

Innovation und politische Rahmensetzung

Gliederung

- 1. Schulleitung in biografischer Retrospektive**
 - 2. Gesetzliche Regelung in Berlin und Rahmenbedingungen**
 - 3. Qualifizierungsangebote**
 - 4. „Schulleitungshandeln zwischen Rechten und Pflichten“ (SteBis)**
 - 5. Innovation - Schulentwicklung**
 - 6. Fazit**
-

1. Schulleitung in biografischer Retrospektive

Ich habe meinen Schuldienst 1972 in einer Hauptschule begonnen, gemeinsam mit 17 anderen Lehrern zur Anstellung (wie es damals hieß). Wir machten die Hälfte des Kollegiums aus. Vom Grundsatz verstanden wir uns als gelebte Innovation und den Schulleiter als den konservativen Bewahrer – bis wir feststellten, dass auch er ein Mensch war.

Von 1979 bis 89 war ich stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin. Eine unserer sinnvollen Taten war die Herausgabe der Berliner Schulrechtssammlung 1982. Knut Nevermann, damals Mitarbeiter im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, später Staatssekretär für Wissenschaft in Berlin, hat darin einen Kommentar zu dem damaligen Schulverfassungsgesetz geschrieben. Zu der Zeit galt der Schulleiter als „primus inter pares“, die Herkunft aus der Lehrerlaufbahn war selbstverständlich und auch rollenbestimmend. Nach Knut Nevermann war die Position als Primus inter Pares die Ablösung des „autoritativen direktorialen Schulleiters zu Kaiserszeiten“, was schon in Preußen eine gewisse Demokratisierung im Schulleben bedeutete. Die Befugnisse gegenüber dem Kollegium waren eingeschränkt, Unterrichtsbesuche durften nur zum Zwecke der Information durchgeführt werden. Das Schulverfassungsgesetz von 1974 brachte keine grundsätzliche Änderung in diesem Verständnis.

Im damaligen Kommentar nahm charakteristischerweise das Verhältnis von Schulleiter und Kollegium einen breiten Raum ein. Der Schulleiter war Vorgesetzter, aber nicht Dienstvorgesetzter und es wurde umfangreich auf das Beanstandungsrecht und vor allem dessen Einschränkungen eingegangen. Eigentlich war der Schulleiter das Vollzugsorgan von Beschlüssen der Gesamtkonferenzen.

Innerhalb der GEW Berlin gab es in den 80er Jahren eine Initiative (mehrere Anträge auf der LDK), dass Schulleiter nicht in der Gewerkschaft organisiert sein sollten, da sonst das Prinzip der Gegnerfreiheit nicht gewahrt würde. Aber auch schon damals bekamen diese Anträge keine Mehrheit. Es beschreibt aber deutlich die Rollendefinition aus Sicht vieler Kollegen. Schon das Bewerben um diese Position galt vielen als verdächtig und nur karriereorientiert, Indianer schienen zum Gelingen einer guten Schule wichtiger als Häuptlinge.

Die Befürchtung, der Schulleiter könnte ein verlängerter Arm der Schulaufsicht in der Schule sein, war groß.

89/90 mit meinem Wechsel von der GEW-Funktion in die Regierung änderte sich diese Sichtweise gravierend. Damals war die Demokratisierung der Schule (neben der gemeinsamen Erziehung und der Verbesserung der Situation „ausländischer Kinder“) ein Schwerpunkt rot-grüner Bildungspolitik. Die einzelne Schule (die Gesamtkonferenzen) bekamen mehr Entscheidungsbefugnis – und das bedeutete auch mehr Verantwortung. In den 90er Jahren wurde diese Entwicklung auch in anderen Ländern unter dem Stichwort „Schulautonomie“ weiter entwickelt. Teilweise war diese Debatte angelehnt an die gleichzeitigen Bestrebungen der Verwaltungsreform zu flachen Hierarchien und Kompetenzverlagerung hin zu unteren und Arbeitsebenen. Diese Entwicklung war mit verursacht durch knapper werdende Ressourcen – nicht nur in Deutschland nach der Wende, sondern auch international. Wie können Entscheidungskompetenzen so verlagert werden, dass die Ressourcen effektiver eingesetzt werden? Vielen war diese ganze Debatte dadurch suspekt. Viele Schulleiter – auch Kollegen wollten unter diesen Umständen die zuwachsende Entscheidungskompetenz auch über Geldmittel gar nicht annehmen. Es gab erhebliche und heftige Diskussionen über die produktive Funktion von Krisen, die historisch häufig Quell von Demokratisierungen waren.

Im Zuge dieser Entwicklung wurde auch deutlich, wie wichtig die Rolle der Schulleitungen für eine größere „Autonomie“ von Schulen war. Eine Schule mit mehr Verantwortung braucht klare Verantwortungsstrukturen und persönlich zurechenbare klare Zuständigkeitszuschreibungen.

Im Rahmen dieser Debatten wurde auch deutlich, welche Unterstützung auf der Verwaltungsebene für Schulen notwendig wäre. Dies war auch ein Resultat aus dem Modellvorhaben Eigenverantwortliche Schule in Berlin. (evt. Exkurs über Diskussion mit Avenarius einfügen.)

Die bildungspolitischen Debatten nach PISA legten den Fokus mehr auf die Entwicklung der Schulqualität. Schülerleistungen schienen nicht nur gravierend von der sozialen Herkunft abzuhängen, sondern auch von der Qualität der Schulen und des Unterrichts. Diese Erkenntnis hatte schon nach den TIMS-Studien zur Entwicklung der SINUS-Fortbildungen in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern geführt.

Zusammen mit der Autonomie-Debatte wurde diese überführt in die bildungsforscherische und bildungspolitische Frage nach den Potentialen von Steuerungssystemen für die Qualitätsentwicklung. Was soll an Vorgaben verändert werden, wenn Schulen mehr für die Ergebnisse ihrer Arbeit verantwortlich sein sollten und vor allem, wie sollten inhaltlich die Vorgaben geändert werden, dass sie Ziele vorgeben und nicht die Wege.

Von großem Erkenntnisgewinn war für mich meine private Bildungsforschungsreise nach Kanada. Ich konnte 2004 vier Wochen lang in British Columbia und Ontario 15 Schulen besuchen und war verblüfft über die klare Führungsrolle, die die dortigen Schulleitungen hatten. Weder wurden sie von den Kollegien gewählt, noch gab es von deren Seite aus Mitsprachemöglichkeiten über die Dauer deren Tätigkeit in den Schulen. Die Schulleitungen wurden von den jeweiligen Schulbehörden klar als Instrument der Schulentwicklung ausgesucht und meist für drei Jahre mit potentieller Verlängerung in der Schule eingesetzt. Die Schulleitungen unterrichten nicht, sondern sind klarer Teil der Verwaltung.

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen reifte bei mir allerdings auch die Einsicht, dass Schulleitung nicht nur klare Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten brauchte, sondern auch Unterstützungssysteme, die qualifizieren, begleiten und auch entlasten.

Komplementär muss die Rolle der Schulaufsicht und der Schulverwaltung ebenso geklärt werden.

Diese biografische Veränderung meiner Sicht auf die Schulleitungsrolle beansprucht keinerlei Repräsentativität, sie ist rein subjektiv. Vermutlich gibt es aber mehrere Personen, die ähnliche Veränderungen der Sichtweisen kennen und es hat sich ja auch objektiv in den gesetzlichen und sonstigen Rechtsvorschriften für die Schulleitung niedergeschlagen.

Es könnte aber sein, dass diese verschiedenen Sichtweisen nicht überall in chronologischer Reihenfolge abgearbeitet wurden, sondern noch häufig parallel in den Köpfen geistern – und zwar noch sowohl durch Schulleitungsköpfe, Kollegien, aber auch bei der Schulaufsicht. Unklarheiten verhindern eindeutiges Handeln.

2. Gesetzliche Regelung in Berlin und Rahmenbedingungen

Die Debatten und Entwicklungen zu größerer Entscheidungskompetenz der einzelnen Schule schlugen sich im Schulgesetz 2004 nieder. Die Grundsätze für die Eigenverantwortung der Schule wurden in § 7 geregelt. Die Schule kann über bestimmte Sachmitte entscheiden und es wurden schulbezogene Ausschreibungen für das Personal/die Lehrkräfte eingeführt. Beides ist neu. Es ist auch vorgesehen, dass die Schulen nicht verbrauchte Mittel Rücklagen zuführen können. Dies war der Erkenntnis geschuldet, dass durch das frühere Dezemberfieber viele Mittel auch unsinnig in den Schulen verpulvert wurden.

Die Vorgabe, ein Schulprogramm erstellen zu müssen, sollte sowohl die Profilbildung im Rahmen der Eigenständigkeit stärken wie aber auch die Verpflichtung beinhalten, dies zur Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Sowohl für die Mittelbewirtschaftung wie auch die Auswahl der Lehrkräfte bekamen die **Schulleiter** deutlich mehr Entscheidungsbefugnis.

Ebenso wird die Stellung des Schulleiters im Kollegium verändert, er erstellt die dienstlichen Beurteilungen und die Berichte über die Feststellung von Bewährungsungen bei Funktionsstelleninhabern. Auch dies war in den früheren Jahren hoch umstritten, brach diese Befugnis doch deutlich mit dem Primus-inter-Pares-Prinzip. Dazu passte auch, dass Bewerber für die Position des Schulleiters nicht mehr aus dem heimischen Kollegium kommen sollten, sondern von außen. Gegen beides wurde eingewandt, dass es dem kollegialen Verhältnis schade – erfahrungsgemäß hatten die hauseigenen Bewerber meist die größeren Chancen bei der Wahl in den Gesamtkonferenzen.

Im § 69 werden die Befugnisse der Schulleitung explizit festgelegt, hier wird diese vor allem für die Schulentwicklung und die Schulqualität zuständig gemacht inklusive einer Berichtspflicht für die Entwicklung. Er/Sie muss auf die Fortbildung der Lehrkräfte achten und ist für die interne Evaluation zuständig. Dies wird in der entsprechenden VV über die Zuordnung der Aufgaben für die Funktionsträger noch ausgeführt.

Hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben hat die Schulleitung eindeutig an Gewicht und an eigenen Entscheidungskompetenzen gewonnen. In der Regel folgen gesetzliche Regelungen den realen Veränderungen, indem sie vorher bereits praktiziertes Handeln legalisieren. Nach meiner Vermutung könnte es hier vielfach anders sein und auch heute noch könnte es sein, dass die Realität nicht in allem diesen Vorgaben entspricht.

Ausstattung

Mit 10 Stunden Ermäßigung und ggfs. weiteren Entlastungsstunden je nach Anzahl der Beschäftigten ist gegenüber früheren Jahren eine erhebliche Besserstellung vorgenommen worden. Ich will hier nicht weiter diskutieren, ob dies reicht oder nicht. Es ist eine Frage des Grundsatzes: Wird die Schulleitung eindeutig der Verwaltung zugeordnet (wie in Kanada), müsste sie komplett freigestellt werden. Allerdings würde dies vor allem im Grundschulbereich auch sehr viel größere Schülerzahlen erfordern. Und es ist die Frage, ob dies gewünscht wird.

Wir können hier davon ausgehen, dass in Deutschland (Berlin) Schulleiter nach wie vor eine Zwischenposition haben. Zudem wollen wohl die meisten auch nicht vollständig auf den Unterricht verzichten, ist es doch das, warum sie mal Lehrer oder Lehrerin geworden sind.

3. Qualifizierungsangebote

Den Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen folgten weitere Maßnahmen zur Unterstützung der Schulleitungen. Hatten andere Bundesländer wie z.B. Hamburg bereits in den 90er Jahren einiges Gewicht in ihren Schulentwicklungsinstituten auf die Qualifizierung und Begleitung von Schulleitungen gelegt, so folgte Berlin hier erst später. Das LISUM wurde im Rahmen von Strukturveränderungen in der Fortbildung vor allem für die Qualifizierung von Schulleitungen zuständig. Erst 2012 wird hier ein zusammenhängendes Konzept zur Qualifizierung von Bewerbern, angehenden und neuen Schulleitungen sowie berufserfahrenen vorgelegt.

„Die Schule ist ein komplexes System: Unterrichtsentwicklung, die im Zentrum des schulischen Handelns steht, erfordert Schritte der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung im Rahmen von systemischer Schulentwicklung. Schulleiterinnen und Schulleiter können ihre Aufgaben nicht mehr als „primus inter pares“ wahrnehmen oder nur administrativ sehen. Sie sind Leiterinnen und Leiter einer sich ständig verändernden Organisation mit immer neuen Herausforderungen, zu denen die Qualitätsentwicklung und -sicherung ebenso gehört wie die Rechenschaftslegung. Ein erweitertes Aufgabenspektrum, wie es in den Schulgesetzen der Länder Berlin und Brandenburg formuliert ist, zieht ein neues Kompetenzprofil und damit auch neue Inhalte in den Bereichen des Führens und Leitens nach sich. Der Leadership-Gedanke ist die Grundlage unserer Qualifizierungsmaßnahmen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben und festigen nachstehende Kompetenzen:

Führungskompetenz, verstanden als Ausweis von Qualitäten, die sehr stark mit der Persönlichkeit und deren Entwicklungsprozess verbunden sind. Hierzu zählen z. B. Haltung und Rollenklarheit, Durchsetzungsvermögen, Überzeugungskraft, Solidarität mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Loyalität im System, Konfliktfähigkeit, kommunikative Kompetenz, Sozialkompetenz. **Steuerungskompetenz**, verstanden als Fähigkeit, sich strategisch vorausschauend durch wirksame Interventionen in das System Schule als pädagogische Organisation einbringen zu können. Sie bezieht sich auf Arbeitsformen, Methoden und Techniken wie z. B. Managementstrategien, Planungsinstrumente, Implementierungswissen, Sicherung organisationsgerechter Abläufe. **Feldkompetenz**, verstanden als Zusammenspiel von spezifischen Fachkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Arbeit in der Schulleitung erforderlich sind.“

Seitdem werden diese Seminare regelmäßig für die drei Gruppen angeboten und sind wohl gut angenommen, aber auch nicht übernachgefragt. Bei den neu ins Amt gekommenen Schulleitungen ist es offensichtlich noch schwierig, genug Interessenten zu finden. Hier müsste auch geprüft werden, wieweit diese Personengruppe für Seminarangebote zeitlich zu stark in Anspruch genommen ist und sich nicht in der Lage sieht, 80 Wstd. außerhalb der Schule zu verbringen. Die ebenfalls angebotene

kollegiale Fallberatung und das Mentoring sind möglicherweise in dieser Phase als Formate praktikabler.

4. „Schulleitungshandeln zwischen Rechten und Pflichten“ (SteBis)

2014 wurde im Rahmen des Projekts SteBis eine Studie über „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“¹ veröffentlicht. Hier wurden in sechs ausgewählten Bundesländern, darunter auch Berlin, die Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen untersucht, aber auch die faktisch erlebte Belastung der Schulleiterinnen und Schulleiter.

Hinsichtlich der rechtlichen Regelungen kommt auch diese Studie zum Schluss: „Die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Schulaufsichtsbehörden hat sich verändert. Mit der Stärkung der Eigenverantwortung von Schulen haben die Länder von der Detail-Steuerung Abstand genommen. Auf der anderen Seite haben sie aber durch Maßnahmen der Qualitätssicherung den Druck auf die Schule erhöht. Beides beeinflusst die Aufgabenstellung der Schulleiterin oder des Schulleiters.“ ebda (dipf. Rechtsstellung S. 46) Ich vermute, dass für Berlin hier von Einigen Widerspruch angemeldet wird, ob wirklich konsequent auf Detailsteuerung verzichtet wird.

Wenig überraschend ist, dass Schulleitungen sowohl in der Grundschule wie auch im Gymnasium über die große Belastung durch Verwaltungs- und Organisationshandeln klagen und offensichtlich auch bei geringerem zeitlichem Aufwand dieses als belastender empfinden als z.B. den eigenen Unterricht.

Auf der anderen Seite spielt die Haltung eine wichtige Rolle für das Belastungserleben:

„Während Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen zur Entlastung in der beruflichen Belastung führte, trug der Leistungsanspruch der Schulleiter an ihre eigene Arbeit zu vermehrter beruflicher Belastung bei. Die Selbstwirksamkeitserwartung bzw. die Selbstsicherheit in der Berufsorientierung eines Schulleiters trug zur Entlastung im Bereich der beruflichen Belastung bei. (gilt bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern in abgeschwächter Form).“ S. 41/42

Aber: „Übereinstimmend sehen die befragten Schulleiter ein Problem darin, dass angesichts der vielfältigen Neuregelungen von der Schulleitung erwartet würde, dass alles gleichzeitig umgesetzt werden muss. Die Chance für ein strukturiertes Vorgehen würde damit vertan und pädagogische Prozesse auf unnötige Weise unterbrochen. Hier sieht sich mancher Schulleiter in seiner Rolle als Führungsperson aufgefordert, mögliche Fehlentwicklungen auf einzelschulischer Ebene zu verhindern, wenn nötig, auch durch direkte Eingriffe“ S.47

Die beiden letzten Ergebnisse dürften kaum überraschen, vor allem das letzte ist aber relevant für unser Thema: Wie kommt unter den Umständen Schulentwicklung, Qualitätssicherung, Innovation in Gang?

Insgesamt hat seit der Entwicklung zu mehr Eigenständigkeit für Schulen die Position der Schulleiterin oder des Schulleiters deutlich mehr Bedeutung erlangt. Neben den genannten Vorgaben spielt seine Position im Handlungsrahmen für Schulqualität eine entscheidende Rolle wie auch in den Inspektionsberichten und den Fragebogen zum Schulmanagement.

„In einer Veröffentlichung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport heißt es: „Eine engagierte Schulleitung ist Voraussetzung für eine gute Schulentwicklung. Sie macht die von ihr geleitete Schule zu ihrem eigenen Projekt, für dessen Gelingen sie sich verantwortlich fühlt. Sie treibt die Schulentwicklung voran, aber sie überfordert dabei nicht die anderen am Schulleben beteiligten Personen und Gruppen. Indem sie sich kooperativ zeigt, gelingt es ihr, die Entwicklung einer „guten Schule“ zu einem Anliegen aller Beteiligten zu machen. Eine engagierte Schulleitung hat einen positiven Einfluss auf alle am Schulleben beteiligten Gruppen - Pädagoginnen, Eltern, Schülerinnen und nichtpädagogisches Personal. Ihr Vorbild ermutigt andere zum eigenen Engagement. Sie scheut keine Konflikte, aber ihr oberstes Ziel ist es, diese Konflikte zu lösen. Dabei sieht sie sich selbst in einem ständigen Lernprozess und macht deutlich, dass sie offen ist für Vorschläge anderer.“ ebda S.14). Damit fühlen Sie hoffentlich Ihre Aufgabe bestens charakterisiert.

5. Innovation - Schulentwicklung

Wie beschrieben hat sich bei den Rahmenvorgaben etliches geändert. Die Schulgesetze verhindern eigentlich keine Innovation. Vieles was vor Jahren/Jahrzehnten die schuleigene Entwicklungen noch eingeschränkt hat (Bsp. Projekttag vor 1989) ist entfallen. Dafür sind jetzt die Schulleitungen, also Sie jetzt auch für die Schulentwicklung verantwortlich und auch rechenschaftspflichtig. Viele Schulleitungen sehen sich aber in der schwierigen Situation, angesichts vielfältiger Reformen die KollegInnen noch bei Laune zu halten, manche sehen sogar ihre Aufgabe darin, die Umsetzung so abzufedern, dass sie für die Schule tragbar erscheint. (siehe SteBis).

Innovation und Schulentwicklung/Qualitätsentwicklung will ich hier durchaus in einen gemeinsamen Kontext stellen. Woher kommen die Initiativen für Reformen, woher die für die Entwicklung der Schulqualität. Diese kann auch Innovationen wie die Einführung neuer Schritte, Methoden oder Unterrichtsformen beinhalten.

Sie als Schulleiter/in sind für diese Entwicklung letztlich immer verantwortlich.

„Die Schulleiterin/der Schulleiter fördert eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität ihrer/seiner Schule, sorgt für den Aufbau eines schuleigenen Qualitätsmanagements und initiiert eine Evaluationskultur, in die das Schulleitungshandeln selbst einbezogen wird. • Die Schulleiterin/der Schulleiter befördert die kontinuierliche Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms. • Gemeinsam mit den Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften erarbeitet die Schulleiterin/der Schulleiter die nächsten Entwicklungsziele der Schule und trifft die notwendigen Festlegungen und Konkretisierungen. • Die Schulleiterin/der Schulleiter nimmt die Qualitätsentwicklung des Unterrichts als zentrale Aufgabe wahr. • Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für eine regelmäßige Erörterung der Entwicklungsvorhaben, der Ergebnisse der internen Evaluation sowie der Inspektionsberichte und der Ergebnisse von Schulleistungsuntersuchungen in den schulischen Gremien. • Die Schule hat Evaluationsberaterinnen bzw. -berater, die von Leitung und Kollegium unterstützt werden. • Die interne Evaluation enthält ein FührungskräfteFeedback (z. B. durch das Selbstevaluationsportal, Modul Schulmanagement).“ (Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin)

Sie sind zwar verantwortlich, das heißt aber nicht, dass Sie alles alleine stemmen müssten. **Die erweiterte Schulleitung** sollte als Team ein fester Bestandteil der Schulleitung sein.

Qualitätsentwicklung

Wieweit wirken die Ergebnisse von Tests, Ergebnissen von Abschlussprüfungen als Stimulus, die eigene Arbeit zu überprüfen und Hilfe und Anregung von außen zu holen oder auch die Berichte der Schulinspektion? Ich weiß wie groß die Neigung ist, Verantwortung für Ergebnisse zu externalisieren. Und es ist auch außerordentlich schwer, in einem Kollegium z.B. Unterschiede zwischen den Klassen zu thematisieren, nach Ursachen zu suchen und diese als Anstoß für die Schulentwicklung zu nehmen. Lieber wird die Erklärung darin gesucht, dass die Schüler in diesem Jahr andere sind, in einer Klasse leistungsschwächer als in der anderen, etc. Vermutlich gibt es schon die Schulen, die sich auf die schwierige Suche nach der eigenen Verantwortung einlassen und sich Fortbildungen holen. Ich vermute, dass das nicht die Mehrheit der Schulen ist. Allerdings braucht es dazu auch die entsprechende Unterstützung z.B. aus den Schulentwicklungsinstituten.

Die große Frage ist, wie Schulleitungen es schaffen, in einer Stimmung vieler Kollegien – auch bei Ihnen – die sich schon von Reformen der letzten Jahre überlastet fühlen, ein Klima für Innovation, für Weiterentwicklung zu schaffen. Wie motivieren Sie sich selbst, wie die Kollegien?

Letztlich ist die Hauptmotivationsquelle die Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen, die der Schule und hier den erwachsenen Menschen anvertraut sind. Die Veränderung ihrer Lebensbedingungen sind Quelle auch des Veränderungsbedarfs in den Schulen.

Gesellschaftliche Veränderungen und bildungspolitische Entscheidungen als Herausforderungen

Häufig sind es die Veränderungen in der eigenen Schülerschaft oder deren familiären Bedingungen, die Schulen zu Innovationen veranlassen. Die Heinrich-von-Stephan-Gemeinschaftsschule (als Beispiel), deren Schüler vor Jahren frierend morgens auf dem Schulhof standen, weil sie zuhause raus mussten, entschloss sich, die Türen bereits um 7.30 Uhr zu öffnen und für eine Frühaufsicht zu sorgen. Das Ergebnis wurde von den Schülern dankbar akzeptiert. Die Bemühungen zum Ganztag hatten häufig ähnliche Ursachen. Die Frage ist immer, wieweit die Kollegien mitziehen.

Die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen verändern sich, die Aufgabenteilungen zwischen Eltern und Schule ebenso. Andere Akteure, die am Aufwachsen von Kindern beteiligt sind, wollen oder sollen in die Arbeit der Schulen einbezogen werden. Heute gehört es für sehr viele Schulen zur Selbstverständlichkeit, über ein großes Netz von Kooperationspartnern zu verfügen, die Einbindung in „Bildungslandschaften“ ist nicht nur in Berlin mit dem Rahmenkonzept für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe oder auch mit den Quartiersmanagements ein bildungspolitisches Dauerthema.

Andere Veränderungen greifen teilweise tief in die Arbeit der Schule ein. Ein Beispiel ist die Entwicklung zur inklusiven Schule. Obwohl seit 40 Jahren in Berlin auf dem Weg und in vielen Schulen praktizierte Realität, wird sie häufig als Bildungsreform dargestellt, die sich wieder irgendein Politiker ausgedacht habe. Die UN-Konvention ist wie kaum eine andere Reform von Behindertenverbänden selbst durchgedrückt worden und auch Ausdruck davon, dass Behinderte ungleich selbstbewusster ihr Recht auf Teilhabe einfordern. Die Schulen kommen an solchen Entwicklungen nicht vorbei und die Frage ist nur, wie schafft man einen Weg der Akzeptanz, dass Kollegien, aber auch Eltern diese Entwicklung zu ihrer eigenen machen.

Diese Frage wird sich auch in der Aufnahme von Flüchtlingen bzw. der Kinder in den Schulen stellen. Es gibt schon eine längere Tradition von Willkommensklassen und der Aufnahme von zuziehenden Kindern ohne Deutschkenntnisse. Aber die jetzige Entwicklung bewegt sich in anderen Dimensionen und braucht neben Ressourcen, Räumen und Personal auch eine Veränderung von Schulkulturen und Haltungen.

Besondere Probleme bereiten häufig Reformen, die bildungspolitisch beschlossen werden und deren Vorlauf sehr unterschiedlich ist.

Als Beispiel für eine gelungene (das mag umstritten sein) ist für mich die Reform der Sekundarstufe in ISS einerseits und Gymnasien andererseits. Diese Reform folgte der abnehmenden Akzeptanz der Hauptschulen und den großen Problemen, die Schulformen mit einer Kumulation von Problemen zwangsläufig mit sich bringen. Zumindest war hier der Versuch, durch Diskussionen im Vorfeld und begleitende Fortbildungen Akzeptanz zu schaffen. Die Mühen der Ebene sind damit nicht gelöst. Und Anschlussprobleme zeigen sich jetzt vielfältig. Der Umgang mit Heterogenität muss noch von vielen Lehrkräften gelernt werden und es ist noch lange nicht selbstverständlich, diese als selbstverständliche Gegebenheit einer Lerngruppe zu akzeptieren.

Andere, wie die Einführung des G8 oder von JüL und längerer Schuleingangsphasen wie auch die frühere Einschulung sind häufig nicht aus Anstößen von Schulen entstanden. Zwar hat es zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen lange Jahre Schulversuche mit positiven Erfahrungen gegeben, aber es war durchaus fraglich, wieweit diese in die Fläche gebracht werden mussten.

Hier gibt es Mischungen aus überregionalen Beschlüssen (Bologna), die auch Anpassungen an internationale Entwicklungen erfordern, die häufig in der einzelnen Schule schwer nachvollziehbar sind und häufig nicht wirklich einsichtig.

Impulse – Motivation - Vernetzungen

Woher kommen Impulse für neue Ideen und woher die Bereitschaft oder der Mut zur Umsetzung?

Wie können die Kompetenzen im Kollegium lebendig bleiben oder werden?

Das Spannungsverhältnis zwischen top down-initiierten Reformen und bottom up ist bekannt. In der Regel gilt, dass bottom up – Prozesse in den Kollegien eher akzeptiert werden. Es lässt sich nur nicht so einfach auflösen, denn häufig wird auch als top down empfunden, was der Veränderung von gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule geschuldet ist. Auch ist nicht eindeutig, was „bottom“ ist. Eltern- oder Schülerwünsche sind nicht unbedingt identisch mit den Wünschen von Kollegien. Und - Sie kennen es alle – es gibt in den Kollegien sehr unterschiedliche Vorstellungen über den Reformbedarf der eigenen Schule. Wie motiviert man die Gruppe, die aktiv gestalten will – und wie wird man auch die Dauerbremsen mal los?

Rolf Werning (Erziehungswissenschaftler) hat kürzlich in einem Vortrag zwei Gruppen von Schulen (aus dem Kreis der Jakob-Muth-Preisträger) als Innovationsträger (hier Inklusion) benannt: Schulen, die innovative Vorhaben als Gründungsmerkmal festgeschrieben haben, und Schulen mit Krisengeschichten. Ich würde als dritten Innovationsimpuls noch den Wechsel der Schulleitung hinzufügen.

Schulen, wie z.B. „Schule im Aufbruch“, gehören zu denen, die ihre dauernde Weiterentwicklung als Prozess in ihr Selbstverständnis übernommen haben. Oder Initiativen wie „Blick über den Zaun“, die sich auch für die eigene Entwicklung für zuständig erklären und durch gegenseitige Besuche Anre-

gungen zur Weiterentwicklung bekommen. Hier waren es ganz offensichtlich hoch engagierte SchulleiterInnen, die mit einem Sack voller Erfahrungen die Schule übernommen haben und Kollegien entweder auch aussuchen konnten oder angesteckt haben. Fraglich ist, ob auch manchmal die Möglichkeit einer ausgewählten Schülerschaft hierbei hilft.

Über Jahre hat es das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ der Stiftung Brandenburger Tor gegeben. Dort haben sich Schulen in ein Netz einbinden lassen, die in Tandems die Übergänge der Schülerinnen und Schüler verbessert haben. In Teilen lebt dieses Netz und leben auch noch einige Tandems weiter bzw. sind in die regionale Fortbildung eingegangen.

Vernetzungen scheinen eine gute Quelle von Impulsen zu sein, vorausgesetzt, es sind neben der Schulleitung auch weitere Kollegen eingebunden, am besten auch Eltern und Schüler. Auch im Schulversuch MES berichteten die Schulleitungen, dass vor allem die gemeinsamen Treffen, der Austausch auf Augenhöhe, das Gefühl eine gemeinsame Problemlage zu teilen, als Gewinn angesehen wurde. Gegenseitig gegebene Ratschläge oder die von critical friends scheinen häufig eher akzeptiert zu werden als von der Schulaufsicht.

Es gibt Lehrerzimmer mit einer Flipchart, auf denen Lehrkräfte ihre Ideen aufschreiben, die dann bei Gelegenheit auf ihre Tauglichkeit für die Schule hin abgearbeitet werden.

Notwendige Bedingung von Innovationsbereitschaft innerhalb der Schulen ist ein Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkräften, das die Kollegien nicht überfordert, sondern Entwicklung in erreichbaren Schritten konzipiert. Ist aber auch die Bereitschaft innerhalb der Kollegien, sich als Team zu verstehen, kollegial zusammenzuarbeiten mit gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen wie auch gegenseitigen Unterrichtsbesuchen. Dies können und sollten Fachteams oder auch Jahrgangsteams sein. Im Mittelpunkt steht die pädagogische Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler und die Konstruktion guter Lernbedingungen. Die Bereitschaft zur Teamarbeit muss auch die Schulleitung einbeziehen.

Kooperation muss verankert sein durch feste Vereinbarungen in der Schule.

6. Fazit

Ich habe eine ganze Reihe von Bereichen ausgespart, die für Ihren Handlungsrahmen bedeutend sind: Das Verhältnis zur Schulaufsicht, Probleme mit den Beschäftigtenvertretungen, geeignete Arbeitsformate mit den Kollegien, Rahmenbedingungen wie Arbeitszeit, auch das Verhältnis zum Schult Träger, etc.

Insgesamt sind es nicht die Rahmensetzungen wie z.B. die Rechtsgrundlagen, die innovative Kräfte in den Schulen hindern. Es sind mehr die vielfältigen Veränderungen, die bewältigt werden müssen und das häufig vorhandene Rollenverständnis von Lehrkräften als Einzelkämpfer.

Aber als Fazit, als Gelingensbedingung für Reformen in der Schule gilt für mich, wie wir die Dichotomie von gefühlten top-down und bottom-up-Strategien überwinden können. Wie kann es gelingen, dass Veränderungen als positiv für den eigenen Unterricht, für die Entwicklung der Kinder und für das eigene professionelle Verständnis erlebt werden? Als eigenes Beispiel gilt für mich das Bürgernetzwerk Bildung mit den Lesepaten. Auch wenn es für die meisten Lehrkräfte, auch die Schulleitungen mehr Arbeit bedeutet, externe einzubeziehen, ist der Gewinn für die Kinder so eindeutig, dass

das gerne gemacht wird. Wir brauchen Win-Win-Situationen, damit Veränderungen des eigenen Handelns in Gang kommen.

Ohne Zweifel gehört zur Reformbereitschaft die notwendige Unterstützung durch entsprechende politische Entscheidungen, auch durch Schulaufsicht und Verwaltung. Es gehört dazu eine gute Kultur der Wertschätzung und des Vertrauens zwischen diesen Ebenen.

Es gehört dazu aber vor allem die Haltung, selbst für die eigene Arbeit, für die Qualität der Bildungsprozesse, für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und für deren Bildungserfolge zuständig, verantwortlich zu sein. Die Kategorie der Accountability spielte in den kanadischen Schulen eine außerordentliche Rolle und war für das professionelle Handeln in den Schulen maßgeblich.

Dies zu erreichen, scheint mir die wichtigste Aufgabe der Weiterentwicklung der Berliner und nicht nur dieser Schulen.