

Jürgen Oelkers

Bildungsarbeit in Netzwerken^{)}*

In der bildungspolitischen Diskussion schien etwa zwanzig Jahre lang ausgemacht zu sein, dass die *einzelne* Schule als die grundlegende Handlungseinheit anzusehen sei. Das war plausibel, schliesslich findet der Unterricht nahezu immer in ein- und derselben Schule statt, die sich weder teilen noch beliebig reproduzieren lässt. Die Lehrkräfte, die Eltern und die Schüler sprechen von „ihrer“ Schule, die nicht zweimal vorhanden ist, einen bestimmten Ort hat und über eine unverwechselbare Geschichte verfügt, die etwa bei den hessischen Landesschulen bis in die Reformation zurückreicht. An vernetzten „Bildungsregionen“ ist dabei nie gedacht worden. Was macht diese Idee so attraktiv, dass sie heute an der Spitze der Reformagenda steht?

Bei dem Konzept der „Handlungseinheit“ ist eine entscheidende Grösse übersehen worden, nämlich die Art und Weise, wie Schulen *lernen*. Lange schien die „Organisationsentwicklung“ der einzelnen Schule die zentrale Strategie zu sein, doch der Erfolg war begrenzt. Leitbilder machen den Unterricht nicht besser, pädagogische Konferenzen belasten das ohnehin strapazierte Zeitbudget und Feedbackschleifen haben eine eiserne Grenze, nämlich die der Kollegialität. Oft wird nur Sprache bewegt und auch mit den neuen Formeln liess sich die bestehende Praxis gut abschirmen. Die wahrscheinlichste Reaktion auf derartige Innovationsvorschläge ist der Ausruf der Lehrkräfte: „Das machen wir längst!“

Fragt man sich, wie Organisationen tatsächlich lernen, dann stösst man schnell auf eine bewährte Strategie der Unternehmensentwicklung. Man schaut, was die Konkurrenz macht und positioniert sich im Blick auf das, was andere besser können. Nun will ich damit nicht andeuten, *Bildungsregionen* seien der Einstieg in die Entwicklung von *Bildungsmärkten*. Eher entspricht der Blick auf die Anderen einem bewährten Prinzip der Schulgeschichte, das heute neu entdeckt wird. Bei Nachbarschulen hospitiert haben die Lehrkräfte schon immer, und dass andere Länder in ihrer Entwicklung „weiter“ oder „besser“ sind als das eigene Land, ist ein bewährtes Mittel, die Bildungspolitik anzutreiben.

In dieser Hinsicht besteht zwischen der Beobachtung der Konkurrenz auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts und dem heutigen Schwärmen für die finnische Gesamtschule kein Unterschied. Man orientiert sich am Konstrukt der *best practice* und versucht, davon zu lernen. Allerdings, wenn Funktionäre lernen, profitiert davon nicht schon die Praxis. Wenn zu Beginn des 20. Jahrhunderts deutsche Bildungsexperten die Vereinigten Staaten bereisten und das neue System der High Schools in Augenschein nahmen, so hatte das auf das eigene System keinen sichtbaren Effekt. Der heutige Finnlandtourismus ist ähnlich wirkungslos, weil das finnische System entgegen mancher bildungspolitischer Parole nicht übertragbar ist und man die Hausaufgaben schon selbst erledigen muss.

^{*)} Vortrag im Rahmen der Tagung „Wir schaffen Bildung - Bildungsregion Offenbach“ am 24. November 2007 in der Georg-Büchner-Schule Rodgau.

Eine gute Idee scheint die Erweiterung des Radius zu sein, also die Bildung von „Regionen,“ in den Schulen voneinander und miteinander lernen, sich vernetzen und gemeinsame Standards entwickeln. Damit kann man zum Beispiel die Übergänge zwischen den Schulformen besser regeln, aber auch die Qualität der eigenen Schule verbessern. Allerdings sollte man sich hüten, die Erwartungen so hoch zu schrauben, dass sie unerfüllbar werden. Verführerisch ist dabei die Sprache der „ganzheitlichen“ Bildung. Jeder stimmt ihren Forderungen zu, aber konkret weiss man nicht, was dadurch besser werden soll. Die Einrichtung von Bildungsregionen, will ich sagen, macht nur Sinn, wenn die Standards der Qualitätssicherung klar sind und angewendet werden.

Im Folgenden werde ich darüber sprechen: Wie können regionale Netzwerke zur Qualitätssicherung beitragen, wenn davon zunächst nur die einzelnen Schulen betroffen sind? Ich werde zunächst etwas zur Qualitätssicherung sagen, die tatsächlich immer nur auf die einzelne Schule bezogen wird. Aus der Summe aller Schulen eines Kreises ergibt sich aber schon eine qualitativ vorzeigbare Bildungsregion (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Akteure ein und thematisiere dabei auch die Rolle der Eltern, die in den vorliegenden Projektbeschreibungen nicht oder nur sehr am Rande vorkommen (2). Abschliessend thematisiere ich Qualitätssicherung in und mit Netzwerken (3).

1. *Qualitätssicherung in Schulen*

Von ihrer Struktur her war die deutsche Schule bislang eine typische Unterrichtsschule, das Hauptaugenmerk lag darauf, dass der Stundenplan erfüllt und nicht, welche Qualität erzeugt wird. PISA war deswegen ein so grosser Schock, weil die gute Qualität einer Lesekultur vorausgesetzt, nie jedoch ernsthaft geprüft wurde. Weil das so ist, steht Qualitätssicherung zu Recht ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Standards, Förderung der Schüler und Aufbau von Feedback-Kulturen sind Elemente eines umfassenden Programms der Schulerneuerung (Oelkers 2003), und zwar unabhängig davon, wie die Systemfrage beantwortet wird, die derzeit wieder eifrig diskutiert wird, vor allem - ich bin in Hessen - weil Wahlen anstehen (Oelkers 2006).

„Qualitätssicherung“ ist in den Ohren mancher Lehrkräfte zu einem Unwort geworden: Es verspricht viel und hält nichts. Wenn das vermieden werden soll, muss das Wort eine präzise Bedeutung erhalten, die sich nicht einfach auf eine Floskel bezieht. Möglich ist das, wenn man den defensiven Ton beseitigt, also nicht einfach von Gefährdungen ausgeht, angesichts derer man nur schliessen kann, bereits bestehende grosse Defizite könnten noch grösser werden. Offensiv ist mit „Qualitätssicherung“ eine Aufgabe definiert, die sich auf die *Entwicklung* der Schulen konzentriert und die nicht einfach nur ängstliche Bewahrung angesichts von drohendem Zerfall vor Augen hat. Diesen Eindruck erhält man wenn die Sprache der ständigen „Bildungskatastrophen“ untersucht wird, die in den Medien gepflegt wird.

Bei einer umfassenden Strategie der Qualitätssicherung sollten auch die Potentiale der Eltern genutzt werden. Sie müssen in der Schulentwicklung eine aktive Rolle spielen und so als Ressource angesehen werden. Darüber werde ich in meinem zweiten Teil sprechen. Zunächst zum Konzept: Qualitätssicherung im Schulbereich hat in aller Regel mindestens acht ausschlaggebende Elemente:

- Zielsteuerung der Schulentwicklung und Kompetenzorientierung des Unterrichts,
- Aufbau von Schulleitungen mit Weisungsbefugnissen,
- höchst mögliche Transparenz des schulischen Angebots,
- Unterricht und Leistungsbewertung nach Standards,
- Mitarbeiterbeurteilung und interne Evaluation,
- regelmässige externe Evaluationen,
- Offenlegung der dabei erzeugten Daten,
- Zielvereinbarungen im Blick auf die nächste Etappe der Schulentwicklung.

Das sind Instrumente der Professionalisierung, die heute international üblich sind und ihre Erprobung hinter sich haben. Die Entwicklung im deutschsprachigen Bildungsraum vollzieht nur nach, was in skandinavischen oder angelsächsischen Systemen vor zehn oder fünfzehn Jahren begonnen wurde. Im Blick darauf trägt der Eindruck nicht, dass Bildungssysteme auf dieser Linie modernisiert werden, mit Qualitätsgewinnen, wie der Vergleich zwischen guten und weniger guten Ländern der PISA-Studie zeigt.

Eine der zentralen Forderungen ist die regelmässige Evaluation der Qualität einer Schule. Das Konzept der *accountability*, also der Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Bildungsqualität ihrer Schüler, geht auf einen Aufsatz zurück, den der amerikanische Bildungsökonom Harry Levin¹ im Jahre 1974 in Zeitschrift *School Review* veröffentlichte. Seitdem ist das Thema politisch stark aufgewertet worden, ohne an dem einfachen Modell von Levin viel zu verändern. Es beschreibt, was Evaluation im Kern ausmacht und wozu sie in der Praxis dienlich sind. Die Verantwortung der Schule kann nicht abstrakt definiert werden, sondern verlangt die Beobachtung des Prozesses und so eine Datenbasis. Anders kann jeder Verantwortung reklamieren, ohne zur Rechenschaft verpflichtet zu sein. Oder es kann jeder Verantwortung bestreiten, obwohl die Zuständigkeit gegeben ist. Die Rechenschaft über das Erreichte ist in der Schweiz die zentrale Begründung hinter den Reformen.

Das Modell von Harry Levin umfasst

1. *Ziele*: Erreichbare Endzustände eines Prozesses.
2. *Mittel*: Massnahmen, die sicherstellen, dass der begonnene Prozess in Richtung Ziele verläuft.
3. *Feedbackschleifen*: Regelmässige Überprüfung der erreichten Qualität.
4. *Folgen*: Anpassung des Prozesses in Richtung Feedback-Daten.²

Das ist die Basisidee hinter dem, was heute „Evaluation“ genannt wird. Evaluieren werden können die Leistungen der Schüler, die Kompetenz der Lehrkräfte oder die Qualität der Schulen. Zugrunde gelegt wird jeweils das Modell von Levin. „Qualität“ wird nicht mit abschliessenden Noten, sondern mit Hilfe von Feedbackschleifen *im* Prozess beschrieben. Damit wird es theoretisch möglich, nicht einfach nur Ziele zu formulieren, sondern den

¹ HARRY M. LEVIN ist derzeit William Heard Kilpatrick Professor of Economics and Education am Teachers College der Columbia University. Er leitet das *National Center for the Study of Privatization in Education* (NCSPE).

² „An accountability system is a closed loop reflecting a chain of responses to perceived needs or demands; an activity or set of activities that emerges to fill those demands; outcomes that result from those activities; and feedback on outcomes to the source of the demands. The feedback may generate new demands or a regeneration of the old ones; in either case, the previous set of activities may be modified or remain intact; a new or altered set of activities may be produced; and the loop is completed again with feedback to the source of the demands“ (LEVIN 1974, S. 375).

Prozess zu beeinflussen. Es ist im Sinne dieses Prozessmodells falsch oder irreführend, aus allgemeinen Lernzielen operative abzuleiten und dabei stehen zu bleiben; entscheidend ist, die tatsächlichen Erfahrungen einschätzen und korrigieren zu können.

Grundlegend im Prozess der Qualitätssicherung ist immer die Orientierung am Resultat. Auch Bildungsstandards sollen eingeführt werden, um diesen Prozess der, wie man etwas unschön sagt, „Outputsteuerung“ zu intensivieren und zu beschleunigen. Die Idee der „Bildungsstandards“ formuliert eine Zielerreichung auf verschiedenen Stufen oder Kompetenzniveaus, die fortlaufend getestet werden soll (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 2003). Diese Politikstrategie wird auf die Schulen zukommen oder hat sie bereits erreicht, wobei zunächst wichtig ist, was unter „Standards“ genau vorgestellt werden soll. Die amerikanische Historikerin Diane Ravitch hat vor zehn Jahren einen allgemeinen Vorschlag dargelegt, wie sich inhaltliche Standards auf Curricula beziehen lassen. Sie unterscheidet drei Merkmale oder Dimensionen, nämlich

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Leistungsniveaus: *performance standards*;
- und Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernen bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*
(Ravitch 1995)

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die nicht wenige Schulen in einige Verlegenheit stürzen würde, legt man zugrunde, dass Absprachen zwischen den Lehrkräften bislang kaum bestehen, Lehrpläne nicht den Unterricht bestimmen und Inhalte kaum nach Prioritäten geordnet werden. Damit aber werden die Lernerwartungen unspezifisch oder diffus, während es darauf ankommt, sie möglichst präzise zu formulieren und zu kommunizieren. Inhaltliche Standards allein sind nicht genug. Es müssen auch Leistungsniveaus unterschieden werden, also das, was minimal und maximal erreicht werden kann.

Die Differenzierung von objektiven Leistungsniveaus hätte etwa für die Praxis der Notengebung weit reichende Konsequenzen. Man stelle sich eine Bildungsregion vor, in der alle Schulen nach identischen Massstäben die Leistungen bewerten und in der die gleichen Standards gelten. Man kann auch noch weiter gehen, etwa wenn die Leistung nach Domänen und Niveaus unterschieden wird. Aus den je erreichten Niveaus entstehen individuelle Leistungsprofile, die zusammen mit persönlichen Portfolios die herkömmlichen Noten ergänzen, ersetzen oder zumindest herausfordern. Weil die Sprache der „ganzheitlichen“ Bildung immer so schön klingt: Die Qualität einer Schule oder einer Bildungsregion entscheidet sich massgeblich am Prüfungswesen.

Zentral ist schliesslich auch die Frage der Ressourcen. Sie bestimmt, was Diane Ravitch die *Möglichkeit*, lernen zu können, nennt. Ressourcen schlagen sich nicht nur in Budgets nieder. *Alles*, was zum Lernen genutzt werden kann, ist eine Ressource, die Kompetenz der Lehrkräfte ebenso wie die Medien, die Unterstützungssysteme, die Lern- und Arbeitstechniken oder auch die Interessen, die sich mit einem Fach oder einem Lehrgang verbinden. Ressourcen dürfen also nicht lediglich materiell verstanden werden, oft sind symbolische Ressourcen für den Lernerfolg wichtiger als die materielle Ausstattung, aber auch symbolische Ressourcen lassen sich standardisieren, man denke an Logos, didaktische Markierungen oder Leitbilder.

Für die Bedeutung der Ressourcen spricht auch die Empirie: Es ist ein wenig beachtetes Resultat der ersten PISA-Studie, dass tatsächlich die vor Ort vorhandenen *Möglichkeiten* des Lernens, also die schulischen Ressourcen, den gewichtigsten internen Faktor ausmachen, die Leistungen der Schüler zu beeinflussen. Damit ist ein bestimmter Schluss verbunden, der für Standards spricht und sich zugleich als Widerspruch zu einer liberalen, klientenzentrierten Didaktik verstehen lässt: Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt. Das erklärt zum Beispiel, warum E-Learning-Programme oft sehr stark lernzielorientiert verfahren und keineswegs einer konstruktivistischen Didaktik folgen.

Die Frage, warum Qualitätssicherung überhaupt nötig ist, lässt sich an der Frage erläutern, wie die Kinder und Jugendlichen ihren schulischen Bildungsweg durchlaufen. Eine Antwort auf diese Frage lautet so:

- Die Schülerinnen und Schüler bilden in ihren Lerngruppen von Anfang an Leistungshierarchien aus, die sich im Verlaufe ihrer Karriere kaum verändern.
- Die je gezeigten Leistungen sorgen für die frühe Zuweisung eines Ranges, die stabil ist, wenn nichts anderes geschieht als Unterricht im Klassenverband bis zum Ende der Schulpflicht.

Schwankungen während der Pubertät können die Zuweisung in der Leistungshierarchie beeinflussen, aber das ist stark abhängig vom Lernumfeld und vom Verlauf der Pubertät. Es gibt Leistungseinbrüche, aber die korrelieren oft mit der Stellung innerhalb der Hierarchie und so mit der Bestätigung des Lernerfolgs.

Für diese These sprechen neuere Befunde der Forschung: Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den entscheidenden Leistungsfächern liegen bereits bei Schuleintritt weit auseinander (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Bildungsdirektion 2005), und jede Klasse entwickelt eine Verteilung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Die Rangverteilung bleibt auch beim Wechsel der Lehrkraft und bei Veränderung der Klassenzusammensetzung mit einiger Wahrscheinlichkeit erhalten. Wer von Beginn an gute Leistungen zeigt und darin fortlaufend bestätigt wird, erhält diese Qualität; wer früh schwache Leistungen zeigt und kaum Förderung erfährt, wird irgendwann ganz stehen bleiben.

Es ist nicht so, dass Kinder ihre Schulkarriere mit einem gleichen Lernstand beginnen und erst im Verlaufe der Schulzeit grosse Unterschiede im Leistungsverhalten herausbilden. Der Lernstand ist von Anfang der Grundschule an *ungleich*, das heisst die Lehrkräfte stehen mit dem ersten Schultag vor einer heterogenen Klasse, die differenziert unterrichtet werden will. Am Erhalt der Hierarchie haben vor allem die besten Schüler starkes Interesse. Die Lehrkräfte müssen Lösungen finden, Schülern auf allen Niveaus gerecht zu werden. Und nicht nur das, sie sind auch aufgefordert, gezielt zu fördern, also untere Niveaus anzuheben und obere nicht abzusenken. Das gelingt nur schwer, weil Zeitgefässe fehlen, wirksame Instrumente oft nicht vorhanden sind und konkrete Daten gar nicht erhoben werden.

Der Lernstand eines Schulkindes ist das Ergebnis des Unterrichts, aber auch verschiedener anderer Faktoren. Aus vielen Studien ist der Einfluss des Elternhauses oder weiter gefasst, der sozialen Herkunft, gut bekannt. Wie sich der Lernstand der Kinder im Laufe der Schulzeit entwickelt und was genau der Unterricht dazu beiträgt, ist dagegen weniger gut bekannt. Punktuelle Befragungen oder Tests, wie sie die PISA-Studien darstellen,

geben über die Entwicklung des Lernstandes keine Auskunft. Es handelt sich um die Beschreibung von Resultaten, die ein wichtiges Element in der Qualitätssicherung bilden, aber dies eher im Sinne eines Bildungsmonitoring am Ende der Schulzeit und nicht einer Beobachtung der tatsächlichen Leistungsentwicklung.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von etwa 2000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die ersten beiden Studien sind inzwischen abgeschlossen. Der erste Test erfolgte wenige Wochen nach Schuleintritt im Herbst 2004.

- Die Ergebnisse sind ein Jahr später veröffentlicht worden, sie zeigen, dass bei Schuleintritt etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik bereits teilweise bewältigt hat und ein knappes Fünftel sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse befindet.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennt keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfasst die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent liest bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Bild mit einem Hammer einen „Hammer“ darstellt, mehr jedoch nicht.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in so genannte „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob der Unterricht in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich bestätigt, ist nicht untersucht worden. Die Schüler wenigstens gewinnen dadurch nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zentrale Frage des gesamten Projekts ist, ob und wenn ja, wie weit der Unterricht im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand bei Schuleintritt beeinflussen und ausgleichen kann. Das ist vor allem ein Problem gezielter Förderung, die in Zukunft mit der Frage verbunden wird, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, bestimmte Lernniveaus zu erreichen. Die Ergebnisse der ersten Studie

zeigen, dass diese Aufgabe weit unterschätzt wurde und die Struktur der Übergänge darauf nicht eingestellt ist. Die Zuweisung in Kleinklassen von immerhin fast einem Zehntel der Schüler erfolgt aus dem Kindergarten unter Mitwirkung des schulpsychologischen Dienstes, wobei offenbar ganz verschiedene Konzepte zur Schulreife zur Anwendung kommen. Die Schulen wirken dabei nicht mit.

- Das Beispiel zeigt auf, was getan werden muss, nämlich eine kontinuierliche Förderung von Anfang an und über die verschiedenen Stufen hinweg mit gemeinsamen Standards und echten Verknüpfungen an den Übergängen.
- Eine solche Qualitätssicherung geht weit über die einzelne Schule hinaus und verlangt ein Netzwerk oder eine Bildungsregion, die vom Kindergarten bis zum Gymnasium auf allen Ebenen abgestimmt ist.

Wenn verhindert werden soll, dass heutige Schüler Helmut Kohl für den bekanntesten Politiker der DDR halten oder davon ausgehen, dass die Berliner Mauer 1945 von den Alliierten gebaut wurde (Deutz-Schroeder/Schroeder 2007), dann sind koordinierte Massnahmen zur Qualitätssicherung unumgänglich. Netzwerke leben von ihren Akteuren, und zwar von allen. Die Frage der Akteure wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. Die Akteure

Akteure im Bildungswesen lassen sich nach Gruppen und Ebenen unterscheiden, vom Ministerium über die Region zur einzelnen Schule. Die unterste Ebene ist die wichtigste, sie bildet die „Front,“ wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte zu sagen pflegen. Hier sind vier hauptsächliche Akteursgruppen zu unterscheiden, von denen die Entwicklungsarbeit vor allem bestimmt wird:

- Schulleitungen
- Lehrerinnen und Lehrer,
- Eltern
- Schülerinnen und Schüler.

Schulen stehen vor komplexen Führungs- und Managementaufgaben, die ohne starke Leitungen nur sehr unzureichend bewältigt werden können. Je heterogener die Schülerschaft wird, je höher die Anforderungen an das Lernen beschaffen sind und je zielgenauer die Entwicklung verlaufen soll, desto mehr ist eine qualitativ überzeugende Schulleitung gefragt. Wenn ernsthaft eine Umstellung der Schulentwicklung weg von bloss rhetorischen Zielen und hin zum Resultat erfolgen soll, dann vermehren sich die Leitungsaufgaben und ist eine Organisation oberhalb des Kollegiums erforderlich, die über echte Kompetenzen verfügt. Auch Bildungsregionen sind ohne abgestimmtes Leitungsverhalten nicht zu entwickeln, und zwar umso weniger, je mehr die Qualitätsfrage gestellt wird.

Die Qualität der einzelnen Schule muss fortlaufend überprüft werden, und zwar so, dass die klassischen Abwehrformeln nicht länger greifen. Externe Evaluationen zwingen keineswegs zur „Einförmigkeit“ des Unterrichts und der Blick von Aussen behindert nicht die Freiheiten der Lehrkräfte. Im Gegenteil sind Evaluationen vor Ort, die nach klaren und transparenten Kriterien von Experten durchgeführt werden, die im Feld anerkannt sind, eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen, die es überhaupt gibt. Das gilt auch und

gerade dann, wenn nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen in den Blick genommen werden. Wenn sie mit ihren Schwächen konfrontiert werden, wollen alle sozialen Organisationen unmittelbar handeln. Die Frage ist dann nur, welche Möglichkeiten sie zur Verfügung haben.

Demgegenüber dauert die Reform der Ausbildung Jahre und wird selbst die dringend erforderliche Umstellung der Weiterbildung auf den Bedarf der Schule nicht sofort möglich sein. Die Lehrkräfte werden erst lernen müssen, ihre berufslange Qualifikation nicht als Privatsache zu betrachten. Im Mittelpunkt müssen die Ziele stehen, die die Schule oder die Region erreichen will, und die Wünsche der Lehrkräfte müssen damit abgestimmt sein. Die Personalentwicklung einer Schule wäre dann vom Bedarf bestimmt und nicht einfach vom Bedürfnis. Das verlangt Leitung und den grundlegenden Wandel der Schulkultur, der auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder vergleichender Leistungsbewertung vorausgesetzt ist.

Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern transparent nach Innen wie nach Aussen. Sie müssen auch erst lernen, dass sie sich künftig in einer Bildungsregion bewegen. Abgestimmte Förderung zwischen verschiedenen Schulen oder Stufen setzt voraus, dass Netzwerke beachtet und Anschlüsse gewahrt werden. Damit ist zugleich gesagt, dass das geschlossene Klassenzimmer überwunden werden muss. Standards gelten für alle gleich und nur damit lässt sich eine Bildungsregion wirklich erschliessen, was mit einem erheblichen Aufwand an transparenter Kommunikation verbunden ist.

Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bislang erheben Schulen über sich oder ihr Umfeld kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Gerade in Bildungsregionen mit einem anspruchsvollen Leistungsauftrag kann die Entwicklung von Schulen nicht darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen, oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich die Schulen einer Bildungsregion auf echte, nämlich erreichbare Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Und die Schulen müssen von dem lernen, was sie erreichen oder auch nicht erreichen.

- Auf dieser Linie muss sich die Professionalisierung der *Lehrerschaft* vollziehen, was inzwischen in der Forschung eine weitgehend anerkannte Grösse ist und in der Schweiz auch die Bildungspolitik bestimmt. Die Veränderung der Lehrerbildung, die Entwicklung von Mindeststandards und die Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zeigen die Richtung an.
- Demgegenüber ist das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil der *Schülerschaft* - auch in der internationalen Literatur - so gut wie gar nicht entwickelt worden.
- Und eine professionelle *Elternschaft* scheint ganz ausserhalb der Sichtweite zu liegen.

Eltern sind in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte Laien, während sie tatsächlich die Hauptlast der Erziehung tragen und in der Hinsicht sehr wohl professionell sein müssen. Ich

betone das, Eltern sind Erziehungsexperten, deren Erfahrung auch von der Schule genutzt werden muss.

Eltern finden im deutschen Schulsystem vergleichsweise wenig Beachtung, zumal dann, wenn es um Schulentwicklung geht. Hier ist auffällig, dass die Eltern wohl als bildungsnahe oder bildungsferne „Schicht“ vorkommen, mit der sich mehr oder weniger gewagte Kausalannahmen verbinden, nicht jedoch als aktive Gruppe, die die Schulentwicklung beeinflussen kann und soll. Elternleistungen werden bis heute stillschweigend in Anspruch genommen, ohne dass diese Leistungen in irgendeiner Bilanz auftauchen würden. Das kann man auch sarkastisch formulieren: Würde der Aufwand für Hausaufgabenbetreuung, Motivationssicherung und häuslicher Enkulturation in Arbeitsstunden verrechnet, und würden diese Stunden nach Tariflohn bezahlt werden, wäre die Schule sehr schnell unbezahlbar.

Die tägliche Praxis der Elternarbeit wird als selbstverständliche Unterstützung erwartet, ohne sie speziell zu honorieren. Forschungen zur Schulqualität zeigen aber, dass eine aktive, unterstützende Elternschaft tatsächlich ein Erfolgsfaktor ist, was dann auch umgekehrt gilt. Natürlich geht es primär um die Schülerinnen und Schüler, aber ohne Unterstützung der Eltern steht die Schule schnell einmal vor unlösbaren Problemen. Deshalb ist eine aktive Partizipation der Eltern ein wesentlicher Erfolgsfaktor, den zu beachten Bildungszentren gut anstehen würde. Sie müssen die Mitarbeit anreizen und sich nicht damit zufrieden geben, dass die Eltern je nachdem Wohlverhalten oder Desinteresse zeigen. Ich würde gerne einmal lesen, dass und wie Bildungsregionen die Möglichkeit von Partizipationskampagnen nutzen.

Doch zurück zu den Schülerinnen und Schülern: Es gibt in der Literatur kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler werden nicht auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet, erhalten keine besonderen Funktionen in Lernprogrammen und sind in den Leitbildern von Schulen nur rhetorisch präsent.
- Die Rolle selbst ist diffus und schwankt zwischen starkem Gelenktwerden und übertriebener Eigenverantwortung.
- Wofür die Schüler genau zuständig sind und was ihren Auftrag ausmacht, ist kaum irgendwo explizit.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei oft keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich nicht selten lediglich subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhalten würden.

Das aber sollte angestrebt werden, eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, motiviert zu werden. Für das oft missverstandene Thema der Motivation gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab,
- dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen,

- warum sie lernen, was sie lernen.

Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen. Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht. Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt.

Wesentlich ist, dass die Reform den Unterricht erreicht, also den Bereich, den die Lehrkräfte am meisten schützen. Sie lieben es nicht, sich zu vergleichen, aber sie wissen zugleich, dass sie keineswegs alle gleich gut sind, wie die Literatur der Lehrerschaft immer implizit angenommen hat. In dieser Literatur spiegelt sich nicht die tatsächliche Qualität der Lehrkräfte, die Aussagen sind oft Stilisierungen oder Selbstzuschreibungen. Andererseits ist eine zentrale Frage, wie die Personalentwicklung der Schule in Zukunft aussehen soll und welche Instrumente dafür bereit stehen. Ich sage mit Absicht „Instrumente,“ weil die Qualität des Unterrichts sehr davon abhängt, welche Lehrmittel zur Verfügung stehen, wie benotet wird und was als Standard gilt.

Instrumente sind die eine Seite der Reform, neue Formen der Zusammenarbeit die andere. Eine Möglichkeit zur Kooperation und Abstimmung zwischen den Schulen sind Netzwerke. Informell gab es Netzwerke schon immer, der gezielte Einsatz dieser Form des Austausches ist dagegen neu. Bildungsregionen sind dafür eine Rahmenbedingung, die ebenfalls neu ist. Sie wird mich abschliessend beschäftigen. Die Frage ist, wie Schulentwicklung mit Netzwerken in der Region verbessert werden kann.

3. *Schulentwicklung in Netzwerken*

Der Austausch zwischen den Ebenen des Bildungssystems kennt verschiedene Mechanismen und Kanäle der Kommunikation, die von Vorschriften in Papierform bis zu informellen Gesprächen zwischen Kollegen reichen. Eines ist ihnen gemeinsam, sie sind sämtlich interpretationsabhängig. Aus diesem Grunde sind in der Sozialpsychologie Modelle „interpretierender Systeme“ entwickelt worden (Daft/Weick 1984), die inzwischen auch in der Schulforschung angewendet werden (O’Day 2002). Hinter diesen Modellen stehen folgende Annahmen:

- Sozialer Austausch unter Bedingungen hoher Komplexität verlangt fortgesetzte Abstimmung und so unablässige Deutungsarbeit der Akteure und ihrer Medien.
- Erforderlich sind Interpretationen sowohl in der Vertikalen als auch in der Horizontalen.
- Es gibt keine Meta-Interpretationen, die sich frei von anderen Interpretationen durchsetzen könnten.

Die Abstimmung der Ebenen in einem Bildungssystem ist ein zentrales Problem seiner Entwicklung. Die Grundphantasie der Bildungsverwaltung ist die Wirksamkeit von Erlassen,

die Akteure wollen am liebsten „erlassfrei“ handeln, aber wenn es in der Vergangenheit Bildungspolitiker gegeben hat, die sich auf dem Wege zur „erlassfreien Schule“ sahen, dann ging das einher mit einer massiven Unterschätzung der eigenen Administration. Abstimmung ist auf diesem Wege nicht zu erreichen, weil sich das Problem nicht in der Menge der Erlasse zeigt.

Eine Erfolg versprechende Strategie besteht darin, den Reformprojekten eine lokal und regionale Organisation zu geben, also nicht Erlasse von oben nach unten durchzureichen. Dabei handelt es sich um eine Aufgabe, die weit komplexer ist, als jeder Erlass erfassen kann, und die einen langen Zeitraum in Anspruch nehmen wird. Erfahrungen mit der Implementation von neuen Steuerungsmodellen in Deutschland liegen inzwischen vor. Zu nennen ist etwa das von der Bertelsmann-Stiftung zusammen mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen realisierte Projekt „Selbstständige Schule.“ Die Erfahrungen zeigen, dass hier leicht Laufzeiten von acht und mehr Jahren erreicht werden können. Der Antrag für dieses Projekt datierte auf den Juli 2001, die dritte Phase der Durchführung soll im August 2008 abgeschlossen sein.

Zuvor waren in dem Projekt „Schule&Co“ (1997-2003) bereits konkrete Erfahrungen mit Problemen der Schulentwicklung gesammelt worden (Rolff/Bastian, 2002), die in das Projekt einfließen und als Knowledge-Transfer zu verstehen sind. Wie die Hürden der Schulbürokratie überwunden werden können, musste im Verlaufe des Projektes oft mühsam gelernt werden, desgleichen, wie der Umgang mit den politischen Meinungsträgern im Land gestaltet werden kann. Auch musste eine Strategie gefunden werden, was sich gegenüber Beharrungskräften tun lässt ist, die Innovationsstrategien abwarten und nach Ende des Projekts zu den alten Strategien zurückkehren wollen. Es ist nicht damit zu rechnen, dass etwa Bildungsstandards ohne Widerstand akzeptiert werden, und die wirkungsvollste Form von Widerstand ist die des Wartens auf Scheitern.

Ohne Folgeprojekt und somit eine Streckung der zeitlichen Dauer wären die Erfahrungen von „Schule&Co.“ versandet und die grundsätzlichen Widerstände hätten nicht überwunden werden können. Das wiederum bedeutet, Prozesse erfolgreichen Wandels, die in den Schulen tatsächlich etwas bewirken können, mit langen Laufzeiten und hoher Kontinuität zu versehen. Sonst werden auch erfolgreiche Projekte abgebrochen, ohne dass sie ihre Erfahrungen transferieren könnten. Die Entwicklung von Bildungsregionen soll hohe Ziele auf mehreren Ebenen erreichen, was ohne eine langfristige Perspektive und einen kontinuierlichen politischen Willen nicht möglich sein wird. Das gilt auch und gerade dann, wenn es Rückschläge gibt.

Das Modell einer regional vernetzten Schule mit erhöhter Autonomie und Verantwortung hatte ein Vorbild. Das *Durham Board of Education* aus Ontario in Kanada³ erhielt 1996 den mit € 150.000 dotierten Carl-Bertelsmann-Preis und war für die Entwicklung der Stiftungsprojekte im Bereich Qualitätsentwicklung in Schulen in verschiedener Hinsicht massgebend. Das Beispiel zeigt, wie wirkungsvoll gute Beispiele aus dem Ausland sein können, wenn sie mit Sinn für die systemischen Unterschiede und ausreichend Zeit für die Entwicklung adaptiert werden. Übertragbar sind vor allem grundlegende Prinzipien und Verfahren der Qualitätssicherung.

Das Board in Durham verfolgt seit Jahrzehnten eine intensive Politik der regionalen Schulentwicklung, die darauf setzt, dass Bildung als herausragender Standortfaktor

³ <http://ddsb.durham.edu.on.ca/DDSBMain.htm>

verstanden wird. Eingebunden sind alle Akteure, auch und gerade die Eltern, deren Ressourcen als Erfolgsfaktoren verstanden werden. Die Entwicklung wird durch das Board gesteuert, setzt aber eine hohe Autonomie der einzelnen Schulen voraus. Bildungsregionen brauchen also Leitungen. Ein Erfolgsfaktor war auch die Veränderung des Unterrichts durch neue Methoden, etwa solche des kooperativen Lernens. Derzeit gilt ein Systemplan der Entwicklung, der von 2004 bis 2009 reicht und klare Ziele in den Bereichen *Accountability* (Verantwortung der Schule), *Student Achievement* (Leistung im Unterricht) und *Equity* (Chancengleichheit in Schule und Umwelt) verfolgt (Durham Directions 2003).

Das Projekt „Selbstständige Schule“ nimmt entsprechend diesen Vorgaben und in Zusammenfassung der eigenen Erfahrungen sechs verschiedene Einflussfaktoren an, die sich auf Erfolg oder Misserfolg nachhaltig auswirken können. Unterschieden werden:

- Motivation und Kompetenzen für Innovation seitens der Akteure,
- gesetzliche Bestimmungen, die das Vorhaben absichern,
- Steuerung auf der Ebene der Einzelschule,
- regionale Vernetzung, Koordination und Steuerung,
- politischer Wille im Land und in der Region,
- neue und effektive Instrumente.

Auffällig an beiden Projekten, dem kanadischen wie dem deutschen, ist die stark in den Mittelpunkt gestellte Bedeutung der *Region*. Sie wird zu einer Handlungseinheit eigener Art, die etwa auch bei der Implementation von Bildungsstandards beachtet werden muss.

Während die Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Technologie von 2003 noch stark auf die Vorarbeiten und Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern gesetzt hat (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 2003, S. 131ff.), betont das grösste Projekt regionaler Schulentwicklung in Deutschland die Vernetzung autonomer Schulen auf Kreis- oder Bezirksebene. Schulentwicklung hat offenbar dann grössere Chancen der Innovation und Nachhaltigkeit, wenn nicht lediglich die einzelne Schule als Akteur und Adressat angesprochen ist, sondern regionale Netzwerke zur Verfügung stehen. Derzeit sind an dem Projekt 278 Schulen in 19 Regionen Nordrhein-Westfalens beteiligt, die Netzwerke bilden und in ihrer gemeinsamen Schulentwicklung unterstützt werden. In verschiedenen Regionen wurden „Korrespondenzschulen“ aufgebaut, denen eine besondere Modellfunktion zukommt und die vom Projekt speziell unterstützt werden.⁴

Diese Netzwerke bestehen nicht nur aus Schulen, sondern stellen einen grösseren Verbund dar, der Kommunen, Verbände, andere pädagogische Institutionen und auch einzelne Personen umfasst. Die Netzwerke müssen aufgebaut und konsolidiert werden, was dadurch erleichtert wird, dass Schulentwicklung und Qualitätssicherung als zentrale Standortfaktoren verstanden werden. Projekte der regionalen Entwicklung sind so immer auch Schul- und Bildungsprojekte, die enge Formen der Abstimmung und Kooperation verlangen. Ein Beispiel für die Organisation solcher regionaler Netzwerke stellt etwa die Akademie für Information und Management in Heilbronn⁵ dar, die Schulentwicklung im Blick auf die örtlichen Schulen und ihr kommunales Umfeld anregt.

Für regionale Netzwerke spricht auch, dass nur so eine vertretbare Grösse der Schulentwicklung erreicht werden kann. Die deutschen Flächenländer sind in aller Regel zu

⁴ Etwa: „Korrespondenzschule“ Bezirksregierung Detmold für Ostwestfalen-Lippe:

http://www.bezreg-detmold-nrw.de/Aufgaben/Organisation/Abteilung_4/Bildungsregion/

⁵ <http://www.aim-ihk.de>

gross und zu heterogen, um als Handlungseinheiten und Träger der Entwicklung angesehen werden zu können. Zudem ist die Schuladministration kaum auf Netzwerke eingestellt, die sich nach örtlichen Faktoren ausrichten. Dazu gehören die Unterscheidung von Einzugsgebieten, die Siedlungsbewegungen in der Bevölkerung, die demografischen Entwicklungen, die Infrastruktur und die Verteilung der Angebote etwa im Bildungsbereich. „Standorte“ sind so nicht einfach Kreise oder Bezirke, sondern kooperative Einheiten, die einen bestimmten Raum entwickeln wollen. Das allgemeine Angebot an Bildungsmöglichkeiten und speziell das Angebot der Schulen in einer Region sind dabei in einer zunehmend mobilen Gesellschaft ausschlaggebende Faktoren.

Daher ist es kein Zufall, wenn im Projekt „Selbstständige Schule“ der politische Wille *in der Region* als Erfolgsbedingung herausgestrichen wird. Neue Gesetze und neue behördliche Vorgaben auf Landesebene reichen mit Sicherheit nicht aus, um das Bildungssystem wirkungsvoll zu verändern. Vergleichbar dem Board in Durham müssen regionale Steuerungssysteme und Verantwortlichkeiten aufgebaut werden, die die Steuerung auf Landesebene und in den einzelnen Schulen wirkungsvoll unterstützen und ergänzen. Das gilt auch für die Implementation von Bildungsstandards, die nicht einfach den Verordnungsweg voraussetzen kann. Wenn die Schulentwicklung umso mehr Erfolg hat, je besser die regionalen Netze geknüpft und ausgebildet sind, dann gilt das auch für die Schulevaluation einschliesslich des Einsatzes neuer Instrumente und Rückmeldeverfahren.⁶

Neue Lehrpläne oder testfähige Aufgabensammlungen, aber auch die Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung oder der Selbstevaluation von Schulen, müssen eine lokale Ebene erreichen, wenn sie wirksam werden sollen. „Lokal“ meint nicht einfach die einzelne Schule oder den individuellen Unterricht. Wenn die Schulentwicklung regional vernetzt erfolgt, dann gibt es eine neue Steuerungsebene, die mal „regionale Bildungsbüros,“ mal „regionale Steuerungsgruppen“ genannt wird, auf jeden Fall aber Einfluss auf die Qualitätsentwicklung vor Ort nimmt, ähnlich wie das in kanadischen oder amerikanischen Schuldistrikten der Fall ist. Auch hier ist nicht einfach die einzelne Schule die massgebende Handlungseinheit.

Erfahrungen aus dem deutschen Bund-Länder-Projekt SINUS zeigen, dass eine fachbezogene, modularisierte Kooperation zwischen Lehrkräften in Netzwerken mindestens bei bestimmten Schularten⁷ leistungsfördernde Effekte mit sich bringt. Eine Bedingung dafür ist die klare Instrumentierung der Netzwerkarbeit. Die Lehrkräfte müssen konkrete Anweisungen erhalten, wie sie vorgehen können, wenn sie eine Repertoireerweiterung ihres Unterrichts vornehmen sollen. Dabei sind schulische wie ausserschulische, lokal organisierbare Netzwerke von grosser Bedeutung; sie sorgen für wirksamen kollegialen Austausch im Fach und darauf bezogen für ein direktes Coaching.

Netzwerkarbeit im überfachlichen Sinn hat sich auch im Projekt „Selbstständige Schule“ bewährt. Hier ist vor allem die Ebenenverschränkung in der Qualitätssicherung hervorzuheben. Aus Mitteln des Landes wie der Kommunen sind regionale Entwicklungsfonds aufgebaut worden, die die regionalen Steuerungsgruppen wirksam unterstützen. In verschiedenen Modellregionen entstanden Bildungsbüros, die mit der Koordination und Steuerung der Qualitätssicherung beauftragt wurden. Das sichert einen effizienten Einsatz der Mittel und verhindert Mehrspurigkeiten. Wenn nur die einzelne Schule

⁶ Schulevaluation „innerhalb einzelner Länder oder Regionen“ wird auch von der Klieme-Expertise angedeutet (Klieme et al., 2003, S. 143).

⁷ Nach den vorliegenden Daten sind dies Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie Integrierte Gesamtschulen (Prenzel/Carstensen/Senkbeil/Ostermeier/Seidel, 2005).

im Fokus ist, dann muss sie auch die ganze Entwicklungsarbeit leisten, während Schulen dann am besten lernen, wenn sie ortsnahe und leicht zugängliche Beispiele zur Verfügung haben.

Qualitätssicherung verlangt von den Schulen den Aufbau neuer Verfahren, die Anpassung des Arbeitswissens der Organisation und nicht zuletzt die Überwindung hochgradiger Unsicherheiten. Die Erfolgskriterien ändern sich, die Standards steigern die Ansprüche an den Unterricht und die Ergebnisse werden transparent. Wenn diese durchaus riskanten Prozesse gelingen sollen, ist eine engmaschige Kooperation vor Ort und in der Region unausweichlich. Nur so können im Übrigen auch die beträchtlichen Investitionen in Implementationsstrategien wirksam eingesetzt werden. Anders wäre die einzelne Schule gehalten, jeweils den gesamten Entwicklungszyklus bei sich nachzuvollziehen.

Im Blick auf die neuen Instrumente, also Kerncurricula, Tests, Aufgabenkulturen und Rückmeldesysteme, sollten frühzeitig regionale Spurguppen eingerichtet werden, die für eine wirkungsvolle Vernetzung der Entwicklung sorgen. Ähnlich wie bei SINUS müssen Instrumente und Handreichungen zur Verfügung stehen, in deren Gebrauch die Lehrkräfte eingeführt werden. Die einzelnen Schulen können damit bestimmte Lehrkräfte beauftragen, die dann als innerschulische Multiplikatoren eingesetzt werden. So hat die Schulentwicklung einen konkreten Adressaten und findet zugleich regionale Verbreitung. Anders ist die Gefahr gross, dass eine diffuse oder chaotische Praxis entsteht, die schnell hohe Motivationsverluste mit sich bringt und, wenn überhaupt, dann nur eine ganz schwache Akzeptanz erzeugt. Bildungsregionen lohnen sich allein schon aus diesem Grunde.

Literatur

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Für die Schule bereit? Lernstandserhebung beim Eintritt in die ersten Klassen des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2005.
- Daft, R.L./Weick, K.E. (1984): Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. In: Academy of Management Review Vol. 9 (1984), S. 284-295.
- Deutz-Schroeder, M./Schroeder, K.: Das DDR-Bild von Schülern in Berlin. Abschlussbericht unter Mitarbeit v. U. Hillmer. Berlin: FU Berlin 2007.
- Durham Directions: System Plan 2004-2009. Durham/Ontario: Durham District School Board 2003.
- Levin, H.M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- O'Day, J.: Complexity, Accountability, and School Improvement. In: Harvard Educational Review, 72, no. 3 (2002), S. 293-329.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Prenzel, M./Carstensen, C.H./Senkbeil, M./Ostermeier, Chr./Seidel, T. (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 8, H. 4, S. 540-562.
- Ravitch, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.

Rolff, H.-G./Bastian, J.: Abschlussevaluation des Projektes „Schule&Co.“ Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2002.
Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003.