

„Selbstständige Schulen haben hohe Relevanz für Unterrichtskultur und Lernqualität“

Interview der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Dr. Hermann Pfeiffer, Projektkoordinator der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts «Selbstständige Schule Nordrhein-Westfalen» am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund



ZBW: *Das Modellprojekt «Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen» wurde zumindest in den Anfangsjahren als politisch richtungsweisend beurteilt. Alleine die Länge der Laufzeit von 2002-2008 hebt es schon besonders hervor. Das Institut für Schulentwicklungsforschung hat maßgeblich an der Konzeption und Evaluation des Projekts mitgewirkt. Inwieweit sind die Ergebnisse des Modellprojekts auch für die berufliche Bildung von Interesse?*

Pfeiffer: Zunächst einmal deshalb, weil Berufskollegs nach den Grundschulen die zweitstärkste Gruppe der am Modellprojekt teilnehmenden Schulen gestellt haben: fast ein Fünftel der insgesamt 278 Schulen waren Berufskollegs. Neben der bekannten Tatsache, dass die Berufskollegs häufig sehr selbstständig

aufzutreten und agieren, sind wesentliche inhaltliche Aspekte des Modellprojekts für die berufliche Bildung im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen und die diesbezüglich notwendigen Veränderungen in Inhalten und Organisation von großem Interesse: Denken Sie etwa an die erweiterten Spielräume und Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen Sachmittelbewirtschaftung und Personalentwicklung, aber auch wesentlich in der Unterrichtsentwicklung und Verbesserung des schulinternen Managements. In allen diesen Bereichen konnten die beteiligten Schulen Veränderungen umsetzen und Erfahrungen sammeln, die mit dem Abschluss des Modellprojekts von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung zusammengefasst wurden und jetzt allen

Interessierten zur Verfügung stehen.

ZBW: *Welches Konzept von Selbstständigkeit lag dem Projekt zugrunde?*

Pfeiffer: „Selbstständigkeit von Schule“ ist bisher weniger ein Konzept aus der Wissenschaft als ein Programm aus der politischen Diskussion, ein Programm, das sich wechselnd der Begriffe Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Eigenverantwortung und Teilautonomie bedient. Daher musste die Begleitforschung an den Anfang ihrer Arbeit die Entwicklung eines Modells von Selbstständigkeit stellen, das sowohl theoretisch plausibel als auch empirisch operabel ist. Im Ergebnis hat sich die Begleitforschung darauf verständigt, Selbstständigkeit als ‚Dialektik von Gewährung und Nutzung‘ zu definieren. ‚Gewährung‘ ergibt sich aus den im Modellprojekt erweiterten Gestaltungsspielräumen in den Arbeitsfeldern des Modellprojekts sowie in den Handlungsfeldern, die durch die „Verordnung zur selbstständigen Schulen“ (VOSS, § 2) von den Schulen noch darüber hinaus genutzt werden konnten.

Die ‚Nutzung‘ bezeichnet gewissermaßen die andere Seite der Gewährung, nämlich das, was die Schulen daraus machen. Die Vermittlung beider Seiten ist Angelegenheit der Einzelschule. Sie setzt den Aufbau einer Kapazität Organisationalen Lernens und die Unterstützung von Außen in Bezug auf Qualifizierungen/ Fortbildungen, Beratung/ Coaching sowie Austausch in der Region voraus. Grundannahmen von Konzepten Organisationalen Lernens sind, dass lernende Organisationen effektiv arbeiten, sich gut an Veränderungen anpassen, eigene Fehler erkennen und beheben sowie kontinuierlich sowohl die Effektivität als auch ihr Handeln selbst überprüfen können. Da bislang nur wenig Forschung zum Thema Organisationales Lernen von Schulen vorliegt, hat die Begleitforschung - vor dem Hintergrund

der wenigen verfügbaren Studien - einen eigenen Index zur Messung der Kapazität von Selbstständigkeit von Schulen entwickelt, verstanden als Kapazität für Organisationales Lernen. Dabei werden sieben Aspekte Organisationalen Lernens unterschieden und kombiniert, nämlich Organisationsstruktur, Gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen sowie Kooperation im Kollegium, Wissen und Fähigkeiten, Führung und Management, Qualitätssicherung, Zielüberprüfung, Austausch mit der schulischen Umwelt und Partizipation.

ZBW: *Und wie grenzt das Projekt „Selbstständige Schule“ sich von Modellvorhaben in anderen Bundesländern ab?*

Pfeiffer: Wesentliche Unterschiede zu Modellvorhaben in anderen Bundesländern sind weniger in den in Angriff genommenen inhaltlichen Aspekten als in der Gesamtorganisation des Projekts zu sehen: Das zuständige Schulministerium und das mit der Projektleitung beauftragte Team der Bertelsmann Stiftung steuerten und unterstützten die im Modellprojekt laufenden Entwicklungsprozesse durch Beratung und ein sehr umfassendes und umfangreiches Fortbildungsangebot für die Akteure und Institutionen auf den verschiedenen Ebenen. Unser Institut wurde nach einem Auswahlprozess mit der unabhängigen wissenschaftlichen Begleitforschung beauftragt, deren wichtiges Unterscheidungsmerkmal darin bestand, dass sie einen echten Längsschnitt bei der Untersuchung der umgesetzten Veränderungen und die Erfassung der Schülerleistungen umfasste. Erst dies macht unseres Erachtens eine zuverlässige Messung und Einschätzung von eingetretenem Wandel im Hinblick auf eine größere Selbstständigkeit möglich.

ZBW: *Hinsichtlich der Zielstruktur folgte das Projekt der Prämisse, dass neue Formen der Selbstständigkeit zu einer*

Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität führen. Lässt sich dieser Zusammenhang nach den Ergebnissen der Evaluation so aufrecht erhalten?

Pfeiffer: Die Frage lässt sich nicht ohne weiteres mit ja oder nein beantworten, sondern muss differenziert betrachtet werden. In einigen Bereichen konnten wir auf der Basis unserer Daten empirisch gesicherte Zusammenhänge finden, in anderen nicht.

Die Verbesserung der Qualität von Unterrichtsorganisation und -gestaltung gehörte zu den zentralen Zielbereichen des Modellprojekts. Dabei ging es neben der Entwicklung der Unterrichtsqualität vor allem um die Förderung selbstständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler. Die Wissenschaftliche Begleitung hatte allerdings zugleich den Auftrag, zu untersuchen, welche Entwicklungen sich aufgrund des Modellprojekts in zentralen Merkmalen der Ergebnisqualität auf Schülerebene zeigen. Dazu gehören insbesondere die fachlichen Kompetenzen und die Lernstrategien bei den Lernenden.

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich als theoretisches Rahmenmodell für Schulqualität ein Ansatz durchgesetzt, der Qualitätsmerkmale im Bereich der Inputfaktoren, des Prozesses (untergliedert nach der Schul- sowie der Unterrichtsebene) und der Ergebnisse bzw. des Outputs verortet. Die Begleitforschung zum Modellprojekt ‚Selbstständige Schule‘ bezieht sich im Wesentlichen auf die Prozessqualität auf Schul- und Klassenebene sowie auf die Ergebnisqualität bei den Schüler/innen. Für diese Bereiche werden Qualitätsindikatoren mittels Längsschnittdaten herangezogen, die auf schriftlichen Befragungen von Schulleitungen, Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen sowie Eltern basieren. Die einbezogenen Merkmale repräsentieren die Zielbereiche des Modellprojekts.

Wir haben sowohl die Nutzung etlicher der gewährten neuen Handlungsspielräume als auch den Zusammenhang der „Kapazität Organisationalen Lernens“ mit wichtigen Gestaltungsmaßnahmen untersucht. Genutzt wurden laut Schulleiterangaben beispielsweise die „Veränderung des 45-Minuten-Takts“ von 26% der Selbstständigen Schulen, die „Einführung neuer Formen von Leistungsbeurteilung“ von 31%, die „Abweichung von geltenden Versetzungsregeln“ von 15%, die „Veränderung der Zusammensetzung von Lerngruppen“ von 50% und die „Kapitalisierung von Personalmitteln in den letzten zwei Jahren“ von 74%. Signifikante Zusammenhänge mit dem Index Organisationalen Lernens ergaben sich bezogen auf die von den Lehrpersonen konstatierten Gestaltungsmaßnahmen stundenplanmäßige Verankerung des Teamunterrichts, das Klassenmanagement und die Verankerung von Nachhaltigkeit der in der Schule realisierten Projekte.

ZBW: *Welche Entwicklungen zeigen sich in zentralen Merkmalen der Ergebnisqualität auf Schülerebene, beispielsweise im Hinblick auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen und oder der Förderung von Lernstrategien bei den SchülerInnen?*

Pfeiffer: Es zeigen sich signifikante Differenzen in der Leistungsentwicklung nach Schulformen. Dabei fällt der Lernzuwachs im Leseverständnis in allen Schulformen von Jahrgang 5 nach 7 recht deutlich aus - am stärksten in den ausgewählten Haupt- und Gesamtschulen des Modellprojekts, während der Lernzuwachs von Jahrgang 7 nach 9 nur in den Realschulen eine nennenswerte Größe annimmt. Insgesamt haben sich die Abstände im Leseverständnis zwischen den Schulformen in den Jahrgängen 7 und 9 gegenüber der Ausgangslage in 2003 deutlich verringert.

In weiteren Analysen wird sichtbar, dass die Testleistungen sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik erwartungsgemäß deutlich nach sozialer Herkunft variieren, sich allerdings die Abstände von Jahrgang 5 bis Jahrgang 9 in bemerkenswerter Weise verringern. Insgesamt nimmt jedenfalls die Leistungsstreuung – im Sinne einer Reduktion sozial bedingter Chancenungleichheit bei den erzielten Fachkompetenzen – ab. In den getesteten Schulen der Sekundarstufe im Modellprojekt wird demnach der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im Zeitverlauf von vier Jahren gemildert. Hier können durchaus Fördereffekte der Schulen vermutet werden.

Was den Einsatz von Lernstrategien betrifft, so wird für sämtliche Jahrgänge kein Zuwachs im Zeitverlauf sichtbar. Auch bei einzelnen Strategien sind jeweils nur sehr kleine Veränderungen in den Schülerangaben zu registrieren. Die Umsetzung der trainierten Arbeitstechniken und Methoden für das selbstständige Arbeiten in verändertes Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler ist demnach noch nicht durchgängig gelungen, was jedoch nicht zuletzt auch mit noch unzureichenden Veränderungen in Unterrichtsformen bzw. in der Unterrichtsgestaltung zusammenhängen mag.

ZBW: *Konnten im Zeitverlauf Veränderungen in den praktizierten Unterrichtsformen festgestellt werden?*

Pfeiffer: Praktizierte Unterrichtsformen wurden auf der Basis der Häufigkeit ihres Vorkommens sowohl nach Angaben von Lehrpersonen als auch von Schülerinnen und Schülern erfasst. Für die Entwicklung der Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht können im Zeitverlauf spürbare Veränderungen im Sinne einer variableren Methodenpraxis konstatiert werden, wenn Angaben aus Lehrersicht

zugrunde gelegt werden. Phasen mit reiner Lehrerinstruktion scheinen leicht abzunehmen, während Klassendiskussion, Aufgabenbearbeitung in Gruppen von 2003 bis 2007 spürbar zunehmen. Auch die Arbeit mit Multimedia, selbstständige Arbeit an selbst gewählten Aufgaben und Arbeit an Arbeitsblättern nehmen nach Angaben der Lehrkräfte zu.

Werden allerdings Schülerangaben auf Klassenebene zugrunde gelegt, so zeigt sich insgesamt ein eher bescheideneres Ergebnis: Zunächst ist zu konstatieren, dass traditionelle Formen der Arbeit mit der gesamten Lerngruppe (Lehrerinstruktion, Klassendiskussion) unverändert den Unterricht sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe beherrschen. In den Lernformen, die besonders den in Fortbildung durchgeführten Trainings zur Unterrichtsentwicklung (z.B. für selbstständige Arbeitsmethoden, Teamarbeit) entsprechen würden, gibt es in der Grundschule einige spürbare und in der Sekundarstufe I teilweise leichte Verbesserungen im Sinne intensiverer Praxis von variablen Unterrichtsmethoden. Arbeit an Arbeitsblättern hat in Grundschulen eine starke Stellung, vermutlich aufgrund intensiver Wochenplanarbeit; in der Sekundarstufe wird dies deutlich seltener praktiziert, allerdings mit leichten Steigerungen. Lernen in Gruppen gewinnt im Zeitverlauf in allen befragten Jahrgangsstufen (außer in Jahrgang 5) an Bedeutung.

Eine weitere Arbeitsform im Unterricht bezieht sich auf die Praxis innerer Differenzierung: Dass die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen an verschiedenen Aufgaben arbeiten, wird von zahlreichen Lernenden durchaus wahrgenommen (Mittelwert 2,7 bis 2,8 auf einer Viererskala) und erreicht spürbare Zuwächse in Grundschulen, nicht aber in Jahrgang 7.

Insgesamt werden kleinere Fortschritte durchaus erkennbar, jedoch sind

die Veränderungen in Richtung einer differenzierten und variablen Unterrichtspraxis vor allem in der Sekundarstufe eher noch schwach, was angesichts heterogen zusammengesetzter Lerngruppen Entwicklungsbedarf anzeigt. Die erst geringen Veränderungen könnten daran liegen, dass zwar Lehrkräfte, die bereits vorher intensiv Gruppenarbeit und individuelle Aufgabenbearbeitung praktiziert haben, mit den neu trainierten Methoden diese Lernformen intensiv anwenden, während ein beträchtlicher Teil der noch traditionell unterrichtenden Lehrkräfte seinen Unterricht noch nicht umgestellt hat. Die Wirksamkeit der Methodentrainings hängt allerdings davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler die erlernten Methoden und Arbeitsformen auch im Unterricht anwenden können, so dass künftig eine stärkere Praktizierung entsprechender Unterrichtsformen angezeigt ist.

ZBW: *Welche Bedingungsvariablen wurden für die Qualität der Unterrichtsgestaltung identifiziert?*

Pfeiffer: Zur Erfassung der Unterrichtsqualität wurden Schülerurteile zu drei zentralen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung – jeweils getrennt für Deutsch und Mathematik – erhoben: Strukturierung und Verständlichkeit, Adaptivität und Lehrerunterstützung sowie effektive Klassenführung. Diese Qualitätsmerkmale gehören nach den Befunden verschiedener Studien zu bedeutenden direkten oder indirekten Treibern für die Lernqualität und die Lernleistung.

In allen Schulen wird nach dem Urteil der befragten Schülerinnen und Schüler ein recht hohes Niveau in der Strukturierung und Verständlichkeit sowie in der Adaptivität und Lernunterstützung sichtbar, jedoch zeigen sich im Zeitverlauf keine nennenswerten Veränderungen. Für die effektive Klassenführung wird aber nach Schwankungen eine letztlich

deutliche Steigerung nach oben feststellbar.

In der Qualität der Unterrichtsgestaltung haben wir es demnach zum einen in zentralen Gestaltungsmerkmalen mit einer Stabilisierung auf beachtlichem Niveau, vor allem in der Grundschule, aber mit nur unwesentlichen Verbesserungen zu tun, zum anderen mit deutlich verbesserten Lernbedingungen durch wirksames Klassenmanagement – ein Merkmal, das, folgt man den PISA 2003-Analysen, zum Lernzuwachs entscheidend beizutragen vermag.

Bei weiteren Analysen stellte sich heraus, dass auch die Qualität der Unterrichtsgestaltung förderlich beeinflussbar ist: Die unterrichtsbezogene Führung der Schulleitung vermag im Zusammenspiel mit einer Einflussnahme der Steuergruppe auf die unterrichtsbezogene Teamarbeit im Kollegium die Gestaltungsqualität des Unterrichts (hier bezogen auf strukturierten und verständlichen Unterricht) zu steigern, vermittelt wird dies über eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium und eine fachbezogene Teamarbeit von Lehrkräften in festen Teams mit dem Fokus auf Unterrichtsverbesserung.

Auch wurde deutlich, dass zentrale Merkmale der Organisationskultur, und zwar vor allem die Innovationsbereitschaft im Kollegium und die unterrichtsbezogene Führung der Schulleitung neben anderen Effekten Einfluss auf die Unterrichtsqualität sowie auf die Praxis einer differenzierten Lernkultur haben. Zumindest indirekt fördern sie auch die Entwicklung der Lernleistungen und mindern die Kopplung von Kompetenzen an die soziale Herkunft. Die beiden genannten Bedingungsvariablen waren allerdings im Modellprojekt eher nur durchschnittlich ausgeprägt, wenngleich sich leichte Verbesserungen im Zeitverlauf zeigen; hier wird Entwicklungsbedarf für wirksame „Stellschrauben“ unmittelbar sichtbar. Eine komplexe und weiterge-

hende Mehrebenenanalyse verdeutlicht zudem, dass Lernzuwächse in Fachkompetenzen nicht nur durch individuelle Schülermerkmale, sondern zugleich durch die Qualität der Unterrichtsgestaltung und durch effektive Klassenführung entscheidend mitbewirkt werden. Auf der Schulebene erweisen sich eine differenzierte Lernkultur im Unterricht sowie die Intensität des Evaluationshandelns als wirksame Einflussvariablen für die Entwicklung der Schülerkompetenzen.

ZBW: *Eine Idee des Projekts bestand darin, die Einzelschule als Teil einer regionalen Bildungslandschaft zu denken. Inwieweit ließ sich dieser Ansatz im Laufe des Projekts konkretisieren und für die Schulen nutzen?*

Pfeiffer: Zur Begründung, warum Selbstständigkeit der Schulen und Regionalisierung im Modellprojekt verknüpft werden, wird von der Projektleitung darauf verwiesen, dass sich Schul- und insbesondere Unterrichtsentwicklung nur nachhaltig entfalten lassen, wenn sich im schulischen Umfeld wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen herausbilden, wenn die Schulen sich untereinander austauschen oder sogar vernetzen („Schullandschaften“) und wenn darüber hinaus eine Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld stattfindet, also u.a. mit Kindergärten, Jugendhilfeeinrichtungen, der Arbeitsverwaltung, Betrieben und weiteren Lernorten.

Wenn man die insgesamt 19 Regionen in den Blick nimmt, so zeigt sich ein breites Spektrum der Entwicklung zwischen eher gering entwickelter Kooperation und der Herausbildung regionaler Strukturen, die einer ausgebauten Bildungslandschaft nahekommen. Ursachen dafür sind in mehr oder weniger vorhandenen Vorerfahrungen (z.B. in Vorläuferprojekten), in Stärke und Umfang der regionalen Initiativen

und in finanziellem wie personellem Engagement der regionalen Akteure zu finden. Auch die Anzahl der beteiligten Schulträger – eine geringere Zahl von Schulträgern erleichtert die Abstimmung und Koordination – sowie die flächenmäßige Ausdehnung der Region sind hier Wirkfaktoren.

Insgesamt konnten wir zeigen, dass der Austausch zwischen den Schulen in der Region recht weit gediehen ist – auch und mit Erfolg über die Schulformen hinweg. Das Ziel der Schaffung regionaler Kooperations- und Unterstützungsstrukturen wird in großem und im Verlauf des Modellprojekts wachsendem Umfang unterstützt, insbesondere wenn der Ertrag des getriebenen Aufwands für die Beteiligten deutlich wurde. Darüber hinaus ist aber in der Mehrzahl der beteiligten Regionen eine beträchtliche Wegeslänge bis zur Realisierung einer Bildungslandschaft zurückzulegen.

ZBW: *Konnten Sie Faktoren identifizieren, die den Prozess regionaler Koordinierung und Zusammenarbeit voranbringen oder möglicherweise auch behindern?*

Pfeiffer: Gestützt auf Befragungen und Fallstudien in der Region konnten wir auf guten empirischen Grundlagen die förderlichen und hinderlichen Faktoren für den Aufbau und Ausbau regionaler Bildungslandschaften identifizieren. Besonders wichtig für einen gelingenden Aufbau regionaler Kooperations- und Unterstützungsstrukturen sind demnach bei den Rahmenbedingungen das Selbstverständnis als Region und die Erarbeitung eines regionalen Leitbildes bzw. von Zielen für Richtung und Schwerpunkte des Auf- und Ausbaus regionaler Strukturen. Was die beteiligten Personen angeht, so sollten öffentlich wirksame Personen auf möglichst vielen Ebenen (Schulträger, Schulaufsicht, Politik, Wirtschaft) engagiert sein und die beteiligten

Institutionen sollten von Personen geleitet werden, die von der Sache überzeugt sind. Was diese Institutionen und Hierarchieebenen betrifft, so hat sich eine möglichst umfassende Einbeziehung und Beteiligung aller zumindest unmittelbar betroffenen Ebenen als hilfreich erwiesen; als besonders notwendig und hilfreich wird der möglichst konsequente Auf- und Ausbau einer Vermittlungs- und Serviceagentur quer zu den bestehenden Strukturen („Bildungsbüro“ oder vergleichbare Bezeichnung) – versehen mit den entsprechenden Kompetenzen – hervorgehoben.

Als wichtigste Aspekte lassen sich die folgenden festhalten:

- Von den regionalen Unterstützungssystemen haben sich vor allem die Regionalen Bildungsbüros bewährt.
- In vielen Regionen ist man beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften offenbar ein gutes Stück vorangekommen (zumindest bis zur Schullandschaft), wiewohl in einigen Regionen auch deutliche Skepsis vorherrscht. Besonders kritisch sind die Ergebnisse in großflächigen, ländlich geprägten Regionen ohne „Regionalbewusstsein“, die überdies in mehrere Schulträgerbereiche untergliedert sind.
- Die die Regionalisierung tragenden Personen und Personengruppen im Modellprojekt Selbstständige Schule waren (von Ausnahmen abgesehen) von den Wirkungen ihres Handelns offensichtlich weitgehend überzeugt und mit ihrer Arbeit zufrieden.
- In den Schulen ist das Bewusstsein vom erreichten Ausbaustand und den Vorzügen der Regionalisierung weniger ausgeprägt und nimmt von den Schulleitungen und Steuergruppen zu den Lehrpersonen hin ab.
- Die identifizierten förderlichen und hinderlichen Bedingungen für den Auf- und Ausbau regionaler Kooperations- und Unterstützungsstrukturen können

als Richtlinie für deren Weiterentwicklung und als Leitlinie für neue regionale Bildungslandschaften dienen.

ZBW: *Das Projekt verfolgte unterschiedliche Handlungsstränge, über die letztlich eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität erreicht werden sollte. Einer davon fokussierte die Stärkung der Lehrerkooperation und Teambildung auf Jahrgangs- und Klassenebene. Welche Ansätze wurden hier erprobt, und welche Ergebnisse lassen sich festhalten?*

Pfeiffer: Aussagen zu Lehrerkooperation und Teambildung konnten vorrangig mit Zusammenhangsanalysen gewonnen werden, die einerseits mögliche zentrale Bedingungsvariablen, andererseits bedeutende Effekte in den Blick nehmen. Danach können Veränderungen im Hinblick auf eine differenziertere Unterrichtspraxis durchaus über das direkte Lehrerumfeld, und zwar über das Lernmilieu der in der Schule vorherrschenden Lernkultur gefördert werden. Im Modellprojekt berichten Lehrkräfte im Zeitverlauf von einer Intensivierung einer differenzierten Lernkultur im eigenen Kollegium, was über eine spezifische Skala erfasst wurde (differenzierter Einsatz variabler Unterrichtsmethoden, Praxis binnendifferenzierter Förderung). Wie sich zeigt, wird diese Praxis offenbar gefördert durch eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium und durch die Existenz und Arbeitsweise fester Teams auf Fach- oder auf Jahrgangsebene, die in professioneller Kooperation mit dem Fokus auf Unterrichtsentwicklung und auf Evaluation und Diagnose des Schülerlernens zusammen arbeiten, ähnlich wie dies professionelle Lerngemeinschaften tun. Dies gilt für Fachteams, ein sehr ähnlicher Befund wird in den Analysen aber auch für professionelle Kooperation in Teams auf Klassen- und Jahrgangsebene ermittelt.

Dass auch die Qualität der Unterrichtsgestaltung förderlich beeinflussbar ist, wird am Beispiel einer weiteren Analyse sichtbar gemacht: Die unterrichtsbezogene Führung der Schulleitung vermag im Zusammenspiel mit einer Einflussnahme der Steuergruppe auf die unterrichtsbezogene Teamarbeit im Kollegium die Gestaltungsqualität des Unterrichts (hier bezogen auf strukturierten und verständlichen Unterricht) zu steigern, vermittelt wird dies über eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium und eine fachbezogene Teamarbeit von Lehrkräften in festen Teams mit dem Fokus auf Unterrichtsverbesserung.

ZBW: *Bei der Sachmittelbewirtschaftung ging es darum, Kompetenzen, die bisher von übergeordneten Instanzen wahrgenommen wurden, auf die Ebene der Einzelschule zu verlagern. Konnte dadurch der Schulbetrieb effizienter gestaltet, die Mittelverwendung stärker an einzelschulische Bedürfnisse gekoppelt und so das schulische Profil gestärkt werden?*

Pfeiffer: Das Handlungsfeld Sachmittelbewirtschaftung nahm in den Kooperationsvereinbarungen der Schulen keinen prominenten Platz ein: Nach Angaben der befragten Schulleitungen beziehen sich nur in 8% der Schulen die Zielsetzungen vorrangig auf dieses Feld. Gleichwohl gilt: 54% der Schulleitungen fühlen sich – sofern sie an entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Modellprojekts teilgenommen haben – durch diese Veranstaltungen auf ihre Aufgaben in diesem Feld gut vorbereitet. Unter den Teilbereichen, in denen die Schulen des Modellprojekts ihre neuen Möglichkeiten nutzen, sind prominent vertreten die Möglichkeiten der Bildung eines Schulgirokontos (87%), des Ansparens von Mitteln (88%), die Übertragbarkeit von Mitteln (84%) sowie – schwächer

– die wechselseitige Deckungsfähigkeit (68%). Mehrheitlich, nämlich zu 70%, geben die Schulleitungen an, dass sich ihr Gestaltungsspielraum im Arbeitsfeld Sachmittelbewirtschaftung verbessert habe. Sie sehen durch die im Bereich der Sachmittelbewirtschaftung gewachsenen schulischen Freiräume eine deutliche Verbesserung der Ausstattung ihrer Schule, der Ermöglichung zweckmäßiger Anschaffungen und letztlich auch eine Verbesserung der täglichen pädagogischen Arbeit.

Die Angaben der Schulleitungen belegen, dass das Instrument der Kapitalisierung den Schulen einen beachtlichen Spielraum bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Aufgaben verschafft – überwiegend allerdings den größeren Systemen. Vor allem die Ausgaben für Sachmittel lassen vermuten, dass ein Großteil der Mittel dafür verwendet wurde, etwa durch zusätzliche Ausstattungen der Klassenräume, die Rahmenbedingungen für den Unterricht zu verbessern. Etwa die Hälfte der Schulen hat aus diesen Mitteln zusätzliches pädagogisches Personal einstellen können. Ein Schulformeffekt lässt sich nicht nachweisen.

Die Befunde legen den Schluss nahe, dass die Sachmittelbewirtschaftung von den Schulen ohne größere Probleme – unabhängig von der Schulform – bearbeitet werden konnte – ohne dass diese Aufgabe eine besondere Priorität in den Schulen genossen hätte. Möglicherweise begründet durch die – je nach Schulträger – bereits vor dem Modellprojekt zugestandenen Freiheiten in diesem Feld, stehen die Schulen der Option einer stärkeren schulindividuellen Mitteleinwerbung und Mittelverwendung positiv gegenüber.

ZBW: *Im Rahmen der ‚Personalbewirtschaftung‘ nimmt die Personalentwicklung einen hohen Stellenwert ein. Wie sollten nach Erfahrungen aus dem Projekt die Akteure der einzelnen*

Bildungsgänge in Schulen qualifiziert werden, um Aufgaben in Verbindung mit eigenverantwortlicheren Entscheidungsstrukturen in den Schulen effektiv im Sinne profilbildender Bildungsarbeit zu leisten? Gibt es hier schulformspezifische Unterschiede?

Pfeiffer: Auch das Aufgabenfeld Personalmanagement ist unter den Zielen, die sich die Schulen in den Kooperationsvereinbarungen gesetzt haben, eher schwach vertreten: 27% der Schulleitungen geben an, dass dieser Bereich unter den Zielsetzungen ihrer Schule Vorrang habe. Gleichwohl gilt, dass sich die Schulleitungen, sofern sie an Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Aufgabenbereich im Rahmen des Modellprojekts teilgenommen haben, insgesamt auf dieses Aufgabenfeld angemessen vorbereitet fühlen.

Der eher marginalen Rolle, die der Bereich Personalmanagement bei den vorrangigen Zielsetzungen der Schulen des Modellprojekts in der Sicht der Schulleitungen einnimmt, entspricht die in den Schulen eher schwach ausgeprägte konzeptionelle Ausgestaltung der Personalentwicklung als dem wohl zentralen Element des Personalmanagements. Eine explizite Ausformulierung der Zielsetzungen von Personalentwicklung sehen in ihren Schulen nur 23% der Schulleitungen, eine Integration in das Schulprogramm findet sich nach Auskunft der Leitungen nur bei 38%.

Gleichwohl geben die Schulleitungen, die sich insgesamt auch hier durch die Fortbildungsveranstaltungen gut auf die Aufgaben der Personalentwicklung vorbereitet fühlen, an, dass an ihren Schulen die Bedarfsermittlung für Fort- und Weiterbildung ihrer Kollegien regelmäßig (64%) und systematisch erfolgt (77%), auf Analysen der Fachbereiche (59%) und zukünftiger Anforderungen an Lehrer und Lehrerinnen (60%) basiert sowie auf veränderte schulische

Anforderungen reagiert (90%). Bei den Instrumenten der Personalentwicklung nimmt in der Sicht der Schulleitungen die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung mit 91% nach dienstlichen Beurteilungen (95%) einen Spitzenplatz ein, gefolgt von der Teilnahme an der Fort- und Weiterbildungsplanung (88%) und von Mitarbeitergesprächen (79%) sowie von Beratungsgesprächen mit einer folgenden Zielvereinbarung (63%). Bildung von Coaching-Gruppen, gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie Supervision sind deutlich seltener vertreten. Allerdings: Das Personalmanagement, dessen Teil Personalentwicklung ja ist, wird nach Angaben der Schulleitungen an 84% der Schulen des Modellprojekts nicht evaluiert.

Trotz der nicht sehr ausgeprägten Rolle, die das Personalmanagement und darin die Personalentwicklung in den Schulen des Modellprojekts einnehmen, sehen die Schulleitungen die Möglichkeiten für Personalentwicklung unter den Rahmenbedingungen des Modellprojekts zu 72% als ‚eher‘ bzw. ‚sehr‘ verbessert. Nicht so ausgeprägt, aber mit 56% doch mehrheitlich, sehen auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer im Modellprojekt verbesserte Möglichkeiten der Personalentwicklung. Sie sehen in der Personalentwicklung eine wichtige Voraussetzung dafür, die eigene Schule zu verbessern (89%), aber zugleich auch dafür, eigene berufliche Ziele zu erreichen (66%). Zur Erreichung dieser Ziele sind sie bereit, unterrichtsfreie Zeit einzusetzen (65%), sie sind allerdings mehrheitlich nicht dazu bereit (75%), Personalentwicklungsmaßnahmen selbst zu finanzieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Ein Großteil der Schulen hat im Rahmen des Modellprojekts Erfahrungen mit Personalentwicklung sammeln können. Schulleitungen ebenso wie Lehrkräfte haben die durch die erweiterten Spiel-

räume gegebenen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Personalmanagement insgesamt als auch für die Personalentwicklung im besonderen positiv wahrgenommen. Auch können die Befunde zur Personalentwicklung so gedeutet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe von konkreten Personalentwicklungsmaßnahmen der Personalentwicklung eine besondere Bedeutung für ein erfolgreiches berufliches Handeln beimessen. Jedoch scheint die Entwicklung eines Personalentwicklungskonzeptes in einem Großteil der am Modellprojekt beteiligten Schulen nicht stattgefunden zu haben. Schulformspezifische Unterschiede konnten wir dabei nicht finden.

ZBW: *Ein durchaus umstrittenes Feld stellt der Bereich der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung dar. Kritiker behaupten, dass über solche Konzepte nur neue Bürokratie, keineswegs jedoch neue Qualität geschaffen werde. Welche Erkenntnisse hinsichtlich der Wirkung von Qualitätsmanagementansätzen lassen sich aus dem Projekt festhalten?*

Pfeiffer: Die Schulleitungen gaben im Rahmen der Befragung zur Personalentwicklung 2005 in 44% und 2007 in 63% aller Fälle an, dass sie Beratungsgespräche führen und Zielvereinbarungen abschließen. Dabei handelt es sich um eine der wirksamsten Maßnahmen des Qualitätsmanagements, eines Bereichs, der im Modellprojekt als einer der zentralen Arbeitsschwerpunkte festgelegt wurde, da ein Mehr an Selbstständigkeit zugleich auch ein Mehr an Rechenschaftslegung verlangt. Das Modellprojekt hat einige wesentliche Elemente eines Qualitätsmanagements übernommen – wie z.B. das Schließen von Zielvereinbarungen, die Verpflichtung der Schulen, einen Evaluationsberater/in zu benennen, der auch qualifiziert wurde, und vor allem den Aufbau einer Evaluationskultur.

Grundlage für Evaluationskultur ist „Offenheit gegenüber Evaluation“. Die Steuergruppenmitglieder schätzen die Offenheit des Kollegiums gegenüber Evaluation eher positiv ein, wobei eine relativ hohe Standardabweichung darauf hindeutet, dass die Offenheit in den Schulen deutlich variiert. Aus diesem Grund wurde untersucht, inwieweit es hier schulformspezifische Unterschiede gibt. Die Grundschulen sind mit einem Mittelwert von 3,05 signifikant offener gegenüber Evaluation als die Gymnasien (2,52), die Berufskollegs (2,62), Haupt- (2,62) und Gesamtschulen (2,52).

Zum Qualitätsmanagement gehören ein regelmäßiges und systematisches Schüler-Feedback, die Arbeit mit Methoden der Schülerselbstevaluation, eine generelle regelmäßige Überprüfung der schulischen Arbeit durch Schulleitung und Kollegium sowie systematische Praxiserfahrungen und Selbstevaluation. Die Kultur der Evaluation insgesamt in der Schule hat sich im Laufe des Modellprojekts von 2003 nach 2007 signifikant verbessert. Zwischen 2003 und 2005 lassen sich keine statistisch bedeutsamen Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen feststellen. 2007 dagegen ist die Evaluationskultur an den Grundschulen signifikant stärker ausgeprägt als an den Haupt-, Förder- und Gesamtschulen sowie den Gymnasien.

Zentral für jedes Qualitätsmanagement ist ein regelmäßiges Schüler-Lehrer-Feedback. 2007 praktizieren dies immerhin 37% aller Lehrer; 2003 waren es nur 9%. Das zeigt eine beachtliche Vervierfachung im Erhebungszeitraum. Zugleich muss jedoch angemerkt werden, dass diesbezüglich noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf bei fast zwei Dritteln aller Lehrkräfte besteht. In den Berufskollegs gab es bisher die größten Fortschritte von 17% aller Lehrpersonen in 2003 auf 58% in 2007.

Der Einsatz von Methoden der Selbstevaluation von Schülerinnen und Schülern hat sich von 2003 nach 2007 mehr als verdoppelt. Gleiches gilt für die kontinuierliche Selbstevaluation der schulischen Arbeit durch Schulleitung und Kollegium. Allerdings liegen auch hier die Werte 2007 lediglich knapp über bzw. unter der 50%-Marke.

ZBW: *Haben Sie neben diesen Ergebnissen auf Item- oder Skalenbasis auch übergreifende Ergebnisse zum Qualitätsmanagement erzielen können?*

Pfeiffer: Wie Zusammenhangsanalysen zeigen, kann die durch starke Zuwächse im Zeitverlauf gekennzeichnete schulische Evaluationskultur offenbar am ehesten durch eine hohe Leitungskompetenz der Schulleitung im Zusammenspiel mit einer als wirksam wahrgenommenen Steuergruppentätigkeit und vermittelt über hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium sowie eine Stärkung der Bedeutung des Evaluationsberaters förderlich voran gebracht werden. Die komplexeren Analysen können bislang insgesamt verdeutlichen, dass tragende Merkmale der Organisationskultur der selbstständigen Schulen – vor allem im Zusammenspiel mit einer hohen Kapazität organisationalen Lernens und der Nutzung von Selbstständigkeit – hohe Relevanz für eine entwickelte Unterrichtskultur besitzen, die wiederum die Lernqualität auf Schülerebene in Bezug auf lernbezogene und psychosoziale Dispositionen sowie auf Fachkompetenzen erkennbar zu fördern vermag.

Insgesamt zeigt sich, dass Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung im Verlauf des Modellprojekts deutlich ausgebaut wurden, jedoch noch Entwicklungsbedarf besteht in den einzelnen Dimensionen und erst recht in der Verknüpfung der Dimensionen zu einem System des Qualitätsmanagements. Bei den Schulformen ist das Qualitäts-

management am weitesten bei den Berufskollegs ausgebaut, insbesondere was Schüler-Lehrer-Feedback und das Treffen von Zielvereinbarungen angeht.

ZBW: *Herr Pfeiffer, herzlichen Dank für die Auskünfte über die insgesamt doch beeindruckenden Ergebnisse Ihrer Forschungen zum Projekt „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Haben wir nach Ihrem Eindruck etwas Wichtiges vergessen oder möchten Sie ergänzend noch etwas hinzufügen?*

Pfeiffer: Ja, eine kleine Bemerkung zum Stellenwert der von der Forschungsgruppe gewonnenen Befunde: Obwohl die Forschungsergebnisse, die Gegenstand des Interviews waren, Resultate einer fünfjährigen Begleitforschung sind, muss gesehen werden, dass es für eine endgültige Würdigung des Modellvorhabens noch zu früh ist. Die Wirkungen, gewünschte und erwartete ebenso wie unerwünschte und unerwartete, stellen sich in Schulentwicklungsprozessen vielfach erst im Verlauf längerer Entwicklungsprozesse heraus. Gleichwohl kann dies Fazit zu diesem Zeitpunkt – nach fünfjähriger Begleitforschung – wichtige Hinweise für die weitere Entwicklung selbstständiger Schulen – in Nordrhein-Westfalen und anderswo – bieten.

Das Interview führten Dieter Euler und Günter Pätzold.