

böll.brief

TEILHABEGESELLSCHAFT #9

März 2019

Viel fordern – viel zutrauen

Schulqualität entwickeln
und Lernfortschritte in
den Mittelpunkt stellen

**HANNELORE TRAGESER
SYBILLE VOLKHOLZ**

 **HEINRICH BÖLL STIFTUNG**

Das **böll.brief – Teilhabegesellschaft** bietet Analysen, Hintergründe und programmatische Impulse zu Fragen der sozialen Teilhabe und der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ein besonderer Fokus liegt auf den Politikfeldern Bildung und Wissenschaft, Sozialpolitik, Migration und Diversity.

Das **böll.brief** der Abteilung Politische Bildung Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabegesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik» und «Demokratie & Gesellschaft».

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Vorbemerkung	4
2 Empfehlungen	5
2.1 Rahmenbedingungen	5
2.2 Ressourcen	6
2.3 Steuerung	7
2.4 Ebene der Einzelschule	9
2.5 Ebene des Unterrichts	10
3 Zusammenfassung der Empfehlungen	12
Literaturverzeichnis	13
Die Autorinnen	14
Impressum	16

Zusammenfassung

Bei den Bemühungen und Handlungsempfehlungen der letzten Jahre zur Verbesserung der Qualität in deutschen Schulen wird zwar die Verbesserung der Schülerleistungen angestrebt, als Zentrum aller Anstrengungen scheint dies aber noch nicht ausreichend in den Köpfen und dem Handeln aller Akteur/innen angekommen und realisiert zu sein. Viele Schulen haben sich zwar in diesem Sinne auf den Weg gemacht. Unter den sechs Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises wird der Qualitätsbereich Leistung stets als erster angeführt. In der Breite der deutschen Schullandschaften erscheint allerdings das positive Verhältnis zu Leistung, hier Schülerleistungen, insgesamt noch zu wenig fokussiert. Leistung soll dabei nicht als Einschränkung des Bildungsauftrags der Schule verstanden werden, sondern in einen Kontext von optimaler Förderung aller Fähigkeiten und Anlagen gehören. Die Anstrengungen der beteiligten Akteur/innen haben diesem Ziel zu dienen. Darauf konzentrieren sich die folgenden Empfehlungen.

1 Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen wollen kein Gesamtkonzept zur Schulqualität aufzeigen – davon gibt es reichlich –, sondern einen Aspekt ins Blickfeld rücken, der uns noch unterbelichtet erscheint: die Konzentration aller Bemühungen zur Entwicklung von Schulqualität auf die Steigerung der Lernerfolge der Schüler/innen. Ziel ist dabei nicht die Verstärkung der Auslese durch Leistung, sondern die optimale Förderung aller, damit jede Schülerin, jeder Schüler die höchstmögliche individuelle Kompetenzstufe wirklich erreicht. Die Orientierung an einer Steigerung von Schülerleistungen darf nicht zu einer Verengung der Bildungsarbeit der Schule führen; es ist nicht gleichgültig, auf welchem Weg der Lernerfolg erreicht wird. Immer geht es um das Ziel einer umfassenden Bildung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler/innen. Innerhalb dieses ganzheitlichen Bildungsprozesses steht aber der Lernerfolg auf der Basis der besten erreichbaren Lernergebnisse für jedes Kind, für jede/n Jugendliche/n im Zentrum.

Dass die Lernprozesse der Schüler/innen und die optimale Entfaltung ihrer je individuellen Potenziale im Mittelpunkt der Qualität von Schule stehen sollen, ist heute weitgehend Konsens. Verbesserungen in den Bereichen Schulmanagement, Schulkultur, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung dienen alle der Optimierung der Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler/innen. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit hat aber bislang keine überzeugende Praxiswirksamkeit erreicht, sonst wären die erreichten Leistungen besser. Eine entscheidende Veränderung ist im deutschen Schulwesen bislang nicht zu verzeichnen.

Die bestmöglichen Lernfortschritte der Schüler/innen müssen stärker in den Mittelpunkt gestellt werden. Dies muss in den politischen Vorgaben, den Rahmenbedingungen, der Steuerung, den Aufgaben der Schulaufsicht, der Orientierung von Schulen und dem Handeln der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals deutlich werden.

Qualität von Schule ist darstellbar und überprüfbar. Sie kann für viele Dimensionen anhand valider Kriterien gemessen, beobachtet und beschrieben werden. Die empirische Bildungsforschung hat dazu ausreichend Material geliefert; in den Ländern liegen dazu diverse Kriterienraster und Datensammlungen vor. Diese sollten auf allen Ebenen sichtbar genutzt werden, z. B. durch ein länderübergreifendes Institut, in dem die Ergebnisse der Bildungsforschung so aufbereitet werden, dass sie für die Fortbildung von Pädagog/innen und die alltägliche Praxis in den Schulen verwendbar werden.

Im Folgenden werden für die verschiedenen Ebenen Empfehlungen gegeben, die den Lernfortschritten der Schüler/innen und der Entfaltung ihrer Persönlichkeit dienen.

2 Empfehlungen

2.1 Rahmenbedingungen

Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulträger setzen den Rahmen für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie müssen ihre jeweiligen Rollen bei der Sicherung der Schulqualität wahrnehmen und die Ziele klar formulieren. Die Lernprozesse und -ergebnisse sollten nicht erst bei der Unterrichtsplanung und -durchführung in den Blick genommen werden, stattdessen sollte sich bereits die Entwicklung, Steuerung und Koordination überschulischer Prozesse hierauf konzentrieren. Von Rahmenlehrplänen über Vorgaben für Prüfungen und Schulabschlüsse bis zur Bereitstellung personeller, sächlicher und baulicher Ressourcen sollte die Förderung der Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler/innen die Leitidee sein.

Die jeweilige **Schulstruktur** beeinflusst die Entwicklung von Schulqualität insofern, als sie wenig förderliche Kumulationseffekte von Problemlagen der Schüler/innen erzeugen kann. Deshalb sollte bei Reformen der Schulstruktur darauf geachtet werden, dass solche Effekte vermieden oder verringert werden. Die internationalen Studien über Leistungsvergleiche von Schüler/innen lassen zwar keinen eindeutigen Schluss über förderliche Schulstrukturen zu, allerdings gibt es genügend Hinweise darauf, dass heterogen zusammengesetzte Lerngruppen das Lernen aller befördern können. «Restschulen» für diejenigen, denen Lernerfolge am schwersten fallen, sollten und können durch Schulstrukturentscheidungen vermieden werden.

Auch andere strukturelle Fragen haben Auswirkungen auf gelingende Lernprozesse. Dazu gehören die **Qualifikation des pädagogischen Personals**, der **Einsatz anderer Professionen** in der Schule, **Kooperationsbeziehungen** zu Einrichtungen in den Bereichen Jugend, Familie, Arbeit und Soziales, die sozialräumliche Einbindung, Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, **Aufbau und Zuständigkeiten der Schulverwaltung**, des Schulträgers etc. Bei ihrer Konzeption und Ausgestaltung spielen viele Aspekte eine Rolle, die von unterschiedlichen fachlichen und sachlichen Anforderungen geprägt sind. Das eigentliche Ziel der Verbesserung von Lernleistungen kann dabei schnell aus dem Blickfeld geraten. So kann die Einbeziehung von Jugend- und Sozialarbeit in die Schulen mit komplizierten Kooperationsstrukturen und Ressourcenberechnungen verbunden sein; der ganze Aufwand bleibt aber dann wenig erfolgreich, wenn diese Kooperation in die Bildungsprozesse der Schüler/innen konzeptionell nicht gut eingebunden ist.

Das wird an jeder Schule unterschiedlich aussehen und muss entsprechend vor Ort konzeptionell erarbeitet und ausgestaltet werden. Allein die Tatsache, dass es Sozialarbeit in Schulen gibt, kann zwar eine relevante, sogar notwendige Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse in bestimmten Schulen sein, sorgt aber nicht automatisch für verbesserte Lernleistungen und ist damit kein Ziel an sich. Dasselbe gilt für räumliche Voraussetzungen:

Jede Schule ist zu beglückwünschen, die in modernen, großzügigen und gut ausgestatteten Räumen arbeiten kann. Wenn diese aber eher den Gestaltungsvorstellungen des Architekten oder den Vorschriften des Denkmalschutzes entsprechen als den pädagogischen Zielen der betroffenen Schule, bleiben kostbare Möglichkeiten zur Förderung besserer Lernergebnisse ungenutzt. Auch die Ausstattung mit moderner Informationstechnologie ist für sich alleine genommen noch keine Unterstützung besserer Lernleistungen. Letztlich entscheidend ist immer die in der Schule selbst geleistete pädagogische Arbeit; zu ihrem Gelingen trägt es bei, wenn Schulleitung und Kollegium sowie Schüler/innen und Eltern bei der Entscheidung über die Rahmenbedingungen möglichst früh und umfangreich miteinbezogen werden.

Entscheidend für die Qualitätsentwicklung von Schulen ist die Bereitschaft, auf allen Ebenen die Tätigkeit forschend zu begleiten und Evaluationsinstrumente positiv anzunehmen. Es sollte zum Professionsverständnis aller Akteur/innen gehören, die eigene Arbeit durch gut aufeinander bezogene interne und externe Feedbacks und andere Instrumente kontrollieren zu lassen und diese als nutzbringend für die Arbeit zu interpretieren. Dazu gehören auch Vergleichsarbeiten, vor allem aber die Auswertung der Ergebnisse und die Entwicklung von Folgerungen für die je eigene Arbeit.

Sämtliche Rahmensetzungen sollten sich an einem gemeinsamen Ziel orientieren: die Lernerfolge der Schüler/innen zu verbessern. Dazu gehören die Gestaltung der Schulstruktur ebenso wie die der Rahmenpläne und Prüfungen, außerdem der Einsatz aller Professionen und die Nutzung von Feedbacksystemen wie Vergleichsarbeiten.

2.2 Ressourcen

Zu den relevanten Rahmenbedingungen gehören zweifelsohne Ressourcen wie gut qualifiziertes Personal, gepflegte Schulgebäude und gut ausgestattete Räume, Zeit und Geld. Die internationalen Vergleichsstudien lassen allerdings keine eindeutige Korrelation zwischen der Höhe des Bildungshaushaltes und den Schülerleistungen erkennen. Bereits in der ersten Länderauswertung PISA 2000 kommen die Forscher/innen zu folgender Aussage: «Dass die Personalausgaben pro wöchentlicher Unterrichtsstunde auch bei Kontrolle der Stundentafel und des Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund negative Zusammenhänge mit Schülerleistungen aufweisen, legt die Interpretation nahe, dass die Personalausgaben pro wöchentlicher Unterrichtsstunde in einem Organisationskontext steigen, in dem die Optimierung sekundärer Arbeitsbedingungen Vorrang vor dem Unterricht hat. Beide Indikatoren scheinen damit unterschiedliche Leitvorstellungen politisch-administrativen Handelns zu symbolisieren.» (Deutsches PISA-Konsortium 2002: 233f.). Vereinfacht formuliert heißt das, wenn die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte Vorrang vor den pädagogischen Erfordernissen und den Lernbedingungen der Schüler/innen haben, sich also nicht vorrangig an diesen orientieren, geht dies zulasten der Lernerfolge. Deshalb ist es

wichtig, die Ressourcen als wirksames Steuerungselement zu verwenden, möglichst wenig davon gleichmäßig «mit der Gießkanne» zu verteilen, sondern die Mittel gezielt dorthin zu geben, wo der größte Förderbedarf aufseiten der Schüler/innen besteht. Bei den vielfach berechtigten Forderungen von Schulen nach Ressourcenerhöhung (mehr Personal, bessere Ausstattung, kleinere Klassen, Verringerung der wöchentlichen Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte) geht es nicht darum, «mehr desselben» an alle zu verteilen. Im Zentrum sollte die Frage stehen, was genau einer Schule fehlt, um die Lernprozesse ihrer Schüler/innen verbessern zu können, und was genau sie mit einem Mehr an Ressourcen tun will, um dieses Ziel zu erreichen. Schulen sollten ihre Eigenverantwortlichkeit nutzen können, die Ressourcen nach eigenen Entscheidungen einzusetzen; sie sollten aber auch Rechenschaft darüber ablegen müssen, wie diese Ressourcen zur Verbesserung von Lernprozessen und -ergebnissen eingesetzt werden. Nützlich sind datenbasierte Vereinbarungen zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht bzw. Schulträger zur zielgerichteten Verwendung der zugeteilten Ressourcen.

Ressourcen sollten weder einfach erhöht noch «mit der Gießkanne» verteilt werden. Stattdessen sollten sie bedarfsgerecht eingesetzt werden und die einzelne Schule in den Stand setzen, die Lernprozesse ihrer Schüler/innen zu verbessern. Dazu sollten entsprechende Zielvereinbarungen mit den Schulen geschlossen werden, die eine Rechenschaftslegung einschließen.

2.3 Steuerung

Die einzelnen Akteur/innen in Ministerien, Verwaltungen und Kommunen folgen normalerweise ihrer je eigenen Handlungslogik und beziehen sich nicht systematisch aufeinander. Zwischen Entscheidungsträger/innen für den Schulbau, solchen für Curricula und denjenigen für Lehrerbildung gibt es in aller Regel kaum praktische Kooperationen, viel weniger noch zwischen ihnen und den an den Lernprozessen unmittelbar beteiligten Lehrkräften, den weiteren Fachkräften und Schulleitungen. Über die allgemein verbesserungsfähige Koordination dieser Handlungsstränge hinaus soll deren gezielte strategische Ausrichtung auf die Unterstützung der Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler/innen angestrebt werden. Das bedarf der grundsätzlichen Übereinstimmung in der Zielsetzung des Handelns aller Akteur/innen. Für eine entsprechende Kommunikation fehlen häufig die Strukturen. Schulleitungen kommunizieren mit der für sie zuständigen Schulaufsicht auf der einen Seite und mit dem Schulträger auf der anderen Seite; schon diese drei Partner an einen Tisch zu bekommen, bedarf in der Regel besonderer Bemühungen. Für die komplexe Mehrebenen-Steuerung von Schule mit eigenverantwortlich arbeitenden Schulen im Zentrum müssen **tragfähige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen** entwickelt werden.

Lehr- und Fachkräfte, Schulleitung, Schulaufsicht, Schulträger, Ministerium und Kooperationspartner der Schulen nehmen unterschiedliche Aufgaben wahr, wenn es darum geht, erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen. Um hier koordiniert wirksam zu werden, ist es wichtig, die jeweiligen **Verantwortlichkeiten** in diesem komplexen Gefüge möglichst **klar zu bestimmen**. In ihrer Kooperation müssen alle Akteur/innen **klare Ziele vereinbaren**, wie etwa die Senkung der Anzahl von Schüler/innen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, oder die Erhöhung des Anteils von Kindern, die die jeweiligen Mindeststandards in den nationalen Vergleichstest erreichen. Jeder Akteurin, jedem Akteur sollte klar sein, was der eigene konkrete Anteil am Erreichen eines solchen Ziels ist. Für den Schulträger kann das die Bereitstellung von ausreichend geeigneten Lernräumen bedeuten, für das Ministerium die Organisation förderlicher Fortbildungen und die Ausstattung der Schulen mit ausreichend qualifiziertem Personal, für die Schulleitung beispielsweise die Förderung von Teamarbeit im Kollegium, für das pädagogische Personal die Konzentration seiner täglichen Unterrichtsarbeit auf die verabredeten Ziele. Wichtig ist, dass jede Akteurin, jeder Akteur die Verantwortung für den eigenen Handlungsspielraum übernimmt und diesen in größtmöglicher Selbstständigkeit gestaltet und ausfüllt. Zu verbindlichen Verabredungen gehört auch die Überprüfung ihrer Einhaltung. Für eine funktionierende Aufgabenteilung ist eine wertschätzende Haltung der Akteur/innen auf den verschiedenen Ebenen unabdingbar. Eine Kultur des Misstrauens oder der Schuldzuweisungen untergräbt die Entwicklungsmöglichkeiten.

Im kommunalen Rahmen nehmen alle Akteurinnen und Akteure gemeinsam die Verantwortung für eine gute Schulbildung für alle Kinder und Jugendlichen in ihrem Bereich wahr. Sie fördern die Kooperation zwischen Schulen und allen beteiligten Akteur/innen zur Optimierung des gesamten Bildungsangebots in ihrem Verantwortungsbereich.

Netzwerke zwischen Schulen können eine wirksame Unterstützung für gute Schulqualität sein, sie sollten von Ministerien und Schulaufsicht unterstützt und gefördert und von den beteiligten Schulen selbstständig ausgestaltet werden.

Der Erfolg der Makrosteuerung zeigt sich letzten Endes in der Qualität der Einzelschule, und ihre Selbstständigkeit bedeutet Verantwortung für die Lernerfolge der Schüler/innen: Darin muss sich ihre Autonomie bewähren.

Zwischen den verschiedenen Ebenen des Landes, der Kommune und der Schule müssen tragfähige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen entwickelt werden. Es müssen klare Verantwortlichkeiten und überprüfbare Ziele vereinbart werden, die die Lernerfolge der Schüler/innen und deren Abschlüsse im Blick haben. Netzwerke zwischen Schulen können eine wirksame Unterstützung sein.

2.4 Ebene der Einzelschule

Die Entwicklung von Schulqualität findet in der einzelnen Schule statt; ihre Träger sind die professionell Arbeitenden in der Schule.

Die gesamte Qualitätsentwicklung soll von dem Gedanken getragen werden, für die Lernerfolge der Schüler/innen verantwortlich zu sein und ihnen die bestmöglichen Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Dazu gehört ein **positives Verhältnis zu Leistung**, eine allgemeine Kultur hoher Leistungsanforderungen an die Schüler/innen und an sich selbst als Bildungseinrichtung, nach dem Motto: «Raise the bar and close the gap» («Mehr verlangen und dabei alle mitnehmen», vgl. Woods/Brighthouse 2014: 13, 112, 128, 133). Eine leistungsfördernde Schulkultur verbindet Leistung nicht mit Druck, Konkurrenz, Sanktionen und Versagensängsten, sondern mit einem lernfreundlichen Klima und dem Zutrauen an die Schüler/innen, die Leistungen auch zu schaffen. Hohe Leistungsanforderungen an alle können nur im Zusammenhang mit der **Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit** von Schüler/innen erfüllt werden. Sie bedürfen zu ihrer Erfüllung guter Beziehungsarbeit und persönlichkeitsstärkender Unterstützung durch die Schule. Eine protektionistische Pädagogik, die aus Angst vor Überforderung viele Schüler/innen unterfordert, ist ein Hindernis für die Entwicklung zu mehr Chancengerechtigkeit.

Bei der Umsetzung dieser Konzepte von Leistungsanforderung, Lernfreude und Steigerung des Selbstwertgefühls ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler/innen unerlässlich. Sind sie es doch, die als Erziehungspartner/innen solche Ambitionen mittragen müssen.

Aus der Haltung der eigenverantwortlichen Ausgestaltung des jeweils zu verantwortenden Handlungsspielraums in der Schule und aus der Kultur hoher Anforderungen entsteht ein sorgsamer und effektiver Einsatz aller vorhandenen Ressourcen im Sinne der verabredeten Entwicklungsziele. Dazu gehört auch der **effektive Umgang mit der kostbaren Ressource Zeit**. Das meint sowohl die Arbeitszeit der professionellen Akteur/innen als auch die Lernzeit der Schüler/innen. Die effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit ist ein relevantes Qualitätskriterium für gelingende Lernprozesse. Jeder Ressourceneinsatz sollte unter dem Aspekt der Wirksamkeit geprüft und abgerechnet werden.

Schulqualitätsentwicklung gehört zu den Aufgaben von Lehrkräften. Sie müssen sich dazu auf die unterrichtlichen und gesamtschulischen pädagogischen Prozesse inklusive ihrer konzeptionellen Planung, Durchführung, Auswertung und Verbesserung als Kern ihrer professionellen Kompetenz konzentrieren können und **von Verwaltungsaufgaben** weitgehend **befreit** werden. Damit sind nicht etwa Diagnostikaktivitäten oder die Dokumentation von Kompetenzentwicklungen der Schüler/innen gemeint, sondern alle nichtpädagogischen Verwaltungs- und Organisationsarbeiten, für die ihre pädagogische Qualifikation nicht notwendig ist. Zu Letzteren gehören zum Beispiel die Eingabe von Prüfungsergebnissen in Listen und Tabellen, die Abfrage von Sozialdaten der Schüler/innen,

das Einsammeln und Abrechnen von Geldern, die Pflege von Lehrmaterialsammlungen und Bibliotheken sowie besonders alle IT-Wartungsaufgaben. Dafür gibt es Menschen mit anderen Qualifikationen, für die es gesonderte Ressourcen an den Schulen geben muss. Je größer der eigenverantwortlich auszufüllende Aktionsraum der Schule ist, desto mehr gilt dasselbe für Schulleitungen: Sie sollten weder die Aufgaben einer Bauleitung noch die einer Personalsachbearbeitung erfüllen müssen und nicht die jeweilige Landeshaushaltsordnung in den Details beherrschen müssen, die es für Ausschreibungen und die Vergabe von Aufträgen im öffentlichen Dienst braucht. Hierfür gibt es Verwaltungsfachkräfte, die den Schulen zur Seite gestellt werden müssen.

Gelingende Entwicklung von Schulqualität kann nicht das Werk von Einzelpersonen sein. Für die notwendige Teamarbeit brauchen Lehrkräfte und Führungspersonal Kompetenzen und Zeit.

Außer seiner professionellen Qualifikation durch Aus-, Fort- und Weiterbildung braucht das pädagogische Personal von Schulen Unterstützung durch andere Professionen und Kompetenzen in multiprofessionellen Teams (Sozialarbeit, Schulpsychologie, Gesundheitseinrichtungen, Schulverwaltung, andere Behörden etc.) sowie Beratung durch externe Fachkräfte, mindestens in bestimmten Phasen der Qualitätsentwicklung. Dabei ist – wie oben dargelegt – die konzeptionelle systematische Zusammenarbeit unabdingbar.

Zur Verbesserung der Lernerfolge gehört ein positives Verhältnis zu Leistung in der Schule. Leistungsanforderungen müssen mit einem lernfreundlichen Klima verbunden sein und mit der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit der Lernenden einhergehen. Notwendig ist dazu eine gute Kooperation in multiprofessionellen Teams mit vielfältigen fachlichen, pädagogischen, sozialpädagogischen, psychologischen und anderen Kompetenzen.

2.5 Ebene des Unterrichts

Zu einem leistungsfordernden und lernfreundlichen Unterricht gehört ein fachlich, didaktisch und fachdidaktisch gut ausgearbeitetes **Verhalten der Lehrkräfte**. Dies schließt eine entsprechende Auswahl von **Aufgabenstellungen und Materialien** ein, die einem breiten Leistungsspektrum gerecht werden, durch bewussten Bezug auf die Lebenswelten der Schüler/innen bedeutungsvolles Lernen ermöglichen und **auf kontinuierliche Kompetenzsteigerung ausgerichtet** sind.

Ferner gehören dazu **individualisierende Lerngelegenheiten**, die unterschiedliche Leistungsniveaus und erreichbare Zielsetzungen zulassen.

Die wünschenswerte Methodenvielfalt sollte sich nicht nach schematisch vorgegebenen Formaten richten (z. B. Gruppenarbeit versus Frontalunterricht versus Lehrkraft ausschließlich als Coach für individualisierte Lernprozesse), sondern lerngruppenspezifisch so gestaltet werden, wie es den jeweiligen Schüler/innen in ihrer Lernentwicklung am besten hilft. Die Forschung belegt, dass nicht bestimmte Unterrichtsmethoden, sondern die Qualität ihrer Anwendung den Lernerfolg bestimmt (vgl. Hattie 2017, insb. Kapitel 3 und 6).

Die **Arbeit in Teams** kann Lehrkräfte dabei unterstützen, den Unterricht in den unterschiedlichen Fächern für eine Lerngruppe so zu koordinieren, dass Stärken der einzelnen Lernenden gezielt entwickelt und Schwächen fundiert ausgeglichen werden können. Wenn Lern- und Arbeitsmethoden von verschiedenen Lehrkräften in mehreren Fächern koordiniert angewendet und mit den Schüler/innen eingeübt werden, wirkt dies verstärkend – und damit lernfördernd und Lernzeit sparend in jedem einzelnen Fachunterricht. Zudem können Lehrkräfte durch die Arbeit in Teams ihre Schüler/innen besser und genauer kennenlernen als nur auf der Basis ihrer eigenen Wahrnehmungen; dies kann wiederum die Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse fördern.

Wo eine Doppelbesetzung oder der Einsatz von pädagogischen Unterstützungen im Unterricht möglich ist, muss die kostbare Ressource Arbeitszeit zielgerichtet und effektiv für die Förderung und Lernunterstützung der Schüler/innen eingesetzt werden. Das setzt Vor- und Nachbereitung im Team voraus. Der unvorbereitete, ungezielte Einsatz mehrerer Lehrpersonen in einer Lernsituation führt nicht automatisch zu einer Verbesserung der Lernprozesse und -ergebnisse, ja nicht einmal zur Entlastung der einzelnen Lehrkraft.

Wo immer es möglich ist, sollten die **Schüler/innen in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen** und als Subjekte ihrer Lernprozesse befähigt werden, diese zunehmend eigenverantwortlich zu steuern. Das entlässt die Lehrkräfte nicht aus ihrer Verantwortung, sondern fordert von ihnen eine kompetente und sensible professionelle Begleitung dieser Entwicklungsprozesse.

Der Blick auf die Lernprozesse der Schüler/innen hat den Unterricht im Fokus, ist aber nicht auf diesen begrenzt. Gerade mit dem Ziel einer ganzheitlichen Bildung geht es ebenso um qualitativ hochwertige, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen vielfältig befördernde Angebote im außerschulischen Bereich und im **ganztägigen Lernen**. Alle diese Lernbereiche sollen miteinander verknüpft und sich klug ergänzend und gegenseitig unterstützend konzipiert und durchgeführt werden.

Zu einem leistungsfördernden und lernfreundlichen Unterricht gehören gute fachliche und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrkräfte sowie eine Kooperation aller Fachkräfte, die die Entwicklung der einzelnen Schüler/innen im Blick haben. Alle Schüler/innen müssen als Subjekte in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen und in der Verantwortung für sich selbst gestärkt werden.

3 Zusammenfassung der Empfehlungen

- Sämtliche Rahmensetzungen sollten sich an einem gemeinsamen Ziel orientieren: die Lernerfolge der Schüler/innen zu verbessern. Dazu gehören die Gestaltung der Schulstruktur ebenso wie die der Rahmenpläne und Prüfungen, außerdem der Einsatz aller Professionen und die Nutzung von Feedbacksystemen wie Vergleichsarbeiten.
- Ressourcen sollten weder einfach erhöht noch «mit der Gießkanne» verteilt werden. Stattdessen sollten sie bedarfsgerecht eingesetzt werden und die einzelne Schule in den Stand setzen, die Lernprozesse ihrer Schüler/innen zu verbessern. Dazu sollten entsprechende Zielvereinbarungen mit den Schulen geschlossen werden, die eine Rechenschaftslegung einschließen.
- Zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Landes, der Kommune und der Schule müssen tragfähige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen entwickelt werden. Es müssen klare Verantwortlichkeiten und überprüfbare Ziele vereinbart werden, die die Lernerfolge der Schüler/innen und deren Abschlüsse im Blick haben. Netzwerke zwischen Schulen können eine wirksame Unterstützung sein.
- Zur Verbesserung der Lernerfolge gehören in der Schule ein positives Verhältnis zu Leistung sowie Leistungsanforderungen, beides muss mit einem lernfreundlichen Klima und mit der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit verbunden sein.
- Notwendig ist dazu eine gute Kooperation in multiprofessionellen Teams mit vielfältigen fachlichen, pädagogischen, sozialpädagogischen, psychologischen und anderen Kompetenzen.
- Zu einem leistungsfördernden und lernfreundlichen Unterricht gehören gute fachliche und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrkräfte sowie eine Kooperation aller Fachkräfte, die die Entwicklung der einzelnen Schüler/innen im Blick haben. Schüler/innen müssen als Subjekte in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen und in der Verantwortung für sich selbst gestärkt werden.

Literaturverzeichnis

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen, www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/pisa/PISA2000Lesen/PISA-E.pdf
- Hattie, John (2017): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler.
- Woods, David; Brighthouse, Tim (Hrsg.) (2014): The Story of London Challenge, London.

Die Autorinnen

Hannelore Trageser Oberschulrätin i.R., 1978 bis 1998 Gymnasiallehrerin in Berlin. 1993 bis 1999 Fachseminarleiterin in der Lehrerbildung. 1998 bis 2007 Schulleiterin (Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik). 2007 bis 2012 Schulleiterin an der German International School Sydney. 2012 bis 2015 Oberschulrätin (unter anderem zuständig für Gymnasien und gymnasiale Oberstufen) in der Berliner Senatsverwaltung für Schule. Anschließend Projektleitung (School Turnaround – Berliner Schulen starten durch) im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und der Berliner Schulverwaltung.

Sybille Volkholz Co-Sprecherin der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Senatorin a.D. 1967–1970 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. 1972–1989 Lehrerin an einer Hauptschule bzw. Berufsfachschule für Erzieher/innen. 1979–1989 Stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin. 1989/1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin. 1991–1999 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses. Seit 2005 Bürgernetzwerk Bildung des VBKI.

Fokusgruppe Bildungspolitik der Heinrich-Böll-Stiftung

Der vorliegende böll.brief beruht auf Diskussionen der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung und ist unter Mitwirkung von Cornelia von Ilseman und Sylvia Löhrmann entstanden. Zu besonderem Dank verpflichtet ist die Stiftung jedoch gegenüber den federführend verantwortlichen Autorinnen Hannelore Trageser und Sybille Volkholz für ihren Einsatz und ihre besondere Gabe, komplexe Diskussionen in ein stringentes und konzises Papier zu überführen. Neben den Autorinnen hat die Fokusgruppe Bildungspolitik folgende Mitglieder:

Philipp Antony, seit 2013 Referent für Bildung und Wissenschaft der Heinrich-Böll-Stiftung und Moderator der «Fokusgruppe Bildungspolitik». 2005–2008 Persönlicher Referent des Ersten Vizepräsidenten der Freien Universität Berlin, 2009–2011 Referent in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates. 2011/2012 Projektkoordinator am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ).

Cornelia von Ilseman, Senatsdirektorin a.D.; ehem. Abteilungsleiterin in der Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen. Ehem. Vorsitzende des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz. Ehem. Leiterin einer Gymnasialen Oberstufe in Hamburg. Mitglied der Vorjury des Deutschen Schulpreises und Mitglied des Programmteams der Deutschen Schulakademie.

Hans-Jürgen Kuhn, Co-Sprecher der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Staatssekretär a.D. 1978–1987 Lehrer für Arbeitslehre und Chemie an einer Gesamtschule. 1987–1989 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses. 1989/1990 Staatssekretär für Schule, Berufsbildung und Sport. 1991–2013 Referatsleiter im Ministerium für Bildung Jugend und Sport Brandenburg.

Sylvia Löhrmann, 2010–2017 Ministerin für Schule und Weiterbildung und Stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen. 1984–1995 Lehrerin an einer Gesamtschule. 1988–1995 Fachberaterin Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher; 1994/1995 Fachberaterin für Frauen- und Gleichstellungsfragen im Regierungsbezirk Düsseldorf. 1989–1998 Mitglied des Stadtrates in Solingen. Seit 1995 Mitglied des Landtages Nordrhein-Westfalen. 2014 Präsidentin der Kultusministerkonferenz.

Prof. Dr. Kai Maaz, Direktor der Abteilung «Struktur und Steuerung des Bildungswesens» am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Professor für Soziologie, Goethe-Universität Frankfurt a.M. 1998–2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Jugendberichtskommission für den Ersten Berliner Kinder- und Jugendbericht; 2005–2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; 2010–2013 Professur in den Bildungswissenschaften, Universität Potsdam.

Katja Stamm, Referentin im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Referat Infrastrukturförderung Schule. Zuvor Referentin für Bildung und Hochschule der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Deutschen Bundestag sowie Referentin beim Landesjugendring Hamburg und beim Einstein Forum in Potsdam.

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin
Kontakt: Referat Bildung & Wissenschaft, Philipp Antony **E** antony@boell.de

Erscheinungsort: www.boell.de

DOI: <https://doi.org/10.25530/03552.8>

Erscheinungsdatum: März 2019

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: www.boell.de/de/boellbrief

Abonnement (per E-Mail) unter: boell.de/news

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.