht und der Teamleitung der Inspektion an der Schule statt. Hierfür erhält die Schulaufsicht den Bericht ebenfalls vorab. Der Trilog bietet Raum für den Blick auf die jeweilige Schule aus den drei unterschiedlichen Perspektiven. Eindrücke und Bewertungen können noch einmal diskutiert und gegebenenfalls erste Gedanken über die Fortführung momentaner Entwicklungsvorhaben oder auch über potenzielle Entwicklungsfelder im Hinblick auf die Ziel-Leistungsvereinbarung ausgetauscht werden. Zur weiteren Information der Eltern über die Inspektionsergebnisse stellt die Inspektion zusätzlich zur schulöffentlichen Präsentation einen Brief mit der Ergebnisübersicht und Erläuterungen zur Verfügung.

Veränderte Rolle der Inspektorinnen und Inspektoren

Quer liegend zu den genannten Phasen und diese alle betreffend tritt im 3. Zyklus die bereits im Beitrag von Ulrich (S. 9 ff.) ausgeführte langfristige Veränderung der Rolle der Inspektorinnen und Inspektoren im Inspektionsprozess zutage, die mit den oben ausgeführten Leitgedanken vermach ist. Mit der externen Evaluation von Schule ist der Anspruch an standardisierte Instrumente und Verfahrensweisen verknüpft, die eine hohe Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse garantieren. Zugleich wurde in der Evaluation der Hamburger Schulinspektion durch Feldhoff und in Rückmeldungen der Schulleitungen deutlich, dass sich die Schulleitungen neben dieser Garantie hoher und verlässlicher Standards ebenso einen kontextsensiblen, individuellen Blick auf ihre Schule wünschen. Je besser sich eine Schule als je eigenes und besonderes System gesehen fühlt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Ergebnisse anzunehmen und für sich zu rekontextualisieren vermag („Anschlussfähigkeit“).

Mit dem Anspruch, den individuellen Kontext einer Einzelschule zu verstehen und zu berücksichtigen („Adaptivität“), tritt in den Vordergrund, was von standardisierten Verfahren oftmals tendenziell ausgeblendet wird – nämlich die Inspektorinnen und Inspektoren als urteilende Personen mit ihren persönlichen Vorannahmen, normativen Einstellungen und individuellen Erfahrungen. Jeder Prozess der Triangulation verlangt, Informationen zusammenzubringen, Unterscheidungen vorzunehmen, Allgemeines auf den speziellen Fall zu übertragen, Vergleiche zu ziehen sowie Vorannahme und normative Setzungen zu reflektieren und zu hinterfragen. Jedes Interview mit den Schulbeteiligten und jede Rückmeldung von Ergebnissen bedeuten zudem ein kommunikatives wie soziales In-Beziehung-Treten, verknüpft mit einem jeweiligen Abwägen, welche Funktion von Schulinspektion möglicherweise in den Vordergrund tritt und welche vertiefende Frage in der jeweiligen Situation hilfreich ist. Solche Prozesse bewegen sich eher im Bereich der Hermeneutik, also im Feld des „Verstehens“ statt im Feld des „Erklärens“. Dies geht nicht ohne „reflektierende Urteilskraft“, und in genau dieser treten die Inspektorinnen und Inspektoren als Einzelpersonen mit spezifischer Expertise hervor. Die komplexe Anforderung, zugleich in hoher Zuverlässigkeit den Standard eines Prozesses zu wahren, damit dieser in gleichbleibender Qualität und Objektivität erfüllt wird, und ebenso bewusst den Einzelfall als das Einzelne zu behandeln, kennzeichnet die Tätigkeit eines Inspektors bzw. einer Inspektorin.

Solch eine Kompetenz muss längerfristig erworben werden, erfordert den Mut, sichtbar zu werden und in Kontakt mit dem Gegenüber zu treten, und macht tendenziell angreifbar, da man sich nicht „hinter den Instrumenten verstecken“ kann. Wie schon in der Vergangenheit der Hamburger Schulinspektion werden diese Anforderungen auf mehreren Ebenen aufgegriffen. Erstens durch Personal- und Teamentwicklung (Supervision, Feedback und Reflexion im Team, gemeinsame Kalibrierungen zu den Verfahren, interne Fortbildungen, ein klar geregeltes Ausbildungsverfahren neuer Inspektorinnen und Inspektoren, themenbezogene Teamtage, Leitbild und Qualitätsrahmen usw.), zweitens durch unterstützende Anpassungen und Ergänzungen der Instrumente und Verfahren (Leitfragen zur Analyse, Beispielsammlungen, Handbücher zu Items und Skalen, höhere Freiheitsgrade bei der Bewertung und bei einigen Formaten mit begleitender Evaluation) und drittens durch die Stärkung des Inspektionsteams, damit die Teamleitung durch das zweite Teammitglied inhaltlich wie emotional kritisch-konstruktiv ergänzt und begleitet wird. Deziert neu im dritten Zyklus ist dabei, dass sich die Stärkung des Inspektionsteams in konkret veränderter Verantwortlichkeit der Beteiligten abbildet. Während in den ersten beiden Zyklen der Teamleiter bzw. die Teamleiterin einer Inspektion praktisch allein die Vorbereitung der Inspektion, die Berichtserstellung und die Ergebnissrückmeldung übernommen hat, wird nun beides in klar strukturierter gemeinsamer Verantwortung durchgeführt. Hierfür mussten Prozessabläufe geändert, Zeitfenster eingerichtet und neue Routinen geschaffen werden.

3. Ausblick

Der Beginn einer neuen Runde der Inspektion aller Hamburger Schulen ist der formale Einschnitt und ein Anlass, Veränderungen in Summe pointiert vorzustellen. Entsprechend gilt für den dritten Zyklus der Schulinspektion ein insgesamt verändertes Verfahren. Es gibt aber natürlich auch zeitgleich fortlaufende und bereits neue Entwicklungspfade.

Die Anpassung der für den 3. Zyklus entwickelten Verfahrensschritte und Instrumente auch für andere Schulformen steht noch aus. Generell gilt, dass es sich nur um Modifikationen handelt, da das Verfahren für alle Schulformen grundsätzlich identisch ist. Begonnen wurde mit der Überarbeitung des Verfahrens für die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und für die Sonderschulen, sie erfolgt in enger Kooperation und Einbindung von Fachaufsicht, Leitungsteams von ReBBZ sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Außerdem wird gegenwärtig ein Tool entwickelt, mit dem die mit dem neuen Beobachtungsbogen erhobenen Ergebnisse zur Unterrichtsqualität optisch klarer und flexibler dargestellt werden können. Das größte derzeitige Entwicklungsfeld betrifft den Bereich der ganztägigen Bildung. Geplant ist, dass die Hamburger Schulinspektion perspektivisch auch die Angebote und die Organisation des schulischen Ganztags inspiziert. Damit folgt die Inspektion dem überarbeiteten Orientierungsrahmen 2019, der Schule grundsätzlich als Ganztagschule betrachtet und erstmalig einen eigenen Qualitätsbereich für die pädagogischen Prozesse in der ganztägigen Bildung ausweist. Die Pilotierung des Verfahrens soll noch 2020 stattfinden.

Auch in dem Feld der Qualitätssicherung sind neben der Fortsetzung bestehender Kontexte (s. Beitrag Ulrich, S. 9 ff.) verschiedene Schritte geplant. Der Evaluationsbogen, den jede inspizierte Schule nach ihrer Inspektion erhält, wird im 3. Zyklus in einer stark überarbeiteten Form eingesetzt. Selbstverständlich ist über dieses schulische Feedback hinaus auch eine gezielte Evaluation speziell der im 3. Zyklus neu entwickelten Verfahrensschritte, insbesondere des neuen Unterrichtsbeobachtungsbogens, geplant. Außerdem wird mit dem 3. Zyklus die bestehende Praxis der Kooperation mit Universitäten fortgesetzt. Hierbei geht es zum einen um Kooperationen bei der Prüfung und Weiterentwicklung der Instrumente und um die Nutzung der Daten der Inspektion für die Untersuchung spezifischer Forschungsfragen. Zum anderen ist eine externe evaluative Begleitung der Inspektion geplant, die langfristig eine Basis für künftige Entwicklungsschritte der Inspektion bieten soll.

Darüber hinaus ist für die Hamburger Schulinspektion zentral, sich in dem Gesamtgefüge der schulischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu verorten und funktional einzupassen. Hierzu ist es notwendig, dass alle schulischen Akteure in einen konstruktiven und reflexiven Dialog treten, um gemeinsam eine Haltung zu guter Schule zu entwickeln. Also einerseits zu diskutieren, wohin wir mit unseren Schulen wollen, welches die Räume für Entwicklung sind, die wir den Kindern und Jugendlichen eröffnen wollen, wo wichtige Freiheitsgrade und wo verbindliche Mindeststandards liegen, die Schule als staatliche Institution gewährleisten muss. Und andererseits zu klären, welche Rolle und Funktion jeder der beteiligten Akteure innehat, wie diese Funktionen ineinandergreifen und wie die Akteure zusammenarbeiten können, um bestmöglich mit Blick auf die Sicherung und Entwicklung guter Schule zu unterstützen. Ein Bereich, wo im Rahmen von Schulinspektion solch eine Zusammenarbeit der Schnittstellen genuin angelegt ist, ist die sogenannte „Fallkonferenz“ für Schulen, die in bestimmten Bereichen die Bewertungsstufe 3 („gut erfüllt“) unterschreiten. Dieses definierte Setting, in dem Schule, Landesinstitut, Schulaufsicht und Schulinspektion gemeinsam nach einem guten Weg schulischer Entwicklung und nach hierfür geeigneten Unterstützungsmaßnahmen suchen, ist ein Beispiel solch geklärter Zusammenarbeit. Solche Formate des Zusammenwirkens der schulischen Akteure in ihrer je spezifischen Funktion und Rolle zu stärken und gemeinsam weiterzu-

entwickeln sowie neue Gelegenheiten zu schaffen, ist ebenso wichtig wie die qualitative Weiterentwicklung der einzelnen Instrumente und Verfahren. Entsprechend liegt hier ein zentraler Entwicklungspfad, der die Schulinspektion auch künftig beschäftigen wird.

Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019). *Orientierungsrahmen Schulqualität*. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/3874838/e304801ad4f32dd9f032466c7b3910c2/data/orientierungsrahmen-2019.pdf> [15.04.2020]
- Clasing, V. (in diesem Band). Unterricht nach Orientierungsrahmen – Ja und dennoch!
- Diedrich, M. (2015a). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 57-76). Münster: Waxmann
- Diedrich, M. (2015b). Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg. Ein Ausblick. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 419-435). Münster: Waxmann
- Feldhoff, T., Wurster, S., Rettinger, T. & Hausen, J. (2017). *Ergebnisbericht Evaluation der Hamburger Schulinspektion (EvaHaSi)*. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15605/pdf/Feldhoff_et_al_2017_Ergebnisbericht_Evaluation_Hamburger_Schulinspektion.pdf [15.12.2019]
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und VideoDokumente* (S. 43-57). Bonn: BMBF
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35-70). Bern: hep-verlag
- Maritzen, N. (2015). Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 13-36). Münster: Waxmann
- McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (Hrsg.) (2016). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann
- Rebers, A. (in diesem Band). Der Kern pädagogischen Handelns aus Sicht des Schulleiters der Stadtteilschule Bergstedt
- Ulrich, S. (in diesem Band). Der zweite Zyklus der Hamburger Schulinspektion – ein retrospektiver Bericht
- Warmt, M. (2018). *Unterrichtsqualität – Der Beobachtungsbogen der Schulinspektion*. Interne Präsentation im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung am 1.2.2018. Hamburg: IfBQ

Autorinnen und Autoren

Albers, Andrea

Dr. phil.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hamburger Schulinspektion am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, ausgebildete Lehrerin für die Fächer Deutsch und Biologie. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, qualitative Forschungsmethoden und Qualitätsentwicklung der Hamburger Schulinspektion, Ganztage

Besa, Kris-Stephen

Dr. phil.; Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; war zuvor neben diversen Anstellungen im Wissenschaftsbereich auch als hauptamtlicher Inspektor der Hamburger Schulinspektion tätig. Arbeitsschwerpunkte: Berufswahlmotivations- und Praktikumsforschung; Forschungs- und Datennutzung in Schulentwicklungsprozessen

Bohl, Thorsten

Prof. Dr.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Direktor der Tübingen School of Education (TüSE). Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung

Brauckmann-Sajkiewicz, Stefan

Univ.-Prof. Dr.; Universitätsprofessor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er ist Mitglied in der Vorjury des Deutschen Schulpreises und des Arbeitskreises Qualität von Schule. Arbeitsschwerpunkte: Kontextforschung, Edupreneurial Leadership, Schulleitungsforschung, Schulorganisationsforschung, Bildungsmanagement und -monitoring, Politisch-administrative Rahmenbedingungen von Bildungssystemen

Clasing, Volker

Lehrer mit den Fächern Englisch und Geschichte; seit 2011 Schulleiter am Helmut-Schmidt-Gymnasium

Eikenbusch, Gerhard

Dr. phil.; OstD im Ruhestand. Schriftsteller und ehemaliger Direktor des deutschen Gymnasiums in Stockholm. Jurymitglied des Deutschen Schulpreises

Gesang, Johanna

Dr. phil.; Akademische Rätin im Institut für Erziehungswissenschaft (Bereich Schulpädagogik) sowie im Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, individuelle Förderung und Beschulungsmöglichkeiten von zugewanderten Schülerinnen und Schülern

Giesow, Sonja

Grund- und Hauptschullehrerin mit den Fächern Deutsch, Musik und Geographie, Gründungsschulleiterin in Schleswig-Holstein; seit 2013 Oberschulrätin in der regionalen Schulaufsicht in Hamburg

Graw-Krausholz, Stephanie

M.A. Soziologie; Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hamburger Schulinspektion am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Verfahren der Schulinspektion, Unterrichtsqualität

Hahn, Stefan

Diplom-Soziologe, Dr. phil.; wissenschaftlicher Referent im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: datengestützte Schulentwicklung, Begleitung der internen Evaluation von Schulen

Heils, Britta

Grundschul- und Sekundarstufenlehrerin mit den Fächern Deutsch mit der Spezialqualifikation Deutsch als Zweitsprache und Geschichte; seit 2016 Schulleiterin der Schule Bahrenfelder Straße; seit 2016 Schulformexpertin der Schulinspektion Hamburg

Hein, Julia

Diplom-Soziologin; wissenschaftliche Referentin im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Evaluation im Bildungsbereich, Sprachstandserhebung

Herzog, Betina

Berufsschul- und Gymnasiallehrerin mit den Fächern Mathematik, evangelische Religion und Ernährungslehre; seit Februar 2014 Schulleiterin am Gymnasium Grootmoor; seit 2008 Schulformexpertin der Schulinspektion Hamburg

Hilbig-Rehder, Susanne

Gymnasiallehrerin mit den Fächern Deutsch und Politik; seit 2016 Schulleiterin der Heinrich-Hertz-Schule (Stadtteilschule mit Gymnasium); seit 2016 Schulformexpertin der Schulinspektion Hamburg

Hildenbrand, Claudia

Diplom-Sozialpädagogin, Dr. phil.; wissenschaftliche Referentin im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Evaluation im Bildungsbereich, frühkindliche Bildung

Ivanov, Stanislav

Diplom-Psychologe; wiss. Referent im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Educational Measurement, datengestützte Schulentwicklung, Begleitung der internen Evaluation von Schulen

Jasper, Simone

Diplom-Pädagogin, Lehrerin mit den Fächern Pädagogik und Psychologie; seit 2005 Schulleiterin an der Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik – Fröbelseminar

Kemethofer, David

Prof. Mag. Dr.; Professor für Forschung und Lehre im Bereich der Fort- und Weiterbildung mit Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Educational Governance, Qualitätsmanagement im Schulsystem,

Datenorientierte Schulentwicklung, Schulevaluation und Schulinspektion, Bildungsstandards und Standardüberprüfungen, Schulleitung und Schulaufsicht

Killus, Dagmar

Prof. Dr.; Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung, Schulentwicklung, Kooperation zwischen Eltern und Schule

Mein, Peter

Grundschullehrer mit den Fächern Deutsch und Sachunterricht; seit 2002/03 Schulleiter der Schule Lehmkuhlenweg; seit 2016 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Möller, Annette

Grundschullehrerin mit den Fächern Deutsch, Sachunterricht, Mathematik; seit 2005 stellvertretende Schulleitung der Grundschule Ratsmühlendamm; seit 2013 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Nebe, Ulf

Lehrer mit den Fächern Deutsch, Sport, Psychologie; seit 2011 Schulleiter am Gymnasium Allee; verschiedene Funktionen in Schulen, Fortbildung und Bildungsadministration

Nikolova, Roumiana

M.A. Erziehungswissenschaften/ Anglistik und Amerikanistik, Dr. phil. habil.; Leiterin der Stabsstelle für interne Schulevaluation mit den KESS-Instrumenten im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, datengestützte Schulentwicklung, Begleitung der internen Evaluation von Schulen

Ninow, Joachim

Grund- und Hauptschullehrer mit den Fächern Musik, Kunst, Mathematik; seit 2003 Schulleiter der Grundschule Mümmelmannsberg; seit 2012 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Paseka, Angelika

Prof. Dr.; Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung und Professionsentwicklung, Ungewissheit und pädagogisches Handeln, Forschendes Lernen, Kooperation zwischen Eltern und Schule, Dokumentarische Methode

Pietsch, Marcus

PD Dr. phil.; Vertretung der Professur für Empirische Grundschulpädagogik an der Leuphana-Universität Lüneburg, wiss. Referent im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Educational Measurement, Evaluation von Schulen und Bildungssystemen

Plümpe, Martin

Gymnasiallehrer mit den Fächern Deutsch und Religion; seit 2014 Schulleiter am Margaretha-Rothe-Gymnasium in Barmbek; seit 2011 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Pohlmann, Britta

Diplom-Psychologin, Dr. phil.; Leitung des Referats Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Evaluation im Bildungsbereich, überfachliche Kompetenzen

Quitmann, Ulrike

Sonderschullehrerin mit dem Fach Musik; seit 2014 Schulleiterin der Kurt-Juster-Schule, einer Sonderschule mit Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung; seit 2017 Schulformexpertin der Schulinspektion Hamburg

Rebers, Alexander

Gymnasiallehrer mit den Fächern Geographie, Geschichte, Mathematik und Sozialwissenschaften; seit 2010 Schulleiter der Stadtteilschule Bergstedt; seit 2014 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Schratz, Michael

Univ.-Prof. Mag. Dr.; Universitätsprofessor im Ruhestand. Wissenschaftlicher Direktor des Horizon 2020 Innovation and Training EU Programms „European Doctorate in Teacher Education“. Gründungsdekan der School of Education an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Lernforschung, Konzeptionen zur Professionalisierung von Führungspersonen im Bildungsbereich, Entwicklung von Schule und Unterricht, Qualitätsentwicklung von Bildungssystemen, Reform von Lehrer/innenbildung, „lernseitige“ Orientierung von Unterricht (*Leadership for Learning*). Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises

Schroth, Peter

Grund-, Haupt- und Realschullehrer mit den Fächern Biologie und Religion; seit 2004 Schulleiter, seit 2008 an der Grundschule Ratsmühlendamm; seit 2011 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Schütze, Katharina

Dr. rer. pol.; bis Herbst 2019 wissenschaftliche Referentin am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen, Schulinspektion, qualitative Forschungsmethoden

Singh-Heinike, Birgit

studierte Deutsch, Philosophie und ev. Religion. Sie war bis zum 31.01.2020 Schulleiterin der Stadtteilschule am Hafen und Schulformexpertin der Schulinspektion Hamburg. Seit dem 01.02.2020 arbeitet Frau Singh-Heinike freiberuflich, auch auf der Basis ihres Wissens als Coach, Gesundheitspädagogin und Psychotherapeutin, u. a. für die deutsche Schulakademie, die Wübben-Stiftung und im Rahmen des Perspektivschulprogramms (www.birgitsingh-heinike.de)

von Stebut, Susanne

Grund-, Haupt- und Realschullehrerin mit den Fächern Biologie und Religion; 10 Jahre lang Schulleiterin einer gebundenen Ganztagsgrundschule im Süden Hamburgs; seit 2015 Oberschulrätin in der regionalen Schulaufsicht und seit 2018 zusätzlich Fachaufsicht Grundschulen

Striecker, Volker

Berufsschullehrer mit den Fächern Holztechnik und Sport; seit 2011 Schulleiter an der Beruflichen Schule Holz, Farbe, Textil; seit 2008 Schulformexperte der Schulinspektion Hamburg

Stöver-Duwe, Claudia

Studienrätin VR mit den Fächern Deutsch und Englisch; von 2006 bis 2016 Hauptseminarleiterin am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung; seit 2016 Schulleiterin der Stadtteilschule Eidelstedt

Syring, Marcus

Dr. habil.; Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität, Interkulturalität und Inklusion am Gymnasium, Lehrerprofessionalisierung und -professionalität

Szokolaja, Carmen

Oberstudiendirektorin, Lehramt Oberstufe Berufsbildende Schulen Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften, Unterrichtsfach Politikwissenschaft; bis 2019 Referatsleitung Schulaufsicht im Hamburger Institut für Berufliche Bildung; seit 2019 Schulleiterin Berufliche Schule Hotellerie, Gastronomie und Lebensmittelhandwerk

Tosana, Simone

Diplom-Psychologin, Dr. phil.; Qualitätsmanagerin bei KiTa Bremen, bis Sommer 2019 wissenschaftliche Referentin am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkt: Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen, Schulinspektion, Evaluation im Bildungsbereich, Gestaltung von Feedbackprozessen

Tränkmann, Jenny

Lehramt mit den Fächern Chemie und Musik, Dr. phil.; Leiterin der Abteilung Schulinspektion und Systemmonitoring im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: datengestützte Systemanalysen, Bildungskonzepte, Schulqualität

Ulrich, Susanne

höheres Lehramt und Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen; Leiterin der Schulinspektion Hamburg. Arbeitsschwerpunkt: externe Evaluation von Schulen, Qualitätssicherung und -entwicklung

Vaccaro, Julia

Projektmanagerin, seit 2008 in der Behörde für Schule und Berufsbildung in systemischen Entwicklungsprozessen, seit 2014 Koordinatorin des Projektes 23+ Starke Schulen

Warmt, Maïke

Diplom-Psychologin, Dr. phil.; Leitung des Referats Systemanalysen und Bildungsberichterstattung im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Schulinspektion, Systemanalysen, Bildungsberichterstattung

Warwas, Julia

Prof. Dr. habil.; Professur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Lehrprofessionalität an beruflichen Schulen; Steuerung von schulischen Organisationen; Beanspruchung und Bewältigung beim Lernen und Arbeiten; Kompetenzmessung und -förderung in der Berufsausbildung

Die Schulinspektion Hamburg evaluiert seit dem Jahr 2007 mit Hilfe standardisierter Verfahren alle öffentlichen Schulen in Hamburg. Im zweiten Zyklus der Inspektion, der im Jahr 2012 begann, wurden alle staatlichen Schulen zum zweiten Mal inspiziert; dies auf Grundlage eines, im Vergleich zum ersten Zyklus, veränderten Orientierungsrahmens Schulqualität, mit teilweise geänderten, ergänzten und aktualisierten Erhebungsinstrumenten und einem angepassten Verfahren. Damit trägt die Schulinspektion der Tatsache Rechnung, dass sich wissenschaftliche Konzepte und Methoden ebenso wie die pädagogische und administrative Praxis in Hamburger Schulen stets weiterentwickeln.

Dieser Band bietet daher einen Überblick über die der Hamburger Schulinspektion zugrunde liegenden theoretischen Annahmen und Konzepte aus Wissenschaft und Forschung. Er berichtet Befunde zur Prozessqualität an Hamburger Schulen in den Bereichen Steuerungshandeln, Pädagogische Qualität, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Wirkungen von Schule und lässt dabei Praktikerrinnen und Praktiker aus Schule, Administration und Inspektion zu Wort kommen.



€ 39,80