

Prof. Dr. Johannes BASTIAN / Prof. Dr. Hans-Günter ROLFF

Abschlussevaluation des Projektes "Schule & Co."



*Das gemeinsame Projekt des Ministeriums für Schule,
Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der
Bertelsmann Stiftung zur Stärkung von Schulen im
kommunalen und regionalen Umfeld im Kreis Herford
und in der Stadt Leverkusen*

Hg. von "Schule & Co."
Dezember 2002
www.schule-und-co.de
schule-und-co@bertelsmann.de

Inhalt

1. Rahmung des Projektes, Datenbasis der Evaluation und methodisches Vorgehen....	5
2. Abschlussberichte der Projektschulen.....	7
2.1 Darstellung der Ergebnisse	8
2.1.1 Zur Entwicklung der pädagogischen Arbeit	8
2.1.2 Zur Entwicklung der internen Kooperation	10
2.1.3 Zur Entwicklung der Kooperation mit dem Umfeld.....	11
2.1.4 Zur verbesserten Nutzung von Ressourcen	15
2.1.5 Zum Professionalisierungsprozess.....	15
2.2 Zur Berichtskultur der Projektschulen	18
2.3 Formale Aspekte der Abschlussberichte.....	19
2.4 Fazit und Empfehlungen	20
3. Berichte der Schulaufsicht.....	22
4. Ergebnisse der quantitativen Schülerbefragung.....	24
4.1 Teilnahme an Trainingsbausteinen	24
4.2 Methodenpräsenz im Unterricht	25
4.3 Vielfalt der Lehr-Lern-Formen	27
4.4 Qualität des LehrerInnen-Handelns	28
4.5 Gruppen- und Partnerarbeit	29
4.6 Anwendung von Lernstrategien.....	32
4.7 Fähigkeitsselbstkonzept	34
4.8 Fazit	35
5. Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter.....	36
6. Konturen der Unterrichtsentwicklung.....	39
6.1 Die Gelingensbedingungen der Vorbereitungs- und Einstiegsphase.....	39
6.2 Die Veränderung der Arbeitsbeziehungen der Lehrerinnen und Lehrer und des Profils der Lehrarbeit	42
6.3 Die Entwicklung der Unterrichtsentwicklung	45
6.4 Wirkungen der Unterrichtsentwicklung auf Lernkultur und Leistung	47
7. Auf dem Weg zur Bildungslandschaft?.....	51
7.1 Organisation regionaler Unterstützung.....	53
7.1.1 Herford	54
7.1.2 Leverkusen	55
7.1.3 Aktivitäten in beiden Regionen.....	56
7.2 Übergang "Schule – Beruf" als Teil der Entwicklung einer Bildungslandschaft .	56
7.2.1 Kooperation von Unternehmen der Region mit Schulen	57
7.2.2 Das Assessment-Verfahren	58
7.3 Gestaltung von Schnittstellen	60
7.4 Auf dem Weg zu regionalen Bildungslandschaften	62
8. Resümee und Empfehlungen.....	62
9. Quellen und Literatur.....	64

Die Bertelsmann Stiftung hat zusammen mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW in den Modellregionen Kreis Herford und Stadt Leverkusen ein anspruchsvolles Projekt zur Schulentwicklung durchgeführt. Das Projekt heißt im vollen Wortlaut "Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld" und kurz "Schule & Co."; es begann im Sommer 1997 und endete im Sommer 2002.

Die Projektleitung hat die Professoren Dr. Johannes Bastian, Universität Hamburg und Dr. Hans-Günter Rolff, Universität Dortmund beauftragt, nach einer Vorabevaluation im Jahr 2001 im Juni/Juli 2002 eine Abschlussevaluation durchzuführen. Die damit verbundenen Aufgaben konnten trotz des engen Zeitrahmens gut bearbeitet werden. Die Ergebnisse der Abschlussevaluation wurden in zwei Fassungen veröffentlicht: einer Kurzfassung von 32 Seiten und in der hier vorliegenden Langfassung.

Sowohl die Projektleitung als auch die für Teilbereiche der internen und externen Evaluationen Verantwortlichen sowie weitere InformantInnen und GesprächspartnerInnen haben uns bei der Arbeit prompt und ohne jeden Vorbehalt unterstützt. Darüber hinaus wurde die Evaluation in Dortmund – insbesondere bei der Analyse der Schulberichte – unterstützt durch Nils Berkemeyer; in Hamburg wurde die Evaluation unterstützt durch Roman Langer.

Für die ungewöhnlich gute Kooperation bedanken wir uns ausdrücklich.

1. Rahmung des Projektes, Datenbasis der Evaluation und methodisches Vorgehen

Für die Darstellung der Ziele und der Zielentwicklung des Projektes verweisen wir auf die Ausführungen in der Vorabevaluation (Bastian/Rolff 2001, S. 6 f.). Das Gleiche gilt für die Ausführungen zum methodischen Vorgehen (ebd. S. 9 f.). Deshalb können wir uns in diesem Abschnitt auf wenige Hinweise zur Entwicklung der Rahmung des Projektes konzentrieren und einige Informationen zur Erweiterung der Datenbasis und zum methodischen Vorgehen in den Teiluntersuchungen hinzufügen.

Das Projekt startete 1997 mit 52 Schulen, davon 37 im Kreis Herford und 15 in Leverkusen. Inzwischen ist die Zahl der teilnehmenden Schulen auf 90 angestiegen, das sind im Kreis Herford 68 % aller Schulen und in Leverkusen 49 %. Alle Schulformen sind vertreten.

Projektleitung und Projektmanagement sind in der Bertelsmann Stiftung angesiedelt. Die regionale Projektsteuerung erfolgt durch zwei regionale Steuergruppen.

Der Projektentwurf formuliert vor dem Projektbeginn zwei Ziele: eine *qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen* sowie die *Entwicklung regionaler Bildungslandschaften*. Diese Zielperspektiven werden mit Projektbeginn 1997 durch die zentrale Kategorie einer Verbesserung der pädagogischen Arbeit als *Unterrichtsentwicklung* konkretisiert.

Die Vorabevaluation fasst die Umsetzung der Ziele in zwei Punkten zusammen:

- Die Projektkonzeption von "Schule & Co." hat erstmals zwei Entwicklungsperspektiven in besonderer Weise zusammengebracht: Entwicklungsoffenheit und regionale Unterstützung. Zum einen sollten die Einzelschulen ihre Entwicklungswünsche und -aufgaben selbst definieren; zum anderen sollte die dazu passende Unterstützung der Schulen regional gestaltet und vernetzt werden.
- Zentral für den Erfolg von "Schule & Co." war die konsequente Unterstützung der Idee, dass Unterricht und eigenverantwortliches Arbeiten von Schülerinnen und Schülern der ultimative Bezugspunkt von Schulentwicklung sein müssen. Qualitätsorientierte Selbststeuerung und Schulentwicklungsmanagement waren im Kontext dieser Zielperspektive eine wesentliche Voraussetzung für eine systematische Umsetzung dieser Unterrichtsentwicklung.

Die *Vorabevaluation* hat sich vor allem auf die Frage der Konzeptionierung und Wirkung von Unterrichtsentwicklung und deren Verschränkung mit Schulentwicklungsmanagement konzentriert.

Die *Abschlussevaluation* überprüft die Zielerreichung von "Schule & Co." auf der Basis einer deutlich erweiterten Datenbasis und fragt nach dem Stand der Schulentwicklung sowie nach der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften und deren Rückwirkungen auf Schule und Unterricht.

Die hier vorliegende Abschlussevaluation basiert auf

- der Vorabevaluation von Bastian/Rolff (2001); diese wiederum basiert auf einer Phase qualitativer Feldforschung, in der sieben Schulen untersucht sowie VertreterInnen der Schulaufsicht, der Politik und der regionalen Steuergruppen befragt wurden, einer Analyse aller bis August 2001 vorliegenden Dokumente und einer Metaevaluation der qualitativen Evaluationen von Herrmann zur Tätigkeit schulischer Steuergruppen und zur Unterrichtsentwicklung im Projekt "Schule & Co." (zur Endfassung vgl. Herrmann 2002),
- einer internen Evaluation, "Zum Professionalisierungsprozess der Schulleiterinnen und Schulleiter im Projekt "Schule & Co.", von Hoppe und Weisker (2002); diese Untersuchung basiert auf einer standardisierten Befragung der SchulleiterInnen und der Steuergruppen aller Projektschulen,
- einer externen Evaluation der Unterrichtsentwicklung über eine Schülerbefragung durch Holtappels und Leffelsend (2002); diese Untersuchung basiert auf einer standardisierten Befragung von 3238 SchülerInnen aus 155 Schulklassen der 52 Projektschulen,
- einer Analyse der Abschlussberichte der 52 Projektschulen sowie Berichten der Schulaufsicht, der regionalen Steuergruppen und der Projektleitung; diese Untersuchungen basieren auf der Methodologie qualitativer Sozialforschung nach Glaser/Strauss, der so genannten Grounded Theory.
- Ergänzt werden die Metaevaluationen und Dokumentenanalysen durch kurze Feldphasen mit zusätzlichen Befragungen zu den Schulberichten sowie zur regionalen Schullandschaft.

Bei der Abschlussevaluation konnte auf Grund der Datenvielfalt und unterschiedlicher Perspektiven auf den gleichen Gegenstand sowohl eine Daten- als auch in einigen Fällen eine Perspektiventriangulation durchgeführt werden. Ansonsten gilt, was für die Vorabevaluation genauer ausgeführt wurde. Die Auswertungen wurden zunächst arbeitsteilig durchgeführt. Auswertung und Verschriftlichung wurden dann systematisch gegeneinander geführt und erst nach einer gegenseitigen Metaevaluation zusammengeführt. Durch wechselseitige Korrektur und Bestätigung wurde schließlich ein Maximum an interner Validität erreicht. Den spezifischen Teiluntersuchungen werden jeweils detailliertere Ausführungen zum methodischen Vorgehen vorangestellt.

2. Abschlussberichte der Projektschulen

Die Projektleitung hat die Schulen am 18. 09. 2001 in einem Schreiben gebeten, einen Abschlussbericht zu verfassen und dabei darauf verwiesen, dass dieser eine "wichtige Basis für die externe Abschlussevaluation" sein solle. Das Schreiben enthält neben diesem Hinweis auf die Bedeutung des Berichts einige Vorgaben, die bei der Erstellung berücksichtigt werden sollten. Als übergeordneter Orientierungsrahmen für die Darstellung wurde auf die Zielsetzung des Projektes verwiesen, also auf die angestrebte qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen und die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft.

Des Weiteren wurde um Information zu den folgenden Punkten gebeten:

- Arbeitsvorhaben zu Beginn des Projektes und Entwicklung der Vorhaben
- Ergebnisse und Zwischenstände der Schulentwicklungsarbeit
- Auswirkungen der Entwicklungsarbeit auf die Schulprogrammarbeit
- Vorgehensweisen bei internen Evaluationen sowie Ergebnisse und Wirkungen
- Haltungen und Stimmungen bezogen auf die Weiterentwicklung der Schule
- Weitere Planung der Schulentwicklungsarbeit
- Zustandekommen des Abschlussberichtes

Zum methodischen Vorgehen

Für die Analyse und Interpretation der von den Schulen erstellten Abschlussberichte soll zunächst etwas zum Entstehungskontext sowie zu möglicherweise intendierten Wirkungen gesagt werden. So könnte das Wissen um eine externe Evaluation der Berichte zu versteckten Botschaften sowohl negativer als auch positiver Art geführt haben, oder auch dazu, vermutete Erwartungen zu erfüllen. Fällt der Bericht besonders negativ aus, kann dies zwei Gründe haben. Der Bericht kann eine realistische Beschreibung der Problemlagen artikulieren, es kann aber auch ein Versuch sein, sich auf diesem Wege bei der Projektleitung zu beschweren. Solche Verfremdungsmöglichkeiten sollen bei der Analyse der Berichte mitbedacht werden.

Die Gesamtanalyse basiert auf einer Methodenkombination aus Verfahren der Grounded Theory (Corbin/Strauss 1998), des Ansatzes "Vom Einzelfall zum Typus" (Kelle/Kluge 1999) sowie Aspekten der Dokumentenanalyse. Dabei werden auch quantitative Aspekte von erkennbaren Phänomenen berücksichtigt.

Bei der Darstellung der Ergebnisse orientieren wir uns an den zu Beginn des Projektes entwickelten Arbeitsfeldern. Demnach werden bei der Auswertung der Entwicklungsvorstellungen der Schulen die folgenden Kategorien zugrunde gelegt:

- Verbesserung der pädagogischen Arbeit
- Verbesserung der internen Kooperation
- Verbesserung der Kooperation mit dem Umfeld
- Verbesserung des Ressourceneinsatzes

Ergänzt wurde die Kategorie "Professionalisierung", die insbesondere die Lernprozesse der Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigt.

2.1 Darstellung der Ergebnisse

2.1.1 Zur Entwicklung der pädagogischen Arbeit

Die Kategorie "Verbesserung der pädagogischen Arbeit" wird in den Berichten primär von den für "Schule & Co." typischen Vorhaben zur systematischen Unterrichtsentwicklung bestimmt (vgl. dazu Kapitel 6).

Daneben werden pädagogische Aktivitäten genannt, von denen nicht bekannt ist, ob sie dem Projekt entstammen. Neben der projektspezifischen Unterrichtsentwicklung lassen sich drei Aktivitätsfelder identifizieren: Aktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung vor allem im Bereich der Streitschlichtung sowie im Feld der Mädchen- und Jungenselbstbehauptung; Aktivitäten zur Gestaltung der Schule, insbesondere zur Gestaltung des Schulhofs und Aktivitäten im Bereich der Betreuung von SchülerInnen, von der Hausaufgabenbetreuung bis zur Betreuung im Rahmen der verlässlichen Grundschule.

Neben Aktivitäten in diesen drei Feldern gab es zahllose andere Vorhaben, auf die zum Teil in den folgenden Ausführungen zurückgegriffen wird. Gemeinsam ist den Hinweisen auf diese Vorhaben, dass sie verinselt erscheinen, dass sie also nur selten im Zusammenhang mit dem systematischen Prozess der Unterrichtsentwicklung thematisiert werden. Dies kann als Bestätigung für die Konzentration von "Schule & Co." auf Unterrichtsentwicklung gewertet werden. Entwicklungen aus dem Zentrum pädagogischer Arbeit heraus sind offensichtlich besser geeignet, um systematische Veränderungen zu bewirken, als einzelne und isolierte Projekte.

Unterrichtsentwicklung wird im Anschluss an die interne Evaluation von Herrmann als ein "bewusster und strukturierter Prozess" verstanden. In dieser abstrakten Bestimmung spiegelt sich die Erkenntnis, dass nur die geplante und durch gezielte Vereinbarungen

abgesicherte Arbeit sowie das Wissen um diesen Prozess – das sich in kontinuierlicher Fortbildungsarbeit immer wieder neu formieren muss – zu einer gelingenden Unterrichtsentwicklung führen können.

Die Berichte haben die erwartbaren Probleme auf dem Weg der Unterrichtsentwicklung recht deutlich benannt. So beschreibt beispielsweise ein Gymnasium, das in diesem Entwicklungsfeld sehr weit vorangekommen ist, dennoch (oder gerade deshalb) selbstkritisch: "Es bleibt noch viel zu tun, bis die Verschränkung des Schüler-Basis-Trainings mit dem Fachunterricht soweit gediehen ist, dass unser Erfolgskriterium aus dem Strategiepapier (20-30 % eigenverantwortliches Arbeiten im normalen Fachunterricht) als erreicht angesehen werden kann."

Dieses Zitat verdeutlicht einen bei allen Schulen vorfindbaren "Knackpunkt" im Entwicklungsprozess. Der entscheidende Punkt für die Entfaltung der Wirkungen von Unterrichtsentwicklung wird genau da gesehen, wo die in den Sockeltrainings erworbenen Fähigkeiten in den alltäglichen Unterricht übertragen werden müssen. Ein Grund für diese Schwierigkeit könnte die noch nicht ausreichend ausgebaute Teamstruktur sein. Dafür spricht, dass die Übertragung der Elemente aus den Trainings in den Fachunterricht vor allem in den Schulen gelungen ist, in denen die Teamkultur auch auf die Fächer und Fachkonferenzen ausgedehnt wurde. Im Anschluss an die Vorbeurteilung, die Ergebnisse der Studie von Herrmann und die Auswertung der Berichte ergibt sich folgende Matrix zum Zusammenhang von Teamentwicklung und Unterrichtsentwicklung:

Abb. 1: Matrix zum Zusammenhang von Teamentwicklung und Unterrichtsentwicklung

	Sockeltrainings	einzelne Lernspiralen im Fachunterricht	systematische Entwicklung von schulinternen Curricula
Nur horizontale Teamstrukturen			
Nur vertikale Teamstrukturen			
Kombination beider Teamstrukturen			
Koordination beider Teamstrukturen			

Das Zusammenspiel von horizontalen Teams auf der Ebene der Klassen und der Jahrgänge sowie vertikalen Teamstrukturen bezogen auf die Fächer und über die Jahrgänge hinweg und den Zusammenhang zwischen Teamentwicklung und Unterrichtsentwicklung werden wir ausführlich im Kapitel 6 diskutieren. Auf Grund der Schulberichte bildet sich die Verteilung der Schulen auf die unterschiedlichen Entwicklungsstadien wie folgt ab.

Abb. 2: Typen der Unterrichtsentwicklung

Stufe	Beschreibung der Stufe	Anzahl der Schulen
1	Teamansätze ohne UE oder Schulen mit eigenem Schwerpunkt	12
2	Eindimensionale Teamstrukturen und Ansätze von UE	19
3	Eindimensionale Teamstrukturen und Sicherung von Ansätzen von UE	10
4	Zweidimensionale Teamstrukturen und Ansätze der Implementierung (z. B. Trainingsspiralen)	7
5	Zweidimensionale Teamstrukturen und Implementierung durch curriculare Festlegung	4

Nach Auswertung der Selbstbeschreibungen gehören immerhin ca. 40 % der Schulen bereits zu den Entwicklungsstufen 3, 4 und 5, was nach nur fünf Jahren Entwicklungszeit als großer Erfolg gewertet werden darf. Andererseits ist es mehr als 20 % der Schulen noch nicht gelungen, Prozesse einer Unterrichtsentwicklung im Sinne von "Schule & Co." zu initiieren.

2.1.2 Zur Entwicklung der internen Kooperation

Entwicklungen im Bereich der internen Kooperation wurden zumeist im Zusammenhang mit der Steuergruppe beschrieben. Ausführungen zur Teamarbeit haben wir dem Bereich der Unterrichtsentwicklung zugeordnet (vgl. Kap. 6), weil Teamentwicklung ausschließlich in diesem Rahmen initiiert und genutzt wird.

Zur *Bildung von Steuergruppen* lässt sich den Berichten kaum etwas entnehmen. Lediglich der Bericht eines Gymnasiums enthält eine präzise Darstellung zu diesem Thema. Die Bildung der Steuergruppe erfolgte hier über einen Listenvorschlag der Schulleitung. Dabei sollten die Personen nach folgenden Kriterien ausgewählt werden: "Männlich – weiblich, Symmetrie, Repräsentanz der drei Fachfelder und Repräsentanz der Altersgruppen".

Die Bedeutung des Repräsentanzprinzips ist hier deutlich zu erkennen und scheint an der betreffenden Schule zu einer erfolgreichen Arbeit beigetragen zu haben. Eine Variante des Repräsentanzprinzips wählt ein Berufskolleg, indem es die Vertretung der Fachbereiche sowie die Teilnahme einer Person des Lehrerrates als Bedingungen für die Steuergruppenbildung nennt. In allen Steuergruppen ist der Schulleiter/die Schulleiterin als gesetztes Mitglied vertreten.

Die *Funktion der Steuergruppe* wird in den Berichten sehr vielfältig beschrieben. Dabei wird besonders an denjenigen Schulen auf die Bedeutung der Steuergruppe für die Koordination und das "Vorantreiben" des Entwicklungsprozesses hingewiesen, in denen über Jahre mit einer konstanten Arbeit dieser Gruppe Erfahrung gemacht wurde.

Ein Zitat zur Steuergruppenarbeit kann die Bedeutung verdeutlichen und gleichzeitig auf ein bekanntes Problem hinweisen: "Neben allgemeiner Anerkennung der Arbeit dieser Gruppe sieht das Kollegium die vielen positiven Anstöße zur Weiterentwicklung und Erneuerungen. Gleichzeitig wird von einem Teil der Kolleginnen und Kollegen herausgestellt, dass trotz der hohen Arbeitsbelastung der einzelnen Mitglieder die Transparenz der Arbeit in einzelnen Punkten noch zu wünschen übrig lässt."

Zum einen weist das Zitat auf die Innovationskraft schulischer Steuergruppen hin. Diese hat sich nach den Berichten in vielfältigen Formen gezeigt, z. B. in neuen Konferenzstrukturen und -inhalten, in klareren Zielvorgaben, in einer besseren Planung von Alltagsabläufen, in einem verbesserten Informationsfluss, in einer professionellen Beratung bei Konflikten.

Zum anderen wird aber immer wieder auf die Gefahr verwiesen, dass die Steuergruppe aufgrund ihrer besonderen Position innerhalb der Schule zu einer "verschworenen" Gruppe werden könne, die "geheime" und nicht kontrollierbare Entscheidungen über die Köpfe der Kollegen hinweg durchzusetzen im Stande sei. Die Mitglieder der Steuergruppen, die ja fast ausschließlich die AutorInnen der Berichte sind, sind sich dieses Problems offensichtlich bewusst und haben es gleichzeitig in den Berichten veröffentlicht. Dies soll besonders hervorgehoben werden.

Oft berichten Steuergruppen von Versuchen, eine möglichst große Transparenz ihrer Arbeit herzustellen. Dazu zählen beispielsweise die Öffnung der Steuergruppensitzungen für alle KollegInnen, mitunter auch für SchülerInnen und Eltern, eine Veröffentlichung der Sitzungsprotokolle, die Einrichtung eines schwarzen Bretts und die Vernetzung der Steuergruppenmitglieder mit anderen Gremien der Schule. Gleichzeitig wird in den Berichten darüber geklagt, dass diese Angebote viel zu selten wahrgenommen wurden.

Neben dem Verhältnis der Steuergruppen zum Kollegium wird hin und wieder auch vom Binnenverhältnis der Steuergruppe berichtet. Hier – so unsere Vermutung – hat die Steuergruppenschulung dazu beigetragen, dass das Konsensprinzip zum maßgeblichen Orientierungspunkt der Steuergruppenarbeit geworden ist.

2.1.3 Zur Entwicklung der Kooperation mit dem Umfeld

Regionale Schul- und Bildungslandschaften

Bereits vor Beginn des Projektes war das Ziel formuliert worden, durch unterschiedliche Vernetzungsprozesse regionale Schul- und regionale Bildungslandschaften aufzubauen. Zur Entwicklung der regionalen Bildungslandschaften äußern wir uns zusammenfassend in Kapitel 7.

Die Durchsicht der Berichte hat unter quantitativen Gesichtspunkten folgende Resultate zur Kooperation mit dem Umfeld ergeben.

Abb. 3: Kooperation mit dem Umfeld

Kooperationspartner	Nennungen
Jugendhilfe	6
KURS (Betriebe)	17
VHS / Uni	3
Stadtteilkonferenz	5
RAA	3
Kirche	5
Assessment	2
Andere pädagogische Einrichtungen	2
Externe Evaluation	2
Kindergarten / Hort	8
Musikschule	6
Sportverein	7
Untere Schulstufe	6
Parallele Schulstufe	14
Obere Schulstufe	8
Schulverwaltung	9
	Summe: 103

Bei diesen Angaben kann nicht davon ausgegangen werden, dass in den Berichten alle Kooperationspartner aufgeführt wurden (18 Berichte sagen beispielsweise nichts über eine regionale Schul- oder Bildungslandschaft). Außerdem sagt diese Auflistung nichts über die Qualität der Kooperationsbeziehungen. Eine Möglichkeit sich über die Qualität oder Intensität einer Kooperation zu verständigen besteht in einer sog. Kooperationskraftfeldanalyse (vgl. Abb. 4). Dabei wird ein Kooperationsfeld zweidimensional analysiert. Gefragt wird zum einen, welche Funktion die Kooperation erfüllt und wie wichtig sie für den Erfolg der Schule ist und zum anderen, wie hoch die Intensität der Kooperation ist und welchen Entwicklungsstand sie erreicht hat.

Dies soll beispielhaft am Projekt KURS untersucht werden. KURS steht als Kürzel für **Kooperation von Unternehmen der Region mit Schulen**. Konzept und Erfahrungen werden ausführlich in Kapitel 7 dargestellt. In den Berichten finden wir 17 Hinweise auf KURS. Das KURS-Projekt eignet sich gut, um eine Lupe auf die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft zu legen, weil sich erstens relativ viele Schulen daran beteiligt haben und weil zweitens das Kooperationskraftfeld durch den hohen Diversifizierungsgrad sehr deutlich hervortritt. Die unterschiedlichen Entwicklungsstufen lassen sich in fünf Kategorien darstellen (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Entwicklungsstand der Schulen im KURS-Projekt

Entwicklungsstand	KURS nicht erwähnt	KURS-Projekt gescheitert	KURS in Planung	KURS hat Projektstatus	KURS wirkt sich auf Unterricht aus
Nennungen	7	2	3	7	10

Die Tabelle zeigt den Entwicklungsstand der 29 weiterführenden Schulen im Projekt "Schule & Co.". Diese Schulen (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Sonderschulen mit Sek. I) hatten die Möglichkeit, an KURS teilzunehmen, was von 17 Schulen genutzt wurde. 10 von ihnen geben an, dass sich KURS schon erkennbar auf den Unterricht auswirkt.

Ein Beispiel: Für das Schuljahr 2001/2002 plant eine Realschule, in den Unterrichtsfächern Technik, Politik, Deutsch, Englisch, Französisch und Hauswirtschaft Themen zu bearbeiten, die in enger Verbindung zum Kooperationspartner stehen. So soll im Fach Technik mit Hilfe eines Ausbilders der kooperierenden Firma eine Modellküche gebaut werden. Integraler Bestandteil dabei ist eine Einführung in das Technische Zeichnen. Hier gelingt es der Schule durch die systematische Integration der Fachkenntnisse einer Firma in den Unterricht (hier sogar durch Beteiligung einer Person des Kooperationsbetriebes), Bildungsinhalte anschaulich und anspruchsvoll zu vermitteln.

Drei andere Beispiele sollen weitere Möglichkeiten und Chancen der Entwicklung einer Bildungslandschaft illustrieren.

- Einer Sonderschule ist es gelungen, ein breit angelegtes Beratungsangebot aufzubauen, in das auch heiltherapeutische Einrichtungen aus der Umgebung einbezogen wurden.
- Eine Stadtteilkonferenz hat sich als Austauschplatz für Informationen bewährt. Die berichtende Schule geht sogar davon aus, dass der Bau einer Turnhalle unter anderem den Kontakten zu verdanken ist, die innerhalb der Stadtteilkonferenz geknüpft wurden.
- Mehrere Schulen haben Standards für den Eintritt in die entsprechende Schulform formuliert. Diese Transparenz ist sicherlich sinnvoll für die Bildung einer aufeinander abgestimmten Schullandschaft. Es gibt jedoch auch Hinweise darauf, dass solche Ansätze regionaler Kooperation an der Konkurrenzsituation unter Schulen gescheitert sind.

Elternarbeit

"Projekte wie "Schule & Co.", die Schule zwangsläufig mit einer gewissen Unruhe und auch Unterrichtsausfall belasten, können nur mit Unterstützung der Eltern stattfinden." Dieses Zitat verdeutlicht die Einsicht in die Notwendigkeit von Elternarbeit. Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat bei einem Großteil der Schulen eine wichtige Rolle gespielt. Dabei lassen sich zwei Wege nachzeichnen.

Es gibt Schulen, die im Rahmen der Verständniswerbung für die mit der Fortbildung verbundenen Unterrichtsausfälle zu engeren Kooperationsformen mit Eltern gefunden haben. Nur wenige Schulen berichten von Schwierigkeiten, bei der Elternschaft Verständnis für den teilweise unvermeidbaren Unterrichtsausfall zu finden.

Es gibt aber auch Schulen, die im Rahmen der Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit die Zusammenarbeit mit den Eltern als gesonderten Schwerpunkt bearbeitet haben. Mehrere Schulen haben deshalb bei der Vorbereitung auf die Arbeitsweisen der Unterrichtsentwicklung neben der Schulpflegschaft einer breiten Gruppe von Eltern Gelegenheit gegeben, theoretische und praktische Kenntnisse im Rahmen von Abendveranstaltungen zu erlangen. Dies ist auf sehr gute Resonanz gestoßen.

Einige Schulen haben sogar versucht, sich "mit den Eltern darüber zu verständigen, was unter Erziehung in der Schule – nicht ohne Verbindlichkeit für beide Seiten – zu verstehen ist".

Kooperation mit der regionalen Steuergruppe

Die Berichte ergeben hier ein heterogenes Bild. Es gibt Aussagen, die die Beratung und Unterstützung als sehr gut empfunden haben, aber auch Aussagen, die großes Unbehagen über den Mangel an Beratung und Unterstützung ausdrückten. Dabei ist auffällig, dass kritische Aussagen von Schulen dokumentiert werden, die in ihrem Entwicklungsprozess nicht so weit gekommen sind, als auch von Schulen, die große Fortschritte erzielen konnten.

Beispielhaft seien einige Zitate genannt:

"Insgesamt haben wir den Informationsfluss als zu unregelmäßig empfunden, sodass für uns der Stand des Gesamtprojektes nicht immer transparent genug war."

Eine andere Schule ließ ihrem Ärger freien Lauf, als sie sich über "fehlende Wertschätzung der geleisteten Arbeit" seitens der Projektleitung beklagte.

Emotionslos fiel folgender Kommentar aus, der lediglich bemerkte, dass es "bis auf die angesetzten Meetings keine Kontakte [gab]".

Nach einer pauschalen Kritik an der unteren und oberen Schulaufsicht wurden die Projektverantwortlichen aber auch gelobt, "weil wir (die Schule) es mit Partnern auf diesen Ebenen zu tun hatten, die uns diesbezüglich verstanden und unterstützen".

Es wurde auch offener Dank formuliert "für die vielfältigen Hilfestellungen" und nicht zuletzt dafür, "dass durch die gute Kooperation die gewünschte Unterstützung in der Regel verfügbar gemacht werden konnte".

Die Heterogenität in der Einschätzung der Projektleitung und der regionalen Steuergruppen ist nicht überraschend, wenn man das Konzept und die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schulen betrachtet. Viele Schulen waren auf die Konzentration der Arbeit auf Unterrichtsentwicklung eingestellt; es gab aber auch Schulen, die andere Wege gehen wollten. Nach Sichtung der Berichte stellt sich der Eindruck ein, dass diejenigen Schulen, die abweichende Entwicklungsschwerpunkte gewählt haben und die Konzen-

tration auf Unterrichtsentwicklung nicht oder nur in Ansätzen nachvollzogen haben, sich von der Projektleitung missverstanden fühlten. Unterschiedliche Auffassungen von Schwerpunkten der Schulentwicklungsarbeit führten dabei verständlicherweise zu Konflikten.

2.1.4 Zur verbesserten Nutzung von Ressourcen

Als viertes Handlungsfeld wurde bei der Kategorienbildung das Ziel einer verbesserten Nutzung von Ressourcen ausgemacht. In den Berichten der 52 Projektschulen lassen sich jedoch nur wenige Angaben zu diesem Punkt finden. Vereinzelt wird davon berichtet, dass einige Firmen Computer für die Schulen zur Verfügung gestellt haben. Ein Berufskolleg berichtet von einem Versuch, sein Verwaltungssystem zu verbessern, sagt jedoch nichts über die Auswirkungen. Diese Zielperspektive scheint noch nicht berücksichtigt worden zu sein.

2.1.5 Zum Professionalisierungsprozess

Das Entwicklungskonzept von "Schule & Co." zielt auf Kompetenzentwicklung in den Bereichen Unterrichten, Kooperieren, Evaluieren und Steuern und folgt damit dem Anspruch, dass sich professionelle LehrerInnenarbeit in der Ausdifferenzierung des Aufgabenprofils zeigen muss (vgl. dazu ausführlich Kap. 6).

Daher haben wir eine Kategorie "zum Professionalisierungsprozess" aufgemacht, in die aufgenommen werden kann, was die Abschlussberichte über den Umgang mit den neuen Aufgabenfeldern der LehrerInnenarbeit sagen. Gefunden haben wir Aussagen zu Bereichen, die teilweise quer zu den oben genannten Kompetenzfeldern liegen. Die Berichte enthalten Aussagen zu schulinterner Evaluation, zur Schulprogrammarbeit, zu Qualifikations- bzw. Fortbildungsprozessen und zum Wunsch nach Weiterarbeit.

Evaluation

Ein für Schulen noch recht neuer Aspekt ist die Evaluation der eigenen Arbeit. "Schule & Co." hat durch die Ausbildung von Evaluationsberatern versucht, diesen Anteil von Lehrerarbeit in den Schulalltag zu integrieren. Dieser Versuch ist nach dem, was aus den Schulberichten zu entnehmen ist, gelungen, wenngleich es auch Einschränkungen gibt.

Nahezu alle Schulen haben auf dem Feld der Evaluation experimentiert. Dabei ist die zunächst vorhandene Skepsis im Laufe der Erprobung gewichen. Als Grund hierfür wird die Tätigkeit der EvaluationsberaterInnen an den Schulen genannt, die die LehrerInnen bei der Evaluation und kritischen Reflexion des eigenen Unterrichts unterstützen und so zur Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses beitragen. Hier lassen sich Ansätze von Praxisforschung als Bestandteil professioneller Lehrerarbeit erkennen.

Die Freiwilligkeit der Evaluation wird dabei genauso positiv bewertet wie die Erfahrung des Nutzens. Die meisten Schulen haben den Nutzen der Evaluationsmaßnahmen sogar explizit hervorgehoben und damit auch die Mehrbelastung gerechtfertigt.

Einigen Schulen ist es schon gelungen, Evaluationen systematisch als Korrektiv in Entwicklungsprozesse einzubinden. So haben beispielsweise einige Schulen ihre Sockeltrainings durch SchülerInnen und LehrerInnen evaluieren lassen. Dies führte zu Veränderungen, die alle Beteiligten zufrieden stellten. Gleichzeitig ist eine solche Form der Evaluation verständlicherweise der Punkt, an dem noch Entwicklungsarbeit zu leisten ist.

Abb. 5 soll einen Überblick über die Evaluationsaktivitäten geben. Die große Bandbreite verdeutlicht die erzielten Erfolge.

Abb 5: Evaluationsmaßnahmen im Überblick

Methoden	Was wurde evaluiert?	Wer wurde befragt?
Gespräche	Unterricht	LehrerInnen
Feedback	(UE-Bausteine, erworbene Kompetenzen, Trainingsspiralen, etc.)	SchülerInnen
Fragebögen		Eltern
Blitzlicht	Kooperationen mit außerschulischen Partnern	Eltern und LehrerInnen
Punktrückmeldungen	Projekttag	LehrerInnen und SchülerInnen
	Konferenzen	
	Teamsitzungen	
	Einsatz neuer Medien	

Schulprogrammarbeit

Die Arbeit am Schulprogramm kann eine zentrale Rolle im Prozess der Professionalisierung schulischer Tätigkeiten spielen. Die Berichte lassen erkennen, dass es vielen Schulen gelungen ist, die Arbeit am Projekt mit der Arbeit am Schulprogramm zu verbinden. Dabei dienen die im Projekt vereinbarten Arbeitsschwerpunkte nicht selten als Eckpfeiler des Schulprogramms. Vier Merkmale des Verhältnisses von Schulprogrammarbeit und Projektarbeit haben sich bei der Durchsicht der Berichte herauskristallisiert.

Abb 6: Zum Verhältnis von Schulprogrammarbeit und Projektarbeit

	Projektarbeit und Schulprogrammarbeit sind ineinander integriert	Projektarbeit und Schulprogrammarbeit hatten Schnittstellen	Projektarbeit und Schulprogrammarbeit liefen getrennt	Berichte ohne Angaben
Angaben in %	25	27	6	42

Abbildung 6 zeigt, dass gut 50 % der Schulen Verbindungsstellen der Projektarbeit zum Schulprogramm benannt haben. Allerdings lassen sich nur vereinzelt Hinweise über die Art der Verknüpfung finden. Die Berichte enthalten zumeist nur allgemeine Bemerkungen, wie beispielsweise die Feststellung, dass "pädagogische Schulentwicklung weiterhin fester Bestandteil unseres Schulprogramms bleiben [soll]". Mit solchen Bemerkungen sind die Aussagen zum Thema Schulprogramm oft schon erschöpft.

Immer wieder erwähnt wird in diesem Zusammenhang die Rolle der Steuergruppe. Sie ist in vielen Schulen Garant für die Koordination der Arbeit am Schulprogramm. Damit wird die Bedeutung der Steuergruppe für den Entwicklungsprozess noch einmal unterstrichen. Andere Hinweise betreffen die Nützlichkeit der "Steuergruppen-Fortbildung" für die Schulprogrammarbeit.

Es lässt sich aber auch nicht übersehen, dass 22 Schulen keine Angaben über die Bedeutung der Schulprogrammarbeit im Rahmen von "Schule & Co." gemacht haben. Bedenkt man diese doch recht hohe Zahl von Nichtnennungen und berücksichtigt man, dass die Aussagen, die getroffen wurden, zumeist recht allgemein und kurz sind, dann könnte dies bedeuten:

Der Zusammenhang zwischen Schulprogrammarbeit und der Projektarbeit ist in vielen Schulen nicht deutlich geworden bzw. nicht als bedeutsam erfahren worden.

Andererseits zeigen die Berichte aber auch, dass Schulprogrammarbeit die Möglichkeit bietet, ein "Ort" des systematischen Nachdenkens über die Schulentwicklungsarbeit zu sein.

Qualifizierung

Schon in der Vorabevaluation ist deutlich geworden, dass die intensive und systematische Fortbildung in den beiden zentralen Feldern – der Unterrichtsentwicklung und dem Schulentwicklungsmanagement – ein hervorstechendes Merkmal von "Schule & Co." ist. Die Bedeutung der Fortbildung wird durch die Gliederung der Abschlussberichte unterstrichen, in denen immer wieder der Aspekt "Hilfen des Projektes" auftaucht. Es gibt zwar kaum systematische oder analytische Passagen zu den Qualifizierungsmaßnahmen, aber es wird deutlich, dass der Großteil der Schulen mit dem Fortbildungsangebot des Projektes "Schule & Co." sehr zufrieden war.

Damit bestätigen die Schulen die Dringlichkeit einer systematischen und schulnahen Lehrerfortbildung im Rahmen von Schulentwicklung. Sie wird in der von "Schule &

Co." konzipierten Form zu einem Schlüssel für eine weitere Professionalisierung der LehrerInnen (vgl. dazu ausführlich die Vorabevaluation und Kapitel 6 dieses Textes).

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass in den Berichten vom Bemühen der Schulen die Rede ist, zusätzlich zu den genannten Fortbildungen auch schulinterne Lehrerfortbildungen zu organisieren. Dies ist nicht zuletzt auch auf die erworbenen Kompetenzen zur systematischen Planung des eigenen Entwicklungsprozesses zurückzuführen.

Wunsch zur Weiterarbeit – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur

Die Zuordnung der Subkategorie "Wunsch zur Weiterarbeit" zur Professionalitätsentwicklung ist aufgrund von Aussagen entstanden, die Rückschlüsse auf das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer zulassen. Drei wesentliche Tendenzen lassen sich ausmachen:

Es gibt Schulen, die ihre Entwicklungsarbeit fortsetzen möchten und dies gerne weiter mit Hilfe externer Unterstützung tun möchten. Diese Schulen zeichnen sich durch eine weit fortgeschrittene Systematisierung der Unterrichtsentwicklung aus; nicht selten haben sie sogar eigene Konzepte zur Weiterentwicklung des Unterrichts erarbeitet und die Ergebnisse in ein schulinternes Curriculum transformiert.

Andere Schulen möchten zunächst Zeit haben, um die bisherigen Erfolge zu konsolidieren und begonnene Projekte zu beenden. An diesen Schulen ist nicht selten eine Überlastung des Kollegiums und Angst der maßgeblich beteiligten Personen vor weiteren Veränderungen spürbar. Diese Gruppe bemüht sich offensichtlich, das Maß der Innovation in einem für sie verträglichen Rahmen zu halten.

Ein dritter Typus von Schulen bekräftigt zwar den Wunsch zur Weiterarbeit, zeigt aber eine aus den Berichten implizit ableitbare Zurückhaltung. Diese lässt sich möglicherweise durch die Überforderung erklären, alltäglichen Unterricht mit den aus den Fortbildungen folgenden Veränderungen der Unterrichtsgestaltung zusammenzubringen.

2.2 Zur Berichtskultur der Projektschulen

Die in "Schule & Co." angestrebte Schulkultur legt es nahe, auch eine neue Form der Dokumentationskultur anzustreben. Ein Haupthindernis auf diesem Weg dürfte wohl das Zeitargument sein. LehrerInnen sind schon jetzt übermäßig belastet; diese Botschaft ist in fast allen Berichten deutlich formuliert worden. Es müsste sich also ein deutlicher Nutzen für den Arbeitsalltag und vielleicht sogar eine Entlastungsmöglichkeit aufweisen lassen, um einer Dokumentationskultur eine Chance zu geben.

Dabei hilft es auch nicht, auf eine mögliche Verbindung der Berichtskultur mit der Schulprogrammarbeit zu verweisen, denn auch dort ist die Unterstützung für den Arbeitsalltag noch nicht leicht erfahrbar. Dennoch kann mit Verweis auf sehr weit entwickelte Schulen erklärt werden, dass das Tätigkeitsprofil des Lehrers und der Lehrerin im Zuge der Schulentwicklungsarbeit ausgeweitet wird, dass professionelles Handeln in Schule sich neben dem Unterrichten auf Entwickeln und Evaluieren und in diesem Zu-

sammenhang auch auf Dokumentieren ausweitet. Diese Erweiterung des Lehrerhandelns dient einer Stärkung der reflexiven Dimension, ohne die eine Überprüfung und Entwicklung der Wirkungen des eigenen Handelns im Zusammenhang nicht möglich ist.

Dem Zeitargument kann entgegengehalten werden, dass die Basis solcher Dokumentationen von Personen erstellt werden sollte, die dies als Teil ihrer Arbeit ausweisen können. Für diejenigen, die diese Arbeit jedoch nicht gesondert anrechnen können, kann ein regelmäßiger Nachweis der erbrachten Arbeit entlastend wirken, weil er Aufschluss und Transparenz bieten und Unklarheiten aufdecken kann und weil er Verbindlichkeit möglich macht.

2.3 Formale Aspekte der Abschlussberichte

Die Analyse der formalen Aspekte bezieht sich auf die Bereiche "Entstehung", "Umfang", "Gliederung" sowie "Sprache".

Die Mehrzahl der Berichte wurde von den schulischen Steuergruppen verfasst. In den meisten Fällen gelang es, den Bericht per Konferenzbeschluss zu verabschieden. Nur wenige Berichte wurden von der Schulleitung verfasst. Dass die Steuergruppe als Autorenteam auftritt, erscheint aufgrund der Struktur des Projektes und der Funktion der Steuergruppe nachvollziehbar und auch sinnvoll.

Die Projektleitung hat keine Vorgaben zum Umfang der Berichte gemacht. Auffällig ist, dass die Berichte hinsichtlich ihres Umfangs (ohne Anhang) stark variieren. Auch der Umfang der im Anhang zur Verfügung gestellten Materialien differiert deutlich. Einige Schulen haben keinen Anhang beigefügt, andere einige "Mind-Maps" und wiederum andere Auszüge aus ihrem Schulprogramm; mitunter ist der Anhang umfangreicher als der Bericht. Auffällig ist weiterhin, dass weit entwickelte Schulen zumeist ausführliche Berichte vorgelegt haben.

Keiner der Berichte ist nach dem Vorschlag der Projektleitung gegliedert (zum Gliederungsvorschlag vgl. S. 7). Die meisten Berichte orientieren sich an den Entwicklungsschwerpunkten der Schulen. Es lässt sich somit zunächst festhalten, dass die Gliederungen in erster Linie thematisch strukturiert wurden. Die Darstellung der Arbeit an Hand der inhaltlichen Schwerpunkte wird vorwiegend so formuliert, dass sie den Stand der Arbeit zusammenfassend beschreiben, aber kaum einen Einblick in die Prozesse und damit die Schwierigkeiten und Erfolgsbedingungen der Arbeit erlauben.

Die Hinweise der Projektleitung enthalten Anregungen zu einer prozessorientierten Darstellung und Reflexion. Auch wenn eine solche Ausdifferenzierung der Dokumentation aufwändiger wäre, weil sie eine eigene Rekonstruktion des Prozesses erfordert, wäre sie gleichzeitig hilfreicher, weil erst eine prozessbezogene Dokumentation Aufschluss über Erfahrungen gibt, die Konsequenzen ermöglichen. Diese Ausdifferenzierung der Dokumentation kann mit einer prozessorientierten Gliederung beginnen.

Nach der Analyse ist es möglich, drei konstruktive Hinweise zur sprachlichen Gestaltung der Berichte zu geben. Diese beziehen sich auf die Anschaulichkeit der Sprache,

die Beziehung zwischen den Aktivitäten der Schulen und dem zu dokumentierenden Projekt sowie auf die Verwendung einer spezifischen Begrifflichkeit.

Wichtig für die *Anschaulichkeit* und den Anregungscharakter eines Berichts ist die Konkretheit der Sprache ergänzt durch anschauliche Beispiele aus dem Schulalltag. Nur so können die Besonderheiten der jeweiligen Schule herausgearbeitet werden; dies ist sowohl für die internen als auch für die externen LeserInnen von Bedeutung. Auffällig ist, dass die Sprache der Berichte überwiegend allgemein und abstrakt bleibt.

Ein Beispiel: Zu den Ergebnissen der Unterrichtsentwicklung schreibt eine Schule: "Viele Ergebnisse werden von den Schülerinnen und Schülern nicht direkt wahrgenommen, sondern wirken indirekt."

Interessant wäre, warum und auf Grund welcher Beobachtung diese Feststellung getroffen wurde; dies lässt sich allein durch das Lesen des Berichts aber nicht erschließen. Zur Erschließung solcher Hintergründe wären anschaulichere Darstellungen hilfreich.

Ein zweiter Hinweis: Da die hier zur Diskussion stehende Dokumentation auf ein spezifisches Projekt bezogen war und auch der externen Evaluation damit Rückschlüsse über den Entwicklungsprozess ermöglichen sollte, wären eindeutigere Hinweise auf den Bezug zwischen "Schule & Co." und den jeweiligen Reformprozessen hilfreich gewesen. Dies würde nicht nur externen LeserInnen das Verstehen des Projektes und seiner Wirkungen erleichtern, sondern auch intern systematische Zusammenhänge zwischen dem Entwicklungsprojekt und den jeweiligen Reformaktivitäten besser nachvollziehbar machen.

Ein Beispiel: Nicht selten werden in den Berichten Arbeitsgemeinschaften aufgeführt, die auch an Schulen anzutreffen sind, die keine Projektschulen sind. Diese Berichtsabschnitte listen oft Aktivitäten der Schule auf, ohne Bezüge zum Projekt erkennen zu lassen.

Ein dritter Hinweis: Manche in der Alltagssprache von Pädagogen wie selbstverständlich verwendeten *Begriffe* gehen in die Berichte ein, ohne genauer bestimmt zu werden. Erklärungen, Beispiele oder Szenen könnten sowohl intern als auch extern einen Vergleich der eigenen Vorstellungen mit dem hier Gemeinten erleichtern.

Beispiel: Immer wieder tauchen Begriffspaare wie "schwierige Schüler" oder "soziale Konflikte" auf. Würden solche Begriffe durch eine Beschreibung der besonderen Schwierigkeiten oder der Inhalte und Formen von sozialen Konflikten erläutert, dann wäre die Gefahr der Beliebigkeit von Selbsterklärungen gebannt.

2.4 Fazit und Empfehlungen

Zunächst heben wir hervor, dass alle Schulen mit der Erstellung der Abschlussberichte einen bedeutsamen Schritt im Sinne der Entwicklung einer Berichtskultur erkennen lassen. Dass viele Schulen dabei noch am Anfang stehen, ist nicht verwunderlich. Auch die Projektleitung war noch unerfahren bei der Anregung und Unterstützung der Arbeit

an den Berichten. Dies gilt ebenso für die Evaluatoren, die nach der Analyse der Berichte genauere Hinweise und Empfehlungen geben können.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Abschlussdokumentation können die folgenden sechs Empfehlungen formuliert werden:

1. Es sollte überlegt werden, wie eine fortlaufende Dokumentation des jeweiligen Projektes unterstützt werden kann. Sicherlich ist die Realisierung dieses Anspruchs wegen der Gleichzeitigkeit der unterschiedlichsten Anforderungen nicht schon zu Beginn möglich, vermutlich aber eher als etwa acht Monate vor Ablauf des Projektes. So könnte zum Beispiel nach einem Jahr angeregt werden, etwa 15 Minuten einer Konferenz zu nutzen, um Wichtiges festzuhalten. Angeregt werden könnte auch ein Projektstagebuch der Steuergruppenmitglieder, in das alle relevanten Informationen (auch ärgerliche) geschrieben werden können; diese Aufzeichnungen müssten allerdings von Zeit zu Zeit redaktionell bearbeitet und für den Prozess nützlich gemacht werden.
2. Der Termin für die Abgabe der Gesamtdokumentation sollte so frühzeitig benannt werden, dass der Dokumentationsprozess von der regionalen Steuergruppe begleitet werden kann, dass ggf. auf Schwierigkeiten mit Unterstützung reagiert werden kann und dass in den Schulen hinreichend Zeit bleibt, um die Dokumentation zwischen den Beteiligten abzustimmen.
3. Das Ziel der Dokumentation sollte vom Auftraggeber klar benannt werden. Ungeklärte Fragen nach dem Sinn eines solchen Verfahrens können die Arbeit am Produkt behindern. Deshalb ist es notwendig, wenn der Nutzen der Dokumentation für die Schule genauso deutlich wird, wie die Absichten, die von Seiten der Auftraggeber verfolgt werden.
4. Soll die Dokumentation eines Projektes für wissenschaftliche Zwecke brauchbar sein, dann sollten die Texte vergleichbar sein. Dafür ist ein an den Zielen orientierter, differenzierter und verbindlicher Gliederungsvorschlag notwendig. Abweichende Gliederungen sollten von den Schulen vor Beginn der Arbeit bekannt gegeben und begründet werden.
5. Dokumentationen sind sowohl für die Arbeit von Schulen als auch für externe LeserInnen hilfreicher, wenn Ausführungen durch Beispiele konkretisiert werden. Das Gleiche gilt auch für Begriffe aus der pädagogischen Alltagssprache. Wird auf wissenschaftliche Begriffe oder Theorien Bezug genommen, sollte dies durch Literaturhinweise deutlich gemacht werden.
6. Dokumentationen sollten schon in der Gliederung erkennen lassen, dass nicht nur der aktuelle Stand beschrieben, sondern auf eine Rekonstruktion der zu Grunde liegenden Prozesse geachtet wird. Dies gilt auch für die Integration der Dokumentation in den Diskussionsprozess aller am Entwicklungsprozess Beteiligten.

3. Berichte der Schulaufsicht

"Schule & Co." wird aus Sicht der Schulaufsicht in zwei Berichten bilanziert: in einem Abschlussbericht der Bezirksregierung Köln für den Entwicklungsstand der Schulen in Leverkusen und in einem Bericht der Bezirksregierung Detmold und dem Schulamt für den Kreis Herford über den Stand der Herforder Schulen.

Die Schulaufsichten in Detmold und Köln unterstreichen die ausnehmend positiven Effekte des Projektes "Schule & Co.". Wir geben diese Einschätzungen konzentriert und mit kurzen Kommentaren versehen wieder. Vorab weisen wir darauf hin, dass Auskünfte zu möglichen Veränderungen in der Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule sowie hinsichtlich der veränderten Rolle und Aufgaben der Schulaufsicht selbst fehlen; hier wäre es interessant gewesen, mehr zu erfahren.

Die für die Herforder Schulen zuständige Schulaufsicht schildert die Wirkungen des Projektes "Schule & Co". als Erfolgsgeschichte. Hinsichtlich der "Kommunikation und Kooperation" an den Schulen stellt die Schulaufsicht eine vielgestaltige und intensive Zusammenarbeit fest: Teamstrukturen sind gewachsen, die KollegInnen betreiben Materialaustausch und entwickeln gemeinsame Problemlösungsstrategien, sie hospitierten einander gegenseitig und arbeiten im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

Die LehrerInnen-Rolle hat sich aus Sicht der Schulaufsicht in Richtung einer ModeratorInnen-Rolle verändert. Die LehrerInnen führen zunehmend "förderdiagnostische Beobachtungen" durch. Die SchülerInnen können u. a. Arbeitsergebnisse selbstbewusst und selbstkritisch darstellen.

Die Steuergruppen werden von den Schulleitungen als wichtiges Instrument angenommen; im Kollegium sind sie akzeptiert. Besonders positiv wird aus Sicht der Aufsicht die Qualifizierung der Schulleitungen beurteilt; kritisch eingewandt wird allerdings, dass bisher keine zusätzliche Begleitung angeboten wird, in deren Rahmen die SchulleiterInnen ihre Erfahrungen mit der Anwendung neuer Schulmanagementmethoden reflektieren können.

Abschließend hebt der Bericht die hohe Belastung und den enormen Arbeitsaufwand hervor, dem sich die Projektschulen durch die Teilnahme ausgesetzt sehen.

Der Bericht bleibt allerdings "oberhalb" der konkreten Problemzonen eines solchen Entwicklungsprojektes, obwohl doch gerade die Schulaufsicht durch viele Gespräche und Beobachtungen einen recht genauen Einblick in die Schwierigkeiten hat, die vor Ort bei der Verbesserung der pädagogischen Arbeit, Versuchen zur qualitätsorientierten Selbststeuerung und der Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft auftreten. Dass diese Schwachpunkte und Schwierigkeiten in Rückmeldegesprächen mit den Schulen angesprochen und gemeinsam beraten werden, ist zu vermuten; es scheint jedoch nicht das Selbstverständnis zu sein, diese in verallgemeinerter Form in einem öffentlichen Bericht anzusprechen.

Der Bericht der Bezirksregierung Köln über *den "Entwicklungsstand der Leverkusener Schulen aus Sicht der Schulaufsicht"* bietet dagegen stärker beschreibende Darstellun-

gen, die nach Schulformen gegliedert sind und sowohl Stärken als auch Problemzonen ansprechen.

In *Grundschulen* steht demnach die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Mittelpunkt der Entwicklungsarbeit. Dabei diskutieren die LehrerInnen den Erfolg von "Schule & Co." häufig vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen mit der oft unsystematischen Praxis eines offenen Unterrichts. Gerade vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit eines systematischen Trainings von Methoden-, Sozial- und Kommunikationskompetenz betont. Geschieht dies nicht, dann sind die Kinder mit der geforderten Selbstständigkeit überfordert, arbeiten lediglich lustbetont oder werden nur mit Pseudo-Gestaltungschancen statt mit den Anforderungen eines selbstgesteuerten Lernens konfrontiert. Die Erfolge einer systematischen Verbesserung der Unterrichtsqualität werden konkret beschrieben sowohl für die Seite der Kinder als auch für die Seite der LehrerInnen. Gleichwohl wünschen sich die Grundschulen weiterhin Unterstützung für ihre Entwicklungsarbeit.

Die beiden *Gesamtschulen* sind aus Sicht der Schulaufsicht durch die "massiven Unterstützungsmaßnahmen" für Schulleitungen, Steuergruppen und Kollegien "nachhaltig geprägt" worden; dennoch hat die erhebliche Ressourcenbindung durch die Schulentwicklungsaktivitäten zu einer deutlich artikulierten Überlastung geführt. Es wird darauf verwiesen, dass ein Transfer der Ansprüche von "Schule & Co." in die Fläche ohne eine vergleichbar intensive Unterstützung nicht vorstellbar erscheint.

Über eins von zwei *Projektgymnasien* wird berichtet, es habe sich inzwischen zur "Beraterschule für Schulentwicklung" entwickelt. Der Bericht schildert dann genauer, mit welchem Engagement und welchen Maßnahmen die Unterrichtsentwicklung in die Organisationsstruktur der Schule integriert wurde

Hinsichtlich der drei beteiligten *Berufskollegs* werden vor allem die besonderen Bedingungen dieser Schulform betont, die besonders im Hinblick auf langfristige Teambildungen problematisch erscheinen. Neben einer positiven Grundhaltung der Kollegien zum Projekt verzeichnet die Schulaufsicht, dass die Handlungs- und Bildungsgangorientierung stärker in den Blick genommen wird, indem etwa die umfassende Kompetenzentwicklung der SchülerInnen stärker in den Mittelpunkt der – zudem langfristiger als vorher ausfallenden – didaktischen Planung gerückt wird.

Der Bericht zum Stand der Schulen in Leverkusen macht deutlich, dass die Schulaufsicht sich explizit, dem Wunsch der Projektschulen entsprechend, in der Verantwortung sieht, entstandene Strukturen zu sichern und die Schulentwicklung in der Region fortzuschreiben. Konsequenter fordert sie Entlastungen für diesbezüglich besonders engagierte Schulen und schildert die Anstrengungen, die die Schulen unternehmen. Die Unterschiedlichkeit der Ausführungen zu den einzelnen Schulformen spricht dafür, dass die "Erfolgskriterien" hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung zwischen den Schulformen auf Grund ihrer je verschiedenen Ausgangsbedingungen variieren und deswegen auch differenziert formuliert werden müssen.

4. Ergebnisse der quantitativen Schülerbefragung

Um herauszufinden, was von den Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrpersonen tatsächlich im Unterricht "angekommen" ist, haben HOLTAPPELS und LEFFELSEND vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) im Mai 2002 eine quantitative Schülerbefragung durchgeführt. Das, was Schülerinnen und Schüler zusätzlich gelernt haben, bezeichnet den eigentlichen Prüfstein jedes Schulentwicklungsprojektes. Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahres an allen Grundschulen, des siebten Schuljahres an allen weiterführenden Schulen und des zweiten Jahres an allen Berufskollegs füllten dazu einen speziell entwickelten Fragebogen aus. Mit diesem Bogen wurden mögliche Konsequenzen der durchgeführten Trainings erfasst und auswertbar gemacht.

Insgesamt kamen von 3238 Schülern und Schülerinnen auswertbare Fragebögen zurück. Diese verteilen sich auf 155 Schulklassen. Damit wurden Schülerinnen und Schüler aller Projektschulen der Startphase erfasst – mit Ausnahme einer einzigen Schule, deren Daten für die Auswertung zu spät eintrafen.

4.1 Teilnahme an Trainingsbausteinen

Insgesamt haben 80,9 % aller Schüler dieser Stichprobe, die fast einer Vollerhebung gleichkommt, am Methodentraining (Lern- und Arbeitstechniken) teilgenommen. Die Prozentsätze für Teamentwicklung (Zusammenarbeit mit anderen) belaufen sich auf 70 % und die für das Kommunikationstraining auf 53 %. Die ausgewählten Klassenstufen hatten also zum Teil bereits alle drei Trainingsbausteine absolviert (44 %). Gleichzeitig gab es aber auch noch Klassen, die nur ein Training mitgemacht hatten (11 %), oder noch gar keins (19 %).

Durch diese stichprobeninternen Unterschiede hinsichtlich des Trainingsumfangs war es möglich, Effekte der Trainings zu analysieren. Dazu wurden die Angaben der Schülerinnen ohne Training also einer Art Kontrollgruppe, den Angaben der trainierten SchülerInnen, gegenübergestellt.

Zur differenzierten Erfassung der Trainingselemente wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten anzugeben, welche Trainingselemente sie in den Trainings im Rahmen des Projektes "Schule & Co." praktiziert haben. Dazu wurde ihnen eine Liste von exemplarischen Aufgaben und Methoden vorgegeben. Die Listen enthielten – je nach Schulstufe – unterschiedliche Elemente. Jeweils über 80 % aller befragten Schülerinnen und Schüler haben demnach gelernt, wie man

- mit einem Partner zusammenarbeitet,
- in einer Gruppe zusammenarbeitet,
- wichtige Stellen in einem Text markiert (nicht erfasst bei den Berufskollegs),
- vor der Klasse frei vorträgt,
- Informationen aus einem Text herauszieht (nicht erfasst bei den Grundschulen),

- Texte strukturiert (nur erfasst bei den Berufskollegs),
- Präsentationen erstellt (nur erfasst bei den Berufskollegs).

4.2 Methodenpräsenz im Unterricht

Wir können davon ausgehen, dass Trainingsinhalte erst dann eine nachhaltige Wirkung hervorbringen können, wenn die Inhalte auch Eingang in den regulären Unterricht finden. Daher wurde die Frage gestellt, welche der neu erlernten Methoden im Unterrichtsalltag angewendet werden. Die Schülerantworten zeigen, dass die meisten neuen Methoden zum Alltag geworden sind.

Über alle Schulstufen hinweg zeigt sich, dass die im Training vorrangig behandelten Elemente der Gruppen- und Partnerarbeit sehr häufig im regulären Unterricht vertreten sind. Daneben gibt es schulstufenspezifische Prioritäten: In den Grundschulen sind laut Schülerangaben Ordnungstätigkeiten ("Arbeitsblätter lochen/abheften"), strukturierende Textarbeit ("in einem Text wichtige Stellen markieren") und Rückmeldung ("jemanden loben") besonders häufig im Unterricht präsent.

In den Schulen der Sekundarstufe I wird neben Gruppen- und Partnerarbeit vor allem die Arbeit an Texten ("wichtige Stellen markieren", "schnell lesen" und "aus einem Text wichtige Informationen herausziehen") als häufig vorkommend eingestuft. Schließlich nennen die SchülerInnen der Berufskollegs ebenfalls die Textarbeit ("wichtige Stellen markieren", "Informationen herausziehen") als bedeutsames Unterrichtselement. In den Berufskollegs finden aber auch komplexere Trainingselemente Eingang in den Unterricht. "Seine Meinung begründet vertreten" und "Präsentationen erstellen" sind Elemente, die von den BerufskollegenschülerInnen vergleichsweise häufig im Unterricht erlebt werden.

In den SI-Schulen und Berufskollegs zählen die "Arbeit mit Lernkarteien" und "Moderationstechniken" zu den am wenigsten praktizierten Trainingselementen. Auch die "Durchführung von Interviews" und das "Leiten von Gesprächsrunden" werden im Unterricht vergleichsweise selten angewendet.

In Sonderschulen ist ebenfalls ein großer Teil neu trainierter Methoden im Unterrichtsalltag präsent. "Textstellen markieren" wird von drei Viertel und "Partnerarbeit" von zwei Drittel der SchülerInnen praktiziert. Etwa jeweils die Hälfte erlebt "Rückmeldungen", "Geschichtenerzählen" und "Gruppenarbeit", jeweils mehr als ein Drittel lernt Inhalte auswendig, trägt frei vor der Klasse vor und erstellt Schaubilder. Allein die Erstellung von Arbeitsplänen oder von Plakaten/Wandzeitungen gehört lediglich bei einem Fünftel der Befragten zum Alltag.

Das Ausmaß der Übernahme der Trainingselemente in den Unterricht ist an den Mittelwerten in Tabelle 1 zu erkennen. Die Mittelwerte können Werte zwischen 1 und 4 annehmen. Hohe Werte – das heißt Werte über dem Skalenmittelwert von 2,5 bzw. 1,5 bei den Sonderschulen – stehen dabei für eine hohe Nutzung der Methoden und Elemente im regulären Unterricht.

Tabelle 1: Einsatz der Trainingselemente im Unterricht getrennt nach Schulstufen

	Grundschule		Sek. I		Berufskolleg		Sonderschule*	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Arbeitsblätter lochen und abheften	2,82	0,97					1,58	0,50
einen Arbeitsplan erstellen	2,42	0,91	1,74	0,72	2,15	1,07	1,28	0,45
Tabellen oder Schaubilder erstellen	2,61	0,88	2,46	0,83	2,41	0,89	1,40	0,49
Sachen auswendig lernen	2,79	0,82	2,62	0,92			1,44	0,50
im Text wichtige Stellen markieren	3,09	0,82	2,84	0,82			1,75	0,44
Unbekannte Wörter nachschlagen	2,80	0,93	2,28	0,98			1,48	0,50
ein Plakat/Wandzeitung erstellen	2,30	0,87	2,40	0,94	2,45	0,93	1,27	0,45
eine Geschichte erzählen	2,76	0,92					1,51	0,50
jemanden loben	2,81	0,91					1,73	0,50
mit Partner zusammenarbeiten	3,42	0,68	3,44	0,70	3,01	1,01	1,73	0,44
vor der ganzen Klasse frei vortragen	2,48	0,86	2,51	0,87			1,40	0,49
mit anderen in einer Gruppe zusammenarbeiten	3,16	0,76	3,09	0,79	2,93	0,95	1,60	0,49
in einer Gruppe die Arbeit aufteilen	2,84	0,86	2,62	0,85	2,67	0,80	1,50	0,50
Texte schnell lesen			2,88	0,86				
mit einer Lernkartei arbeiten			1,67	0,89				
seine Meinung begründet vertreten			2,63	0,94	2,73	0,87		
eine Befragung durchführen			1,84	0,82	2,00	1,07		
kritische Rückmeldung geben			2,32	0,90	2,54	0,86		
ein Protokoll/einen Bericht schreiben			2,27	0,91	2,35	0,97		
aus einem Text wichtige Informationen herausziehen			2,79	0,83	2,90	0,93		
eine Gesprächsrunde leiten			1,83	0,82	2,01	1,05		
ein Mind-Map erstellen			2,41	1,02	2,24	0,93		
Texte strukturieren					2,58	0,81		
zitieren					2,19	0,89		
nach Informationen recherchieren					2,54	0,89		
eine Präsentation erstellen					2,57	0,83		
ein Referat halten					2,35	0,84		
Moderationstechniken anwenden					1,88	1,03		

*Die Daten der Sonderschule beziehen sich auf eine zweistufige Skalierung, da der entsprechende Fragebogen zur besseren Verständlichkeit nur jeweils zwei statt vier Antwortmöglichkeiten vorsah.

Insgesamt wird deutlich, dass nicht nur trainierte Lern- und Arbeitstechniken aus dem Methodentraining Anwendung im Unterrichtsalltag finden, sondern auch Elemente aus den Kommunikations- und Teamarbeitstrainings. Sie kommen allerdings etwas seltener vor, was nicht zuletzt daran liegt, dass sie nach den Plänen vieler Schulen erst nach dem 7. Schuljahr trainiert werden. Der Unterricht der Projektschulen zeichnet sich insgesamt durch eine beachtliche Vielfalt in den Lernmethoden, aber auch in den Sozial- und Kommunikationsformen aus.

4.3 Vielfalt der Lehr-Lern-Formen

Um zu prüfen, wie weit in den untersuchten Schulen und Schulklassen eine differenzierte Lernkultur mit einer hohen Vielfalt unterschiedlicher Unterrichtsformen entstanden ist, wurden die Schüler und Schülerinnen dazu veranlasst, anhand einer Liste mit acht Items die Häufigkeit von Lernarrangements im Unterrichtsalltag mittels einer vierstufigen Intensitätsskala einzuschätzen. Es wurden solche Indikatoren ausgewählt, die ein breites Spektrum mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Situationen repräsentieren. Diese beinhalten offene und lehrergelenkte Formen sowie unterschiedliche Arrangements.

Es überrascht nicht, dass die eher von Lehrerinnen und Lehrern gelenkten Formen nach wie vor weit verbreitet sind. Dies gilt für das fragend-entwickelnde Gespräch sowie für die Stillarbeit. Beide Formen werden allerdings in Berufskollegs weniger häufig als in den anderen Schulformen wahrgenommen. Daneben gehört die Klassendiskussion als Form des Lehrer-Schüler-Dialogs in allen Schulformen zu den intensiv praktizierten Lehr-Lern-Formen, vor allem in Grundschulen. Besonders auffällig ist, dass sich die offenen Lernarrangements Freiarbeit, Wochenplan und Stationenlernen mit Abstand am häufigsten in der Primarstufe finden. Sie sind aber keineswegs allein dort verbreitet. Alle drei Formen erlangen in Berufskollegs eine ganz beachtliche Intensität, während die Schulen der SI hier jeweils das Schlusslicht bilden. Demgegenüber lässt sich eine bemerkenswert hohe Verbreitung der Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit über alle Schulformen feststellen. In Schulen der Sekundarstufe I bestätigen zudem gut 30 %, in Berufskollegs gut 40 % der SchülerInnen, dass Formen des Schülerreferats häufig vorkommen.

Die meisten Lernarrangements gehören auch in Sonderschulen zu den oft praktizierten Unterrichtsformen: Stillarbeit und Partnerarbeit erleben jeweils drei Viertel der SchülerInnen, Klassendiskussion und Wochenplanarbeit jeweils zwei Drittel, Gruppenarbeit die Hälfte. Allein Freiarbeit und Stationenlernen werden nur von jeweils einem Drittel der SonderschülerInnen als Unterrichtsform wahrgenommen. Dies dürfte vermutlich mit der größeren Schwierigkeit zusammenhängen, solche Formen in der Sonderschule zu realisieren.

Vergleich mit dem Bundesdurchschnitt

Der Stellenwert der Unterrichtsvielfalt in den Projektschulen wird erst richtig deutlich, wenn diese Schulen mit dem Durchschnitt aller deutschen Schulen verglichen werden. Dieses wurde möglich, weil HOLTAPPELS / LEFFELSEND einige Fragen ("Items") iden-

tisch bzw. sehr ähnlich abgefasst haben wie in der bundesweit repräsentativen Befragung der Schülerinnen und Schüler, die das IFS im Jahre 1998 durchgeführt hat.

Tabelle 2: Vergleich der Stichprobendaten mit der repräsentativen IFS-Umfrage (Angaben in %)

Lehrform	Schulform	IFS-Umfrage (n ≈ 2000)			Schule & Co. (n=1943)		
		sehr oft	manchmal	nie, ganz selten	sehr oft	manchmal *	(fast) nie
Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten	HS	61	36	3	57	42	1
	RS	64	33	3	54	46	0
	Gy	73	25	2	59	41	0
	GE	57	39	4	50	49	1
	Gesamt	65	32	3	55	44	1
Der Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	HS	36	51	13	36	59	5
	RS	29	53	19	28	68	4
	Gy	26	55	19	24	73	3
	GE	31	49	19	25	69	6
	Gesamt	30	52	18	27	68	5
Die Schüler bearbeiten Aufgaben in Gruppen.	HS	19	57	25	17	74	9
	RS	12	61	28	25	73	2
	Gy	16	56	29	12	85	3
	GE	20	58	22	16	82	3
	Gesamt	16	68	26	17	79	4

*hier werden die Angaben für "eher häufig" und "eher selten" zu "manchmal" zusammengefasst

Im Vergleich mit den repräsentativen Ergebnissen zeigen die Projektschulen eine hohe Variabilität und Differenziertheit der Lernformen (siehe dazu Tabelle 2): Von LehrerInnen gelenkte, fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche kommen in den Klassen der Projektschulen seltener vor. Klassendiskussionen und vor allem Gruppenarbeit werden in den Projektschulen hingegen intensiver praktiziert als in der Repräsentativ-Stichprobe.

4.4 Qualität des LehrerInnen-Handelns

Neben der Präsenz der Methodenanwendung im Unterricht und der praktizierten Lehr-Lern-Formen wurden auch Merkmale der Unterrichtsqualität zur Beschreibung des Lernkontextes erforderlich. Dazu wurde die Einschätzung der SchülerInnen hinsichtlich zentraler Merkmale des Lehrerverhaltens in der Unterrichtsführung erfasst. Den Befragten wurden sechs Items zur Beurteilung des Lehrerverhaltens im Unterricht vorge-

legt, wobei die folgenden vier Aspekte im Fokus standen: Vermittlungskompetenz, Motivation, Diagnose und Förderung.

Tabelle 3 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Schülerantworten. Die Antworten fallen bemerkenswert positiv aus. Die Schülerinnen und Schüler der Projektschulen beurteilen die Arbeit ihrer Lehrerinnen und Lehrer sehr positiv. Zudem stimmen 79,4 % der befragten Schüler aus den Projektschulen dem Satz zu: "Im Unterricht wissen der LehrerInnen genau, was die einzelnen SchülerInnen gut können und was nicht."

Tabelle 3: Einschätzung der Qualität des LehrerInnen-Handelns

	stimmt genau (4)	stimmt eher (3)	stimmt eher nicht (2)	stimmt gar nicht (1)	MW	SD
	(Zustimmung)		(Ablehnung)			
Im Unterricht wissen die LehrerInnen genau, was die einzelnen SchülerInnen gut können und was nicht.	29,5 (79,4)	49,9	17,2 (20,6)	3,4	3,06	0,77
Unsere LehrerInnen können gut erklären.	35,4 (79,0)	43,6	16,4 (21,0)	4,6	3,10	0,83
Bei unserer Arbeit geben uns die LehrerInnen oft gute Tipps und Hinweise.	30,0 (72,5)	42,5	21,7 (27,5)	5,8	2,97	0,87
Die meisten LehrerInnen versuchen, die SchülerInnen zu fördern, die nicht so gut sind.	40,2 (76,5)	36,3	17,8 (23,5)	5,7	3,11	0,89
Unsere LehrerInnen bemühen sich darum, dass wir alle wirklich etwas lernen.	53,0 (84,7)	31,7	11,9 (15,2)	3,3	3,35	0,81
Unsere LehrerInnen loben und ermutigen uns oft.	23,4 (59,9)	36,5	28,0 (40,1)	12,1	2,71	0,96

Das Ergebnis differiert allerdings zwischen den Schulformen: Die Unterrichtsführung der Lehrpersonen wird besonders in der Grundschule von der Schülerschaft überaus positiv beurteilt. Allerdings treffen wir auch in den anderen Schulstufen auf eine recht förderliche Unterrichtsführung. Während die Motivierungsqualität in Grundschulen hoch eingeschätzt wird, urteilen SchülerInnen höherer Schulformen deutlich zurückhaltender. Schülergerechte Vermittlung des Unterrichtsstoffes, Diagnosekompetenz und Unterstützung durch Lernhilfen werden in allen Schulstufen in ähnlicher Weise beurteilt, in der Grundschule allerdings auf etwas höherem Niveau.

4.5 Gruppen- und Partnerarbeit

Die bisherigen Analysen beschreiben die Gestaltung des Unterrichts und die Qualität des LehrerInnen-Handelns. Interessant ist aber vor allem die Frage, ob respektive in welcher Weise die SchülerInnen der Projektklassen durch die Unterrichtsentwicklung profitieren. Ein erster wichtiger Schritt in Richtung auf erhöhte Kompetenzen in den Trainingsbereichen besteht darin, dass die SchülerInnen Routine gewinnen in der An-

wendung von sozialen Arbeitsformen im Unterricht. Für die Evaluation standen deshalb die Bereiche Gruppen- und Partnerarbeit im Mittelpunkt. Dabei kann unterschieden werden zwischen Items zur Gruppenbildung, zum Arbeitsprozess sowie zur Zufriedenheit mit dem Arbeitsergebnis.

Es wurde bereits festgestellt, dass die Verbreitung von Gruppen- und Partnerarbeit in den Projektschulen insgesamt sehr stark ausgeprägt ist. Wie aber sieht die Einschätzung der Qualität und die Akzeptanz der SchülerInnen diesbezüglich aus? Die Mittelwerte in Tabelle 4 machen deutlich, dass es insgesamt eine positive Einschätzung dieser Arbeitsform gibt. (Fast) alle Mittelwerte liegen oberhalb des Skalenmittelpunktes von 2,5 (bzw. 1,5 bei den Sonderschulen) und repräsentieren daher eine mäßig hohe bis hohe Zustimmung zu den Items.

Tabelle 4: Mittlere Zustimmung zu Items zur Gruppen-/Partnerarbeit

Wenn wir eine Gruppen- oder Partnerarbeit machen ...	Grundschule		Sek. I		Berufskolleg		Sonderschule*	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
wissen wir sofort, wer mit wem zusammenarbeitet	2,77	0,96	2,85	0,94	2,80	0,99	1,56	0,50
arbeiten befreundete Schüler zusammen	3,38	0,91	3,46	0,85	2,85	1,11	1,94	0,23
einigen wir uns schnell, wer welche Aufgabe übernimmt	3,06	0,70	2,88	0,80	2,84	0,80	1,59	0,49
quatschen wir, bevor wir mit der Arbeit anfangen	3,41	0,79	3,38	0,78	2,94	1,02	1,83	0,37
diskutieren wir am Anfang zu lange, werden am Ende nicht fertig	2,71	1,00	2,68	0,92	2,42	0,81	1,60	0,49
bekommen wir tolle Ergebnisse raus	3,31	0,70	2,91	0,79	2,78	0,76	1,63	0,48
haben wir bessere Ideen als alleine	3,53	0,71	3,46	0,76	3,04	0,98	1,81	0,40
klappt das auch, wenn Mitglieder nicht befreundet sind	2,94	0,90	2,62	0,93	2,79	0,79	1,52	0,50

*Die Daten der Sonderschule beziehen sich auf die zweistufige Skalierung

Über diese allgemeine Tendenz hinaus unterscheiden sich die Angaben der drei Schülergruppen (Grundschule, Sek. I und Berufskolleg) in mehreren Aspekten: Die GrundschülerInnen haben eine besonders positive Einstellung zur Gruppen- und Partnerarbeit. Sie geben an, sich hinsichtlich der Aufgabenstellungen schnell einig zu werden und sind vor allem mit den Arbeitsergebnissen sehr zufrieden. Andererseits geben sie an, dass ihr Zeitmanagement noch verbessert werden könnte. Im Vergleich zu den älteren SchülerInnen verbrauchen sie mehr Zeit vor der eigentlichen Arbeit, sodass sie gelegentlich nicht mit der Arbeit fertig werden. Im Gegensatz dazu sprechen die Angaben der SchülerInnen der Berufskollegs dafür, dass sie ökonomischer in der Zeiteinteilung sind, aber andererseits die resultierenden Ergebnisse weniger positiv einschätzen.

Insgesamt ist festzustellen, dass von einer hohen Routine und einer positiven Einstellung zur Gruppenarbeit gesprochen werden kann.

Vergleich von SchülerInnen mit vs. ohne Training

Welche Unterschiede sind nun bei SchülerInnen mit und ohne Training zu beobachten? Im Fokus steht hier der Vergleich von SchülerInnen mit und ohne Training im Bereich Teamentwicklung. Mittelwertvergleiche (*t*-Tests zum Niveau $\alpha=.01$) getrennt nach Schulstufe weisen keine Trainingseffekte bei den Grundschulen nach. Bei den Sekundarstufenschulen ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Trainingsteilnahme. So äußern diejenigen, die ein Teamentwicklungstraining absolviert haben, positivere Einschätzungen zur Gruppen- und Partnerarbeit. Sie stimmen der Aussage stärker zu, in der Gruppe bessere Ideen zu produzieren als allein. Der Arbeitsprozess kommt schneller in Gang (weniger Zustimmung zum Item "wir diskutieren so lange, dass wir am Ende nicht fertig werden") und schließlich wird die Gruppeneinteilung als flexibler wahrgenommen (weniger Zustimmung zu "wir wissen sofort, wer mit wem zusammenarbeitet" und mehr Zustimmung zu "klappt auch, wenn die Gruppenmitglieder nicht befreundet sind"). Auch bei den Berufskollegs kommt es zu einer positiveren Sichtweise auf Gruppen- und Partnerarbeit, die sich in erhöhter Arbeitsökonomie (mehr Zustimmung zu "einigen wir uns schnell, wer welche Aufgabe übernimmt") und in einer höheren Wertschätzung der Arbeitsergebnisse (mehr Zustimmung zu "bekommen wir am Ende tolle Ergebnisse raus") ausdrückt.

Vergleich von Klassen mit hohem vs. geringem Transfer von Trainingselementen

Es ist davon auszugehen, dass Trainings nur dann längerfristige Wirkungen erzielen können, wenn ihre Inhalte Bestandteil des regulären Unterrichts werden. Die Daten zeigen, dass sich die Klassen darin unterscheiden, in welchem Umfang Trainingselemente Eingang in den Unterricht finden. Hier soll nun überprüft werden, ob sich Klassen mit hohem Transfer von Trainingselementen von Klassen mit geringem Transfer hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung von Gruppen- und Partnerarbeit unterscheiden.

Für diesen Auswertungsschritt wurde eine Differenzierung der Schulklassen nach dem Ausmaß des Einsatzes der Trainingselemente im Unterricht vorgenommen. Pro Schulstufe wurden jeweils die 25 % der Klassen mit dem höchsten Einsatz von Trainingselementen und die 25 % mit dem geringsten Transfer zusammengefasst. Dies ermöglicht im Folgenden den Vergleich von Klassen mit besonders hoher respektive geringer Übernahme der Trainingselemente in den Unterricht.

Bei vier Items, die einerseits für die Einschätzung der Arbeitsleistung in Gruppen ("bekommen wir am Ende tolle Ergebnisse raus", "haben wir oft bessere Ideen als allein") und andererseits für die Arbeitsökonomie ("einigen wir uns schnell, wer welche Aufgabe übernimmt", "klappt auch, wenn die Gruppenmitglieder nicht befreundet sind") stehen, ist die Zustimmung signifikant höher in Klassen mit hoher Präsenz der Trainingselemente im Unterricht (*t*-Test zum Niveau $\alpha=.01$). Nicht nur das Training an sich, sondern auch der Transfer der Elemente in den Unterricht erweist sich damit als bedeutsam für den Trainingserfolg.

Dieses Ergebnis bestätigt eine zentrale These von "Schule & Co." zur Unterrichtsentwicklung: Die isolierte Anwendung von Trainings allein reicht nicht aus; um Wirkung

zu erzielen ist eine systematische Integration der Trainings in den Fachunterricht erforderlich.

4.6 Anwendung von Lernstrategien

Eine höhere Stufe von Methodenkompetenz kann dann vermutet werden, wenn SchülerInnen adäquate Lernstrategien entwickeln und gezielt einsetzen. Auch nach Ergebnissen der PISA-Studie vermag der Einsatz von Lernstrategien die Lernleistungen zu steigern. Dabei wird nach Wiederholungs-, Elaborier- und Kontrollstrategien unterschieden. Wiederholungsstrategien zielen ab auf das möglichst wortgetreue Auswendiglernen der Lerninhalte durch verbale oder schriftliche Wiederholung (Beispielitem: "Ich versuche, möglichst viel auswendig zu lernen"). Kontrollstrategien sind regulierende Strategien, die dazu dienen, den Lernfortschritt zu überwachen (Beispielitem: "Ich kontrolliere, ob ich die wichtigsten Dinge behalten habe"). Schließlich dienen Elaborierstrategien dazu, die Bedeutung des zu Lernenden inhaltlich zu erfassen (Beispielitem: "Ich denke mir Beispiele zu den Sachen aus, die ich lernen muss"). Diese Strategie ist kognitiv aufwändig und beinhaltet insbesondere die Verknüpfung neuer Lerninhalte mit bereits bestehenden Wissensstrukturen.

Auch im Fragebogen von HOLTAPPELS/LEFFELSEND erhielten die SchülerInnen eine Itemliste zu den drei verschiedenen Lernstrategien (Grundschule acht Items, Sek. I-Schulen und Berufskollegs neun Items). Die Befragten sollten mit Hilfe einer vierstufigen Häufigkeitsskala einschätzen, wie oft sie Einzelne dieser Strategien einsetzen, wenn sie lernen oder Aufgaben bearbeiten.

Das Ergebnis zeigt, dass bei den SchülerInnen der Projektschulen die verschiedenen Lernstrategien offenbar relativ verbreitet zum Einsatz kommen. Fast durchgängig berichten SchülerInnen in Grundschulen vom Strategieeinsatz, es folgen Sek. I-Schulen und dann Berufskollegs (siehe Tabelle 5).

Mittels Faktorenanalyse wurde überprüft, ob die SchülerInnen zwischen den verschiedenen Lernstrategien differenzieren können. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das Wissen über den Strategieeinsatz mit zunehmendem Alter der SchülerInnen größer wird. Die Faktorenanalyse ergibt bei den GrundschülerInnen eine einfaktorielle Lösung. Das spricht dafür, dass die SchülerInnen nicht zwischen den verschiedenen Strategien unterscheiden. Hingegen bildet sich bei den SI-SchülerInnen eine zweifaktorielle, bei den BerufskollegenschülerInnen eine dreifaktorielle Lösung ab. Dies ist ein Indiz dafür, dass die älteren SchülerInnen über ihren Lern- und Arbeitsprozess differenzierter Auskunft geben können als die jüngeren. Dieses Phänomen macht sich auch bei der Betrachtung der Mittelwerte bemerkbar. Die GrundschülerInnen äußern bei allen Strategietypen hohe Zustimmung. SI- und BerufskollegenschülerInnen geben hingegen an, die einfacheren Wiederholungsstrategien häufiger einzusetzen als die tiefer gehenden Elaborierstrategien.

Tabelle 5: Einsatz von Lernstrategie getrennt nach Schulstufe

	Grundschule		Sek. I		Berufskolleg		Sonderschule*	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Ich versuche beim Lernen herauszufinden, was ich noch nicht verstanden habe.	3,30	0,71	3,05	0,80	2,89	0,90	1,70	0,46
Ich übe so lange, bis ich die Aufgaben fehlerfrei kann.	3,08	0,82	2,83	0,86	2,60	0,84	1,64	0,48
Ich kontrolliere, ob ich die wichtigsten Dinge behalten habe.	3,25	0,76	3,03	0,83	2,86	0,93	1,75	0,44
Ich versuche, möglichst viel auswendig zu lernen.	3,09	0,86	2,67	0,96	2,52	1,00	1,65	0,43
Ich denke mir Beispiele aus zu den Sachen, die ich lernen muss.	2,98	0,82	2,60	0,94	2,54	0,92	1,59	0,49
Ich spreche mir die wichtigen Sachen mehrmals laut vor oder schreibe sie mehrmals ab.	2,80	0,95	2,53	1,02	2,61	1,06	1,60	0,49
Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen.	3,11	0,80	2,66	0,93	2,72	0,90	1,60	0,49
Ich versuche mir Sachen zu merken, indem ich mir eine Geschichte oder ein Bild dazu vorstelle.	3,00	0,95	2,32	1,06	2,35	1,12	1,65	0,48
Ich überlege, wie der neue Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon weiß.	nicht erfasst		2,69	0,87	2,70	0,82	nicht erfasst	

*Die Daten der Sonderschule beziehen sich auf die zweistufige Skalierung

Darüber hinaus kann bezüglich der Wiederholungsstrategien ein signifikanter Unterschied zwischen Schülern und Schülerinnen festgestellt werden: Mädchen/Frauen zeigen mehr Bereitschaft zu wiederholendem Üben und Auswendiglernen als Jungen/Männer. Der Einsatz von kognitiv aufwändigeren Verarbeitungsstrategien wird jedoch von den Befragten beiderlei Geschlechts in gleichem Ausmaß angegeben.

Vergleich von SchülerInnen mit vs. ohne Training

Vergleicht man SchülerInnen mit und ohne Teilnahme am Methodentraining, so zeigt sich ein signifikanter Unterschied bei den SI-SchülerInnen: Diejenigen mit Methodentraining geben an, insgesamt mehr Lernstrategien zu verwenden als ihre MitschülerInnen ohne entsprechendes Training. Eine genauere Analyse zeigt, dass dieser Effekt auf eine Zunahme von Wiederholungsstrategien zurückzuführen ist. Eine stärkere Anwendung von Elaborierstrategien konnte allein durch das Training hingegen nicht erreicht werden. Bei den Grundschulen und Berufskollegs sind Effekte des Trainings auf den Strategieeinsatz nicht statistisch nachweisbar.

Vergleich von Klassen mit hohem vs. geringem Transfer von Trainingselementen

Deutlicher werden die Unterschiede im Einsatz von Lernstrategien, wenn die Klassen mit dem höchsten respektive dem geringsten Transfer der Trainingselemente in den Unterricht miteinander verglichen werden. In allen drei Schulstufen zeigen sich für die beiden Unterdimensionen der Lernstrategien (Elaborier- vs. Wiederholungsstrategien) signifikant höhere Werte in den Klassen mit hoher Präsenz von Trainingselementen in den Unterricht. In den Klassen, in denen die Trainingsbausteine umfassend in den Unterrichtsalltag integriert wurden, weisen die SchülerInnen also durchschnittlich einen höheren Einsatz von Lernstrategien auf.

4.7 Fähigkeitsselbstkonzept

Neben der Abfrage spezifischer Fertigkeiten wurde zusätzlich das allgemeine Fähigkeitsselbstkonzept der SchülerInnen erfasst. Dazu gaben die SchülerInnen für eine Reihe von selbstbeschreibenden Aussagen auf einer vierstufigen Skala an, wie gut diese auf sie zutreffen.

Es wurde vermutet, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten durch ein intensives Training von Unterrichts- und Lernmethoden verbessert wird. Die SchülerInnen sollten durch die höhere Qualifikation ein besseres Bild ihrer eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen gewinnen. Allerdings ist von vornherein zu betonen, dass es sich dabei um eine trainingsferne Wirkungsgröße handelt, die von zahlreichen anderen Einflussfaktoren bestimmt wird.

Die Einzelitems machen bereits deutlich, dass es deutliche Unterschiede je nach Schulstufe gibt (siehe Tabelle 6). Diese Unterschiede stimmen mit den einschlägigen Forschungsergebnissen überein. Mit zunehmendem Alter werden Selbsteinschätzungen realistischer und damit tendenziell negativer.

Tabelle 6: Items zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten als SchülerIn getrennt nach Schulstufe

	Grundschule		Sek. I		Berufskolleg		Sonderschule*	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Ich kann mich in der Schule gut anstrengen.	3,37	0,65	3,12	0,72	2,78	0,78	1,83	0,37
Es fällt mir leicht, Neues zu lernen.	3,19	0,73	2,87	0,77	2,77	0,76	1,69	0,47
Ich bin ziemlich klug.	2,97	0,79	2,81	0,85	2,73	0,78	1,50	0,50
Ich komme im Unterricht gut mit.	3,36	0,72	3,06	0,69	2,82	0,77	1,77	0,42
In der Schule fallen mir die meisten Aufgaben leicht.	3,28	0,71	2,91	0,74	2,76	0,74	1,77	0,43
Ich bin ein guter Schüler.	3,20	0,73	2,85	0,80	2,70	0,80	1,85	0,36

* Die Daten der Sonderschule beziehen sich auf die zweistufige Skalierung

Die Einzelitems lassen sich zu einer Skala "Fähigkeitsselbstkonzept" zusammenfassen. Relativ klare Unterschiede sind in der Selbsteinschätzung zwischen den verschiedenen Schulstufen zu erkennen. Es zeigen sich geringere Skalenwerte bei den älteren SchülerInnen im Vergleich zu den jüngeren.

Neben den Auswertungen getrennt nach Schulstufe erscheint es hier sinnvoll, das Fähigkeitsselbstkonzept auch in Abhängigkeit von anderen Personenvariablen zu betrachten. So zeigt sich, dass das Fähigkeitsselbstkonzept der SchülerInnen, die bereits mindestens eine Klasse wiederholt haben, negativer ausgeprägt ist als bei denjenigen, die ihre Schullaufbahn bisher ohne dieses Problem absolviert haben. Ebenfalls unterscheiden sich die Selbstkonzept-Werte von Jungen und Mädchen: Jungen weisen höhere Mittelwerte auf als Mädchen. Dieser Unterschied ist allerdings nur in der Sek. I zu beobachten, nicht jedoch in den Grundschulen oder in den Berufskollegs.

Vergleich von SchülerInnen mit vs. ohne Training

Hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzeptes gibt es nur minimale Unterschiede in Abhängigkeit vom Methodentraining. Allein bei den BerufskollegenschülerInnen ist nach dem Methodentraining ein signifikant positiveres Selbstkonzept messbar.

Vergleich von Klassen mit hohem vs. geringem Transfer von Trainingselementen

Auch der Vergleich der Klassendaten in Abhängigkeit von der Methodenpräsenz resultiert nicht in einem signifikanten Unterschied des Selbstbildes als Schüler. Generell kann vermutet werden, dass das Selbstkonzept in dem durch Training und Unterricht initiierten Wirkungsgefüge eine hintere Position einnimmt und durch viele andere Faktoren beeinflusst ist. Somit ist eine Wirkung auf dieser Ebene (noch) nicht zu beobachten.

4.8 Fazit

Die durch die Trainings angestrebten Effekte konnten teilweise auf Basis der Schülerdaten der Vergleichsgruppe statistisch untermauert werden. Gerade trainingsnahe Effekte in der Einschätzung spezifischer Fähigkeiten waren klar nachweisbar. Daneben gibt es eine zunehmend positive Einschätzung von Gruppen- und Partnerarbeiten – also den Trainingsbereichen, auf die das Projekt besonders viel Wert gelegt hat. Hinsichtlich des Einsatzes von Lernstrategien gibt es ebenfalls positive Effekte zu verzeichnen, die dann besonders deutlich werden, wenn die Trainingselemente auch Eingang in den regulären Unterricht gefunden haben. Sowohl einfache Wiederholungs- als auch kognitiv anspruchsvollere Elaborierstrategien werden in den Klassen häufiger in Lern- und Arbeitssituationen eingesetzt, in denen die Trainingselemente in hoher Intensität auch im Unterricht praktiziert werden.

Weniger trainingsnahe Größen – insbesondere das Fähigkeitsselbstkonzept – wurden hingegen (noch?) kaum beeinflusst. Insgesamt sprechen die Daten dafür, dass durch einschlägige Trainings auch langfristig Veränderungen in vielfältigen Dimensionen

möglich sind. Entscheidend wird es dabei sein, dass die erworbenen Fähigkeiten auch im Unterricht häufig zum Einsatz kommen, damit sich die erwünschten Transfereffekte zeigen und stabilisieren können.

5. Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Projektleitung von "Schule & Co." misst den Schulleiterinnen und Schulleitern zu Recht eine zentrale Bedeutung für die Durchführung und Sicherung der systematischen Schulentwicklungsarbeit zu. Deshalb wurde ihnen eine eigenständige Fortbildung angeboten. Um diese möglichst bedarfsgerecht zu gestalten, wurde das Angebot auf Basis einer Befragung der Zielgruppe einerseits sowie der ergänzenden Fremdeinschätzungen der Sprecherinnen und Sprecher aller schulischen Steuergruppen andererseits konzipiert.

Die SchulleiterInnen wünschten Unterstützung in den Bereichen "Umgang mit Konflikten", "Kritikgespräche", "Arbeitsorganisation in Teams", "Planungs- und Entwicklungsgespräche" sowie "Evaluation". Der von den Steuergruppen für die Schulleitungen formulierte Fortbildungsbedarf stimmte in den ersten vier Bereichen überein; zusätzlich benannt wurden "Information und Transparenz" sowie "Konferenzgestaltung". Diese Themen wurden, ergänzt um "Modernes Schulleiterhandeln" und "Pädagogische Unterrichtsentwicklung", seit Herbst 1999 allen Schulleitungen als Fortbildungsmodule von externen Fachleuten angeboten.

Zur Bewertung dieser Fortbildung wurde eine interne Evaluation durchgeführt. Die Untersuchung "Zum Professionalisierungsprozess der Schulleiterinnen und Schulleiter im Projekt "Schule & Co."" basiert auf einer standardisierten Befragung der SchulleiterInnen (Rücklauf n = 44) und der Steuergruppen (n = 38) aller Projektschulen durch Claudia Hoppe und Katrin Weisker (2002).

Die Steuergruppen wurden befragt, um der Selbsteinschätzung der SchulleiterInnen eine Fremdeinschätzung als Korrektiv gegenüberstellen zu können. Dagegen könnte man einwenden, dass diese ja dem gleichen System angehören und damit in ähnlicher Weise "betriebsblind" seien. Dieser Einwand kann auf zwei Ebenen relativiert werden. Zum einen zeigen die Ergebnisse, dass die Steuergruppen die sehr positiven Selbsteinschätzungen der SchulleiterInnen in allen Punkten relativieren – wobei den SchulleiterInnen dennoch deutliche Fortschritte attestiert werden. Zum anderen ist bei der derzeit noch vollkommen unterentwickelten Evaluations- und Feedback-Kultur in Schulen nicht zu erwarten, dass Schulleitungen, die erst seit wenigen Jahren mit einem erweiterten Aufgabenprofil konfrontiert sind, sich gleichzeitig mehrheitlich bereit erklären, diese Entwicklungsprozesse einer externen Evaluation zu unterwerfen.

Der Blick auf die einzelnen Module der Fortbildung zeigt, dass die SchulleiterInnen diese als ausgesprochen hilfreich für die Unterstützung ihres Leitungshandelns bewerten: Drei Module werden von fast 100 % und nur ein Modul von "nur" rund 75 % als hilfreich eingeschätzt; die Beurteilung der anderen Module liegt zwischen diesen Werten. Dass die Fortbildung von externen Experten angeboten wurde, haben 43 (von 44) SchulleiterInnen als eher positiv wahrgenommen.

Fortschritte werden in der internen Evaluation dann angenommen, wenn Techniken, Handlungsweisen und Maßnahmen, die vermittelt wurden, von den SchulleiterInnen in ihrem Arbeitsalltag tatsächlich angewendet *und* intensiver angewendet werden als vor Beginn der Fortbildungen.

Fortschritte werden in den folgenden Handlungsfeldern wahrgenommen:

Teamentwicklung: SchulleiterInnen unterstützen Teambildungsprozesse im Kollegium zielgerichtet und aktiv. Sie schaffen organisatorische Voraussetzungen, ermutigen die KollegInnen, zeigen Kooperationsmöglichkeiten auf, verdeutlichen Chancen und fördern durch Beratung. Gelernt haben sie insbesondere, bei Konflikten unterschiedliche Lösungsstrategien einzusetzen und KollegInnen zu neuen Wegen in der Unterrichtsentwicklung zu ermutigen. Gut die Hälfte der Steuergruppen gibt an, eine deutliche Intensivierung der Förderung von Teambildungsprozessen wahrzunehmen.

Transparenz und Prozesssteuerung: SchulleiterInnen beziehen ihre Handlungen und Entscheidungen in hohem Maße auf klare, für alle Beteiligten nachvollziehbare Ziele. Sie setzen eindeutige Prioritäten bei der Schulentwicklung, sorgen für verbindliche Regelungen von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten und nutzen dafür die Möglichkeiten von Mitarbeitergesprächen. Insgesamt arbeiten sie eher mit verständigungsorientierten Strategien, nicht mit Sanktionen – die nahezu überflüssig werden, wenn im Vorfeld klare Prioritäten, Ziele und verbindliche Verantwortlichkeiten miteinander abgestimmt werden. Diese Selbsteinschätzung wird von den Steuergruppen – wenn auch mit leichter Relativierung – bestätigt.

Teilhabe der KollegInnen am Schulentwicklungsprozess: SchulleiterInnen sind davon überzeugt, dass tragfähige Reformprozesse einer regen Beteiligung des Kollegiums an wichtigen Entscheidungen und an der Gestaltung des Prozesses bedürfen. Sie setzen Zielvereinbarungen und Arbeitspläne ein, um Beteiligung und Verbindlichkeit zu erreichen. Gelernt haben sie, Partizipation bei allen wichtigen Entscheidungen zu realisieren. Die Steuergruppen bestätigen ihren SchulleiterInnen den partizipativen Führungsstil und stellen hier eine deutliche Entwicklung fest.

Aufbau einer Evaluations- und Feedback-Kultur: Der Entwicklung einer Evaluations- und Feedback-Kultur wurde in "Schule & Co." eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozess zugeschrieben; sie wurde deshalb durch entsprechende Maßnahmen unterstützt. Da beide Formen der Rückmeldung in Schulen bislang stark unterentwickelt waren, ist es nicht verwunderlich, dass dieser Teil der Entwicklungsaufgaben sich nur langsam und widersprüchlich bewegt. Die SchulleiterInnen betrachten Evaluation zwar als wichtiges Handlungsfeld, scheinen aber noch zu wenig Handlungsstrategien zu kennen, um sie systematisch als Teil des Schulentwicklungsprozesses umsetzen zu können. Ebenso wird Feedback weniger als systematische Strategie der Rückmeldung unter LehrerInnen, zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und zwischen Schulleitung und Kollegium gesehen, sondern eher als sporadische und spontane Handlung verstanden und praktiziert. Ein typischer Widerspruch in diesem Entwicklungsprozess ist, dass sich die SchulleiterInnen selbst so wahrnehmen, als könnten sie mit Kritik an der eigenen Person und dem eigenen Führungsstil konstruktiv umgehen. Die Wahrnehmung der Steuergruppen, die ja seit fünf Jahren sehr eng mit der Schulleitung zusammenarbeiten, relativiert diese Einschätzung deutlich, obwohl immer noch zwei Drittel diese Wahrnehmung

bestätigen. Bei aller Widersprüchlichkeit sehen SchulleiterInnen und Steuergruppen aber gerade auf diesem Gebiet sehr klare Veränderungen; man kann davon ausgehen, dass hier ein wichtiger Prozess angestoßen wurde, der erst noch richtig "ins Rollen" kommen muss.

Ein Ergebnis, das sich in mehreren Feldern des Leitungshandelns abzeichnet, ist auffällig: Es scheint nicht der Stil von Schulleitungen zu sein, Einzelgespräche mit KollegInnen zu führen, um sie in direkter Ansprache gezielt dazu anzuregen oder aufzufordern, sich zu beteiligen, mit anderen KollegInnen zu kooperieren oder ihre Arbeit zu evaluieren.

Dieser Befund ließe sich folgendermaßen interpretieren. Auch SchulleiterInnen werden Personen nur dann direkt ansprechen, wenn sie selbst wissen, *wie* man das macht: fruchtbar kooperieren, sinnvoll partizipieren, nützlich evaluieren. Trotz aller Bemühungen könnte es hier immer noch an konkreten Hilfestellungen fehlen. Hilfreich für eine direkte Ansprache sind in jedem Fall aber bestimmte Gesprächstechniken und -haltungen wie Moderation und Feedback; genau hier äußern die SchulleiterInnen zusätzlichen Bedarf.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass die SchulleiterInnen in ihren unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern von einer Erweiterung ihrer *Kommunikationskompetenz* profitieren könnten. Sie selbst haben sich mehrfach weitere Fortbildungen in Coaching, Beratung, Kritik- und Mitarbeitergesprächen sowie zur Personalentwicklung gewünscht. Beziehen sollten sie sich dann auf weitere Angebote und Unterstützung hinsichtlich

- der Verschränkung von Schulentwicklung und Personalentwicklung (individuelle Rückmeldungen, Mitarbeitergespräche, Unterstützung engagierter KollegInnen)
- des Umgangs mit Konflikten und Widerständen – auch wenn SchulleiterInnen hier bereits jetzt erhebliche Kompetenzzuwächse verbuchen
- methodischer und inhaltlicher Fragen zur Evaluation und Qualitätssicherung.

Die SchulleiterInnen haben den Eindruck – und dieser wird von den Steuergruppen im Wesentlichen bestätigt –, dass sie deutliche Lernzuwächse verzeichnen.

- Sie setzen eindeutige Prioritäten bei der Schulentwicklung und regeln deren Umsetzung durch Festlegen von Zuständigkeiten und Herstellung von Verbindlichkeit durch Zielvereinbarungen.
- Sie nehmen Verantwortung für die Qualitätsentwicklung wahr und fördern die Bereitschaft zur Evaluation.
- Sie sorgen für Partizipation bzw. fordern von den KollegInnen Beteiligung an der Schulentwicklung ein, delegieren auch mehr Verantwortung an die KollegInnen.
- Sie schaffen organisatorische Voraussetzungen für Teambildung und ermutigen dazu.

Daraus schließen die Autorinnen der internen Evaluation, dass ein Großteil der SchulleiterInnen einen partizipativen *bottom up*-Führungsstil entwickelt hat, der KollegInnen überzeugen und integrieren will und auf Sanktionen verzichtet. Dieser Stil prägt die

Handlungen und Tätigkeiten der SchulleiterInnen inzwischen so weit, dass auch die Steuergruppen hier deutliche Veränderungen beobachten.

6. Konturen der Unterrichtsentwicklung

"Schule & Co." hatte von Beginn an ein besonderes Verständnis von Unterrichtsentwicklung, das sich im Prozess der Erprobung und Evaluation ausdifferenziert und konkretisiert hat. Unterrichtsentwicklung ist demnach eine *systematische* Tätigkeit, für die LehrerInnen und SchülerInnen gezielt qualifiziert werden: Sie konzentriert den gesamten Prozess auf ein Ziel, nämlich SchülerInnen zu eigenverantwortlichem Arbeiten zu befähigen; sie schneidet neue Arbeits- und Sozialformen auf dieses Ziel zu und führt sie schulweit durch regelmäßige, aufeinander aufbauende Grundlagentrainings und durch Pflege der trainierten Fähigkeiten in den Unterrichtsalltag ein; sie unterstützt zu diesem Zweck die Veränderung der Arbeitsbeziehungen der LehrerInnen von Einzel- zur Teamarbeit, und zwar in klassen- und jahrgangsbezogenen, dann auch in fachbezogenen Teams; sie benötigt zur Unterstützung des gesamten Entwicklungsprozesses eine Steuergruppe, deren Schulentwicklungsmanagement sich darauf konzentriert, die Entwicklungsarbeit der einzelnen Teams zu unterstützen und Unterrichtsentwicklung zu einem Gemeinschaftsprojekt der ganzen Schule zu machen.

Die besonderen Kennzeichen der Unterrichtsentwicklung von "Schule & Co." sind also eine gezielte Qualifizierung der Beteiligten, die Systematik des Vorgehens, das konsequente Arbeiten in Teams, das Trainieren und "Pflegen" von Fähigkeitsprofilen, die Verknüpfung von grundlegender Lernkultur und spezifischer Fachkultur und ein Schulentwicklungsmanagement, das den schulweiten Prozess der Unterrichtsentwicklung koordiniert und unterstützt.

In diesem Kapitel rekonstruieren wir, welche Struktur und welche Wirkungen dieser Teilbereich der Schulentwicklung nach fünf Jahren experimentierender Entwicklungsarbeit aufweist. Unsere Beschreibung stützt sich auf Daten einer internen Evaluation (Herrmann 2002) und einer externen Evaluation (Holtappels/Leffelsend 2002), auf eine Auswertung der Schulberichte sowie auf Erhebungen der Autoren, die Interviews sowohl mit ausgewählten Projektschulen als auch mit Vertretern der regionalen Steuergruppen umfassen.

6.1 Die Gelingensbedingungen der Vorbereitungs- und Einstiegsphase

Das Projekt "Schule & Co." arbeitete von Beginn an nach dem Kontraktmuster: Es gab zunächst eine Verständigung über die Entwicklungs- und Unterstützungswünsche der Schulen und das Konzept des Anbieters; Voraussetzung zur Teilnahme war dann ein Mehrheitsbeschluss der Kollegien. Auf dieser Grundlage stellte "Schule & Co." den Schulen ein umfangreiches Unterstützungsangebot zur Verfügung *und* verpflichtete die Schulen gleichzeitig zu Gegenleistungen.

Das Kernangebot bestand aus Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung und zum Schulentwicklungsmanagement; die Gegenleistung der Schulen bestand in der Ver-

pflichtung, die Fortbildungen zu besuchen sowie Steuergruppen und Teamstrukturen aufzubauen. Für den Beginn systematischer Unterrichtsentwicklung haben sich diese Fortbildungen als eine entscheidende Voraussetzung erwiesen; gleichzeitig scheint uns die Mischung von Unterstützung und Forderungen durch die Projektleitung eine zentrale Gelingensbedingung systematischer Unterrichtsentwicklung zu sein.

Als eine weitere Bedingung hat sich erwiesen, dass die Unterstützungsangebote *praktikabel*, also möglichst schnell umsetzbar und in ihrer Wirkung auf den Unterrichtsalltag erfahrbar waren. Deshalb wurden sie sofort und – im Idealfall – *gleichzeitig* genutzt. Dies war vor allem deshalb notwendig, weil die Bereiche des von "Schule & Co." intendierten Entwicklungsprozesses systematisch miteinander verknüpft sind: Unterrichtsentwicklung erfordert die Ausbildung von Teamstrukturen, die Teams brauchen Koordination und Unterstützung durch das Schulentwicklungsmanagement der Steuergruppen und das Schulentwicklungsmanagement benötigt klare Aufgaben und Gegenstände seiner Entwicklungsarbeit – und das ist im Kern die Verbesserung von Unterricht und Lernprozessen.

Das Dilemma der Anfangsphase ist, dass eigentlich schon alles vorhanden sein müsste, was erst allmählich aufgebaut werden kann. Der Aufbau der unterrichtspraktischen Fähigkeiten und der dafür erforderlichen Teamstrukturen, die Einführung einer neuartigen Koordination und Steuerung des Entwicklungsprozesses und die für diesen Aufbau notwendigen Fortbildungen mussten also möglichst gleichzeitig beginnen. Dies konnte nicht in allen Fällen gelingen; aber da, wo es zumindest in Ansätzen gelungen ist, hat sich das Zusammenspiel als wirkungsvoll erwiesen.

Als Anregung kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Schulleitungsfortbildung in künftigen Projekten ebenfalls am Anfang des Prozesses stehen sollte; sie wird in der Evaluation mehrheitlich als hilfreich genannt und betrifft Akteure, die insbesondere mit Schulentwicklungsmanagement befasst sind. Deshalb ist sie als notwendige Ergänzung zur Steuergruppenfortbildung zu verstehen. Eine Ergänzung der Fortbildung durch später einsetzende prozessbegleitende Maßnahmen für Schulleitungen und Steuergruppen wäre ebenfalls bedenkenswert.

Als entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit der Komplexität der Anfangsphase hat sich erwiesen, dass die LehrerInnen sich bei ihrer Entwicklungsarbeit auf einen *einheitlichen Gegenstand* konzentrieren und dafür auf ein *einheitliches Angebot* zurückgreifen konnten, auf die Einführung und das Training von fertigen Modulen zur Förderung von Methodenkompetenz, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit – eine Konzentration also auf das Lernen der SchülerInnen und die Förderung der Eigenständigkeit des Lernens.

Wichtig für die Akzeptanz des zentralen Angebotes war, dass jede Schule neben der Verpflichtung zur Übernahme individuelle Spielräume bei der Ausgestaltung der Unterrichtsentwicklung hatte; beispielsweise beim "Zuschneiden" der neuen Methoden auf die eigene Situation, in der Geschwindigkeit und Form der Ausbildung von Teamstrukturen und in der Bearbeitung schulindividueller Entwicklungsaufgaben. Die Entwicklungssouveränität der Schulen blieb also erhalten, zumeist wurde sie gesteigert, und dies erhöhte die Akzeptanz des Projektes in den Kollegien.

Darüber hinaus gelang es schon in der Anfangsphase, einen Grundstein für eine regionale Schullandschaft zu legen. Die schulübergreifenden Fortbildungen und die damit verbundene Konzentration auf einen einheitlichen Gegenstand ermöglichen es, dass zunächst einmal innerhalb einer Schule das *gesamte Kollegium* und potenziell alle Schulmitglieder *an derselben Sache arbeiten, über dieselbe Sache sprechen* und dadurch nicht zuletzt auch eine *gemeinsame* "Unterrichtsentwicklungs-Sprache" hervorbringen, die eine Verständigung innerhalb des Kollegiums erleichtert und beschleunigt. Und dies gilt nicht nur binnenschulisch, sondern auch schul- und schulformübergreifend. Die Einheitlichkeit des Angebots innerhalb der Region liefert somit den Boden, auf dem alle Schulen stehen und den alle Schulen bebauen – der die Grundlage einer späteren Bildungslandschaft sein kann, in der Schulen miteinander und mit anderen für Schule relevanten Einrichtungen kooperieren.

Diese erste Erfahrung mit der Unterstützung durch die Region wurde insbesondere dadurch möglich, dass die Mitglieder der regionalen Steuergruppen in der Anfangsphase des Projektes sehr intensiv mit den Schulen kommunizierten. In zahlreichen beratenden und werbenden Gesprächen und Informationsveranstaltungen gelang es den Projektinitiatoren, die Schulen bei ihrer Entscheidungsfindung so zu begleiten, dass die Bedeutung des Projektes für die je eigene Entwicklungsarbeit erarbeitet werden konnte.

Diesem intensiven Kommunikationsprozess vorgeschaltet war eine Erhebung der schulspezifischen Entwicklungsaufgaben durch die Projektleitung. Dabei entdeckten die Initiatoren eine Gemeinsamkeit in der Priorisierung. Im Zentrum des von den Schulen bezeichneten Entwicklungsbedarfs stand die Verbesserung der pädagogischen Arbeit. Konsequenterweise ergänzte die Projektleitung das Konzept. Wurde vor Beginn ausschließlich auf Schulentwicklung durch qualitätsorientierte Selbststeuerung gesetzt, so konkretisierte sich dieses allgemeine Ziel nun in der Unterrichtsentwicklung.

Die Entscheidung der Projektleitung für den Klippertschen Ansatz einer "Pädagogischen Schulentwicklung" als Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit traf den Kern. Denn die Bausteine von Klippert reagieren auf das von LehrerInnen und SchülerInnen sowie der Erziehungswissenschaft seit den 80er Jahren kritisierte Problem einer Monokultur lehrerzentrierter Unterrichtsmethoden. Und so verwundert es nicht, dass die Schulen in dem Feld eine professionelle Unterstützung fordern, in dem die Notwendigkeit von Entwicklungsarbeit bereits seit langem empfunden, aber oft nur auf Reforminseln bearbeitet wurde. Das von "Schule & Co." entwickelte Angebot versprach nun eine systematische Entwicklung mit adäquaten Methoden und einem auf die ganze Schule bezogenen Konzept. Unterrichtsentwicklung und die Verbesserung der pädagogischen Arbeit auf diese Weise in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu stellen ist nach unseren Erkenntnissen *die* Gelingensbedingung der Einstiegsphase von "Schule & Co." gewesen.

6.2 Die Veränderung der Arbeitsbeziehungen der Lehrerinnen und Lehrer und des Profils der Lehrarbeit

Für die Gestaltung einer systematischen Unterrichtsentwicklung ist es erforderlich, dass die LehrerInnen ihre Arbeitsbeziehungen verändern und dass sie lernen, in Teams zu arbeiten.

Die Unterrichtsentwicklung zielt auf eine Erweiterung der Lernpotenziale. Es geht darum, die SchülerInnen in eigenverantwortliches Arbeiten einzuführen und die dazu notwendigen Eigenschaften und Fähigkeiten auszubilden: methodisches und selbstreflexives Arbeiten, regelgeleitetes Kommunizieren und die Fähigkeit zur Teamarbeit. Diese Form der Unterrichtsentwicklung erfordert mindestens drei Arbeitsschritte, die eine Arbeit im Team notwendig machen: eine Aneignung und Erprobung der Trainingsinhalte, eine Transformation auf die Situation der Klasse oder Lerngruppe und eine Integration in den jeweiligen Fachunterricht.

Um den SchülerInnen bei der Verbesserung ihrer Lernprozesse helfen zu können, brauchen LehrerInnen die Fähigkeit zur genauen Beobachtung. Eine gute Diagnose gelingt besser, wenn mehrere LehrerInnen unterschiedliche Perspektiven einbringen, wenn sie ihre Erfahrungen zusammentragen, vergleichen, auswerten und auf dieser Basis realistische Entwicklungsschritte konzipieren. Teamarbeit hilft also dabei, alltäglichen Unterricht besser zu analysieren, zu verstehen und weiterzuentwickeln.

Eine besondere Herausforderung der Unterrichtsentwicklung besteht in der Anwendung der arbeitsmethodischen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten auf das Erarbeiten von Fachinhalten. Auch diese Entwicklungsarbeit – etwa die Erarbeitung von jahrgangübergreifenden Lernspiralen oder das Erarbeiten von neuen Trainingsbausteinen – ist nur in der Zusammenarbeit von Teams auf Klassen- oder Jahrgangsebene bzw. der jeweiligen FachlehrerInnen oder einer Fach- oder Fächergruppe möglich.

Durch diesen aus der Sache resultierenden "Zwang" zur Kooperation kommen Erfahrungen mit den Vorteilen von Teamarbeit ins Spiel, die in Schule bislang kaum erfahrbar waren, beispielsweise Feedback geben, das heißt: sachliche Kritik, aber vor allem auch sachliche Anerkennung der geleisteten Arbeit; einander aufmuntern und einander an verabredete Entwicklungsaufgaben bzw. -schritte erinnern, Arbeit aufteilen und delegieren, gemeinsam auf Schwierigkeiten reagieren.

Auf diesem Wege entkommt der einzelne Lehrende dem Muster des "Alles-allein-machen-müssens"; er erlebt stattdessen, wie das Team Rückhalt geben kann und systematische Entwicklungsarbeit ermöglicht. Entlastung ergibt sich für die LehrerInnen auch dadurch, dass Teams schneller und ergebnisorientierter arbeiten können und die gemeinsame Arbeit trotz Anstrengung oft lustvoll ist, weil sie "Sinn ergibt" und befriedigende Ergebnisse bringt.

Unterrichtsentwicklung im Team ist dabei immer zunächst *gegenstandsorientiert*: Sie ist nötig, um eine bestimmte Entwicklungsaufgabe zu bearbeiten, die ohne Teamarbeit nicht bewältigt werden könnte. Zudem ist die Entwicklungsarbeit jedes Teams in den Entwicklungsprozess der *gesamten* Schule einbezogen; die übliche Insellage von Reformgruppen wird also überwunden. Die LehrerInnen in "Schule & Co." erfahren die

Veränderung der Arbeitsorganisation deshalb als ein "zwingendes" und hilfreiches Moment von Unterrichtsentwicklung.

In Schulen, in denen Teamarbeit nicht existiert, besteht ein erster Meilenstein der Unterrichtsentwicklung darin, Teamstrukturen zu etablieren. Dies ist eine Herkulesaufgabe. Es handelt sich bei der Umstellung von Einzel- auf Teamarbeit immerhin um nicht weniger als eine tief greifende Veränderung institutionalisierter und oft habitualisierter Arbeitsbeziehungen. An dieser Stelle war die nachdrückliche Aufforderung und Unterstützung der regionalen Steuergruppen und Bildungsbüros von "Schule & Co." eine unverzichtbare Hilfe. Ebenso notwendig war es aber, den Schulen Freiräume in der konkreten Ausgestaltung der Teamentwicklung zu lassen.

Gelingt es einer Schule, diese Hürde zu nehmen, dann lässt sich hinsichtlich der Teamentwicklung etwa folgender Entwicklungsstand erkennen: Die Steuergruppe ist gebildet und eine erste Gruppe LehrerInnen wird in den Bausteinen zur Unterrichtsentwicklung ausgebildet. Diese arbeitet in erstmals eingerichteten Klassen- oder Jahrgangsteams probeweise mit den neuen Arbeits- und Kommunikationsformen: Erste "Sockeltrainings" werden in mehreren Klassen mit den SchülerInnen durchgeführt, die schulweite Umsetzung ist dabei schon angestrebt. Die Pflege der neuen Arbeitsmethoden findet vereinzelt oder in geringem Umfang bereits systematisch statt. Im Kollegium wird die neue Lernkultur zwar vielfach noch nicht in Zusammenhang mit der Entwicklung der Fachkultur gesehen; angesichts der täglich erfahrenen Schwierigkeiten der SchülerInnen mit den herkömmlichen Lernformen beginnen die LehrerInnen aber – auch über die schon eingangs davon überzeugte Gruppe hinaus –, die Vorteile des Erlernens von arbeitsmethodischen und sozialen Fähigkeiten konkret zu erfahren und zu akzeptieren.

Ist dieser Entwicklungsstand erreicht, steht die Bewältigung eines zweiten Meilensteins bevor: Neben den "horizontalen" Klassen- oder Jahrgangsteams sind "vertikale" Fachteams zu bilden. Oft reaktivieren die Schulen zu diesem Zweck ihre Fachkonferenzen, allerdings jetzt als inhaltlich-pädagogische Konferenzen. Die Weiterentwicklung der Teamstrukturen von der horizontalen zu einer vertikalen Struktur ist eine Bedingung schulinterner Curriculumentwicklung. Fachteams sorgen für die Erarbeitung fachbezogener und perspektivisch auch fachübergreifender Lernspiralen und stellen entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Damit werden die klassenbezogenen Pionierarbeiten zu einem systematischen – d. h. langfristig innerhalb aber auch zwischen den Fächern abgestimmten und aufeinander aufbauenden – schulweiten Curriculum weiterentwickelt, das dann als "rollender" Schulentwicklungsplan dienen kann, der arbeitsmethodische, soziale und inhaltlich-fachliche Anforderungen aufeinander bezieht.

Schon vom ersten Schritt des Entwicklungsprozesses an hat die Steuergruppe eine unverzichtbare Bedeutung für die Teams. Sie koordiniert die Arbeit und moderiert die Zusammenführung und Abstimmung der Entwicklungsarbeit. Dabei stellt die Steuergruppe den Teams auch Methoden zur Strukturierung der Arbeit zur Verfügung, mit denen die Umsetzung von Lernzielen effektiver und gründlicher betrieben werden kann.

Die Steuergruppe sorgt dafür, dass die Teams Koordinationszeiten für ihre Arbeit bekommen; sie organisiert pädagogische Konferenzen so, dass sie zu Knotenpunkten des Teamnetzwerks werden, zu Gelenkstellen des Entwicklungsprozesses, an denen gemeinsam geplant, konzipiert und evaluiert und Aufgaben verbindlich verteilt werden.

Zugleich entwickelt sie Modelle für die regelmäßige Durchführung und curriculare Verankerung von Trainingszeiten und Pflegemaßnahmen. Die Steuergruppe ist damit der Akteur, der den Überblick über den gesamten Schulentwicklungsprozess behält, für die KollegInnen transparent macht und ihn nachhaltig organisiert und vorantreibt. Sie entlastet damit die KollegInnen und auch die Schulleitung.

"Schule & Co." hat die Steuergruppen in zwei ganz entscheidenden Hinsichten unterstützt. Zum einen dadurch, dass sie die Steuergruppenarbeit auf *eine konkrete Tätigkeit konzentriert hat*: nämlich auf die Koordination und Implementation der Unterrichtsentwicklung. Zum anderen war die Steuergruppenfortbildung eine notwendige und von allen anerkannte Voraussetzung für die zu erfüllenden Aufgaben. Wie bereits in der Vorabevaluation weisen wir darauf hin, dass die Arbeit der Steuergruppenmitglieder als Teil der Lehrerarbeit anerkannt werden muss.

Schulen, die diese zweite Hürde der Unterrichtsentwicklung genommen haben und deren Steuergruppen gut funktionieren, betreiben Unterrichtsentwicklung auf hohem Niveau: Die Sockeltrainings sind fest in der schulischen Arbeitsstruktur verankert und werden in der gesamten Schule über alle Jahrgänge praktiziert. Die Pflege der neuen Arbeitsformen findet transparent und verbindlich in der gesamten Schule statt und systematische Materialentwicklung setzt ein. Teams existieren auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene *und* auf Fachebene und die LehrerInnen stellen sich der Aufgabe, die neuen Methoden in den Fachunterricht zu integrieren; dabei vermitteln sie die neue Lernkultur mit dem fachlichen Lernen und bereiten damit einer neuartigen, an den eigenständigen Lernpotenzialen der SchülerInnen orientierten Fachkultur den Weg. Der systematische Zusammenhang zwischen den neuen Arbeitsformen und einer veränderten Lehrerrolle wird dabei ebenfalls erfahrbar.

Den Schulberichten ist eine Entwicklungsstrategie zu entnehmen, auf die abschließend verwiesen werden soll: die Unterstützung der Teams durch die Nutzung von Entwicklungsplänen als Reflexions- und Orientierungsinstrument für die Unterrichtsentwicklung.

Einige Schulen haben gute Erfahrungen damit gemacht, den Prozess mit Hilfe von Entwicklungsplänen zu strukturieren, in denen eine Folge von Entwicklungsaufgaben, persönliche Verantwortlichkeiten und Zeitvorgaben festgehalten sind. Solche Entwicklungspläne haben die Einsicht in den Gesamtzusammenhang der Entwicklungsaufgaben und die spezifischen Funktionen jeder Aufgabe für den Gesamtprozess unterstützt.

Reihen sich Entwicklungspläne als prozessbegleitende Dokumentation aneinander, dann können sie einer Schule darüber hinaus zu einem "Gedächtnis" verhelfen: Im Rückblick lassen sich die einzelnen Schritte des Entwicklungsweges rekonstruieren und auf ihr Gelingen bzw. ihre Richtung prüfen. Entwicklungspläne sind also keine starren Vorgaben, sondern können im Sinne einer rollenden Planung und Dokumentation als Hilfe zur gemeinsamen Reflexion des Entwicklungsprozesses genutzt werden – und dies nicht nur, aber auch bei so genannten "Meilensteinfesten".

Diese Veränderungen der pädagogischen Arbeit lassen sich als Professionalisierungsprozess beschreiben, als Wandel der LehrerInnenarbeit hin zu einem ausdifferenzierten Tätigkeitsprofil mit unterscheidbaren Aspekten: den SchülerInnen beim Lernen helfen, den Unterricht und die Schule entwickeln, die Wirkungen der Arbeit evaluieren und den

Prozess dokumentieren. Diese Professionalisierung ist in den Projektschulen (in unterschiedlichem Differenzierungsgrad) erkennbar an

- einem methodisch vielfältigen und reflektierten Unterrichtshandeln, das auf die Verbesserung von Lernprozessen gerichtet ist,
- einer Ergänzung der Lehrerrolle um Fähigkeiten, mit denen die SchülerInnen bei der Gestaltung eigenständiger Lernprozesse unterstützt werden,
- einer Nutzung der dabei entstehenden Freiräume für genauere Beobachtungen der inhaltlichen Verstehens- und sozialen Verständigungsprozesse der SchülerInnen,
- einer in Teams koordinierten Planung, Entwicklung und Evaluation von Unterricht, die auch auf verschriftlichter Basis stattfindet.

6.3 Die Entwicklung der Unterrichtsentwicklung

Das Projekt "Schule & Co." hat die Ausbildung der ersten Trainergeneration und der Schulen auf der Basis der von Heinz Klippert bereits vorher entwickelten Trainingsbausteine begonnen. Diese wurden dann aber relativ bald von den TrainierInnen des Projektes sowohl schulform- als auch schulstufenbezogen weiterentwickelt. Dass "Schule & Co." damit eine erhebliche Entwicklungsarbeit geleistet hat, haben wir bereits in der Vorabevaluation hervorgehoben. Über diese Form der Weiterentwicklung der Trainingsbausteine hinaus haben wir erfahren, dass die Trainingsbausteine in der Regel auch innerhalb der Schulen – also schulbezogen – fortentwickelt wurden. Solche Formen einer Entwicklung der Unterrichtsentwicklung sollen in diesem Abschnitt rekonstruiert werden.

Zunächst haben wir beobachtet, dass an den Schulen, an denen diese aktive Form der Aneignung der Bausteine gelungen ist, ein Prozess stattgefunden hat, der die Trainingsbausteine in gewisser Weise zum Eigentum der jeweiligen Schule gemacht hat. Dieser aktive Umgang mit den Materialien – also eine konstruktive Entwicklung der Instrumente der Unterrichtsentwicklung – scheint eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung neuer Arbeitsformen.

Beobachtbar ist darüber hinaus ein zweiter Effekt, der dem aktiv-entwickelnden Umgang mit den Trainingsmaterialien unterstellt werden kann. Die KollegInnen machen durch die Anwendung und die Beobachtung des Erfolgs von Trainings Erfahrungen mit einer in der Schule wenig entwickelten Unterrichtsform: dem Üben bei der Aneignung und Automatisierung von Fertigkeiten. Denn genau darum geht es bei den Trainings von arbeitsmethodischen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten: um den Aufbau von "Können" im Sinne des Erlernens von Fertigkeiten. Unstrittig ist, dass das flüssige, gleichsam automatische Verfügen über diese Fähigkeiten erst Raum für höhere psychomotorische und kognitive Leistungen schafft.

Da LehrerInnen – anders als in anderen Entwicklungsfeldern – in diesem Lernfeld relativ schnell prüfen können, ob Trainings den gewünschten Erfolg zeigen, also in der Ernstsituation des Unterrichts wirklich helfen, können sie auch relativ schnell erfahren, ob es durch systematisches Üben möglich ist, Defizite der SchülerInnen im arbeitsme-

thodischen und sozial-kommunikativen Bereich zu beheben bzw. dort erwünschte Fähigkeiten zu erreichen. Solche Erfolgserfahrungen haben in einigen Fällen dazu geführt, diese Form des Lernens intensiver zu nutzen und auf Bereiche auszudehnen, die bislang von den Trainings nicht erfasst waren.

Damit haben die LehrerInnen ein für Unterrichtsentwicklung bedeutsames Entwicklungsmuster entdeckt, nämlich Entwickeln durch systematisches Experimentieren: Sie erfahren, dass sie selbst Fähigkeitsprofile entwerfen können, die SchülerInnen zur Bewältigung bestimmter Situationen – z. B. dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten in der Oberstufe – benötigen. Auf dieses Fähigkeitsprofil können die LehrerInnen nun ein neues, eigenständiges Trainingsprogramm – einen "Baustein" – zuschneiden und in eine trainierbare Form bringen.

Genau dies lässt sich in den Projektschulen beobachten, wenn LehrerInnen äußern, dass als wichtig erkannte Fähigkeiten, die bisher eher klagend herbeigewünscht wurden, nun in einer neuartigen und pragmatischen Weise angegangen werden. Mit der Einführung von Trainingsbausteinen und der Unterstützung eines aktiven Aneignungs- und Transformationsprozesses hat "Schule & Co." den Projektschulen ein Instrument geboten, mit dem sie erwünschte Verbesserungen der pädagogischen Arbeit pragmatisch in die eigenen Hände nehmen konnten. Durch das "Maßschneidern" der Einheiten auf die besonderen Bedingungen vor Ort sind die neuen Methoden nicht nur zur Anwendung gebracht worden; sie generieren nach ersten Erfolgserfahrungen gleichzeitig ein Handlungsmuster, das eine eigenständige und schulbezogene Weiterentwicklung der Unterrichtsentwicklung ermöglicht.

Diese Form der Entwicklung von Unterrichtsentwicklung spielt sich zunächst auf der horizontalen Ebene ab. Voraussetzung dafür sind Klassenteams und Jahrgangsteams, aber auch die aktive Mitarbeit von Steuergruppen, die diese innerschulische Erprobung und Entwicklung koordinieren und das in diesem Entwicklungsprozess liegende Potenzial aufgreifen und strukturieren helfen. Ein auf dem aktiven Umgang mit den Trainingseinheiten basierendes Potenzial ist die Ergänzung der horizontalen durch eine vertikale, an den Fächern orientierte Entwicklungsstruktur; eine Form der Unterrichtsentwicklung, die die LehrerInnen im Rahmen von "Schule & Co." entwickelt haben und die vorher so nicht antizipierbar gewesen wäre.

Den Schulberichten sind Angaben über die quantitative Verteilung der Entwicklungsstadien von Teams und der von diesen ausgehenden Unterrichtsentwicklung zu entnehmen. 12 Schulen geben nicht an, an Unterrichtsentwicklung zu arbeiten; sie nennen andere Entwicklungsprojekte. 19 Schulen berichten von Teams auf der horizontalen Ebene und von Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung. 10 Schulen haben ebenfalls Teams auf der horizontalen Ebene gebildet, berichten aber über Formen der gezielten Sicherung der Unterrichtsentwicklung. 7 Schulen berichten von horizontalen und vertikalen Teams – also einer zweidimensionalen Teamstruktur und ersten Ansätzen zur Entwicklung einer Zuordnung von Lernkultur und Fachkultur in fachbezogenen Lernspiralen. 4 Schulen schließlich haben eine entwickelte zweidimensionale Teamstruktur und erproben schulinterne Curricula und Lernspiralen (vgl. Abschn. 2).

Das weit fortgeschrittene Stadium einer zweidimensionalen Teamstruktur und der Arbeit an schulinternen Curricula soll hier dargestellt werden, weil es aus unserer Sicht für

alle Schulen eine Entwicklungsperspektive aufzeigt, die erstrebenswert und erreichbar ist.

Ist der systematische Aufbau der gewünschten Fähigkeiten auf der Ebene der Klassenteams und der Jahrgangsteams gelungen und zu einem Teil der alltäglichen Arbeit geworden, dann sind damit Voraussetzungen geschaffen, unter denen die zunächst nicht fachspezifischen Arbeits- und Kommunikationsformen systematisch auf die einzelnen Fächer übertragen werden können. Ziel dieser Entwicklungsaufgabe ist eine Verbindung der bislang entwickelten allgemeinen Lernkultur mit den Besonderheiten der Fachkulturen. Für die Bearbeitung dieser Aufgabe bieten sich Teams auf Basis der Fachkonferenzen bzw. Gruppen von LehrerInnen an, die an Schulen ohne Fachkonferenzen ein bestimmtes Fach oder eine Gruppe von Fächern vertreten.

Diese in der vertikalen Struktur arbeitenden Teams entwickeln, im Unterschied zur horizontalen Struktur der Klassen- und Jahrgangsteams, Vorstellungen und Konzepte für die aufeinander aufbauende Entwicklung von Fähigkeiten in fachbezogenen (und später sicher auch fachübergreifenden) Lernspiralen. Sie müssen dabei die Lernspiralen nicht neu erfinden, sondern können Erfahrungen nutzen, die die horizontalen Teams beim vertikalen Aufbau der Lernkultur über mehrere Jahrgänge gemacht haben. Vertikal denkende und arbeitende Teams können diese Erfahrungen jedoch zuspitzen, indem sie die jeweiligen Trainingseinheiten auf die besonderen Bedürfnisse der Fächer zuschneiden, indem sie auf die Fachinhalte abgestimmte Lern- und Trainingsarrangements entwickeln.

Die kontinuierliche Entwicklung solcher Lernspiralen, in denen bestimmte Fachinhalte und Methoden systematisch zueinander in Beziehung gebracht werden, sind zentrale Instrumente zur Entwicklung der Unterrichtsentwicklung, weil sie augenscheinlich in der Lage sind, Inhalte und Methoden zu einer fachspezifischen Lernkultur zu integrieren. Dass eine Weiterentwicklung fachspezifischer Lernspiralen zu fächerübergreifenden Lernarrangements beispielsweise in den derzeit im Aufbau befindlichen Profiloberstufen eine realistische Entwicklungsstufe ist, das zeigen Erfahrungen, die es in einzelnen Fällen außerhalb von "Schule & Co." bereits gibt.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Schulen mit diesen Arbeiten einen Beitrag zur Entwicklung des Fachunterrichts und der Fachdidaktiken leisten, den die Fachdidaktiken selbst seit langem vermissen lassen.

6.4 Wirkungen der Unterrichtsentwicklung auf Lernkultur und Leistung

Der Erfolg von Unterrichtsentwicklung bemisst sich im Projekt "Schule & Co." daran, wieweit es gelingt, eine veränderte Lernkultur zu entwickeln, die ablesbar ist am Grad des methodenbewussten Arbeitens, der Teamfähigkeit und der Fähigkeit zur regelgeleiteten Kommunikation im Klassenzimmer, am Grad der Erreichung einer Lernkultur also, die eigenverantwortliches Arbeiten der SchülerInnen erkennen lassen soll.

Die Frage nach der Wirkung der Unterrichtsentwicklung auf die Fähigkeiten der SchülerInnen ist an mehreren Stellen der Vorabevaluation und der Abschlussevaluation und auf der Grundlage verschiedener Studien diskutiert worden. Wir fassen die Ergebnisse

an dieser Stelle konzentriert zusammen und fragen abschließend ob es Hinweise darauf gibt, dass die nachweisbaren Effekte einer Entwicklung der Lernkultur auch Rückschlüsse auf die Entwicklung der Fachleistungen zulassen.

Wir können feststellen, dass die Trainings zur Veränderung der Lernkultur die SchülerInnen in einem erheblichen Ausmaß – nämlich zu über 80 % – erreicht haben. Die Schüler bestätigen in den Interviews und in der repräsentativen Befragung, dass die meisten der neuen Methoden im Unterricht praktiziert werden, dass sie in den trainierten Bereichen besser geworden sind und dass ihnen die neuen Fähigkeiten beim Lernen helfen. Und schließlich lässt sich nachweisen, dass die gemeinsame Arbeit an einer Verbesserung der Lernkultur auch zu einem deutlich höheren Einsatz von gezielten Lernstrategien geführt hat (vgl. dazu u. a. ausführlich Kap. 4 der Abschlussevaluation).

Beschreibt man die Wirkungen der Unterrichtsentwicklung auf die Lernkultur, dann lässt sich dies in drei Phasen eines zunehmenden Wirkungsgrades skizzieren:

Ein erster Meilenstein der Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf die Lernkultur ist erreicht, wenn die SchülerInnen die neu erworbenen Lern- und Arbeitstechniken routiniert anzuwenden wissen. D. h., sie können methodisch und in Teams arbeiten; bei entsprechenden Arbeitsaufträgen wenden sie sich zügig den inhaltlichen Aufgaben zu und benötigen nur wenig Zeit, um sich etwa über Kooperationsformen zu verständigen oder sich über mögliche methodische Herangehensweisen Gedanken zu machen. Die LehrerInnen erfahren diese Wirkung sehr bald als Entlastung, weil sie in vielen Klassen auf annähernd gleiche Voraussetzungen zurückgreifen können und dabei Zeit und Energie sparen, die sie sonst dazu aufwenden müssen, eine Basis des Arbeitens immer wieder neu herzustellen.

Ein zweiter Meilenstein der Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf die Lernkultur ist dann erreicht, wenn die SchülerInnen die neuen Arbeits- und Kommunikationsformen nun auch für neuartige Aufgaben in ungewohnten Kontexten – und das bedeutet dann auch im Fachunterricht – anwenden können. Die Wirkungen des Trainings sind im Unterrichtsalltag angekommen, im Unterricht finden unterschiedliche Lernmethoden in ebenso unterschiedlichen Sozial- und Kommunikationsformen Verwendung, wobei lehrerzentrierte Formen aber immer noch überwiegen. Durch die zunehmende Kooperation der SchülerInnen entsteht aber bereits eine spürbar harmonischere Klassenatmosphäre. Die SchülerInnen arbeiten merklich selbstständiger und können sich und ihre Arbeitsergebnisse sehr viel besser als vorher präsentieren.

Ein dritter Meilenstein der Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf SchülerInnen zeichnet sich bereits in wenigen Fällen ab, wenn SchülerInnen nun auch komplexere Arbeitsmethoden verwenden. Dabei kann es sich insbesondere um Moderationsformen und Formen der gezielten Gesprächsführung handeln, um die Arbeit mit "rollenden" Arbeitsplänen und die Präsentation mit Medien. SchülerInnen sind auf einer solchen Stufe in der Lage, ihre Lernprozesse und -strategien zu reflektieren, zu evaluieren und zu verändern, den Wechsel von Team- und Einzelarbeit zur Bearbeitung einer komplexen Aufgabe selbstständig zu planen und die Angemessenheit spezifischer Arbeitsformen zu bewerten sowie Änderungsvorschläge zu erarbeiten. In dieser Phase wird auch zu beobachten sein, dass SchülerInnen Konflikte unterschiedlicher Art produktiv lösen oder zumindest regeln können, weil sie inzwischen bewusst und regelgeleitet kommuni-

zieren und kooperieren sowie durch Erfahrungen über realistischere Vorstellungen von ihren eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften als auch denen ihrer MitschülerInnen verfügen.

Entwicklungen in diesen Feldern sind Entwicklungen von Leistungen im Sinne eines über die Beherrschung von Fachinhalten hinausgehenden Leistungsbegriffs. Es gibt allerdings in "Schule & Co." bislang keine Belege dafür, dass durch diese Fortschritte eine messbare Steigerung der Fachleistungen erreicht wurde. Dies ist auch nicht verwunderlich, da die Arbeit dieses Projektes vor der Diskussion über die Ergebnisse der internationalen Leistungsstudien begonnen hat und – trotz hoher Ansprüche an eine evaluierende Begleitung – in der Anlage nicht auf eine Evaluation von Fachleistungen ausgelegt war.

Was kann dann vor diesem Hintergrund zum Zusammenhang von Lernkultur und Fachleistung gesagt werden? Fragen wir zunächst, ob wir aus der neueren Unterrichtsforschung etwas über den Zusammenhang von Unterricht und Leistungsentwicklung lernen können. Vielleicht lassen sich dort ja Ähnlichkeiten zu Faktoren finden, die in "Schule & Co." eine Rolle spielen. Dazu kann exemplarisch eine renommierte Untersuchung von Helmke und Weinert (1997) herangezogen werden.

Es lassen sich in dieser Untersuchung zunächst einige *Faktoren* identifizieren, deren Berücksichtigung im Unterrichtshandeln die Leistungsentwicklung positiv beeinflussen kann. Zu solchen Faktoren zählen eine konsequente *Klassenführung*, hohe *Motivierungsqualität* des Unterrichts, *Strukturiertheit* des Lehrervortrags, *Klarheit* in Fragen, Anregungen und Hinweisen, *individuelle fachliche Unterstützung* der Schüler, *Variabilität der Unterrichtsformen* und schließlich ein *soziales Klima* in der Klasse. Es fällt zunächst auf, dass Unterricht hier überwiegend über Faktoren beschrieben wird, die das Lehrerhandeln thematisieren. Hinweise auf solche Faktoren bestätigen Lehrern darüber hinaus vor allem das, was sie wissen. Einwenden könnte man auch, dass es nicht an Wissen um solche Faktoren fehle, sondern dass es vor allem ein Problem sei, dieses Wissen in Handeln zu übersetzen.

Der Wunsch nach Klarheit über gesicherte Aussagen zum Verhältnis von Unterricht und Leistungsentwicklung wird dadurch weiter irritiert, dass die genannten Merkmale nicht – wie zu erwarten wäre – als "Schlüsselmerkmale" eines erfolgreichen Unterrichts gelesen werden können; denn sie werden in erfolgreichen Schulklassen nie vollständig realisiert. Daraus folgern die Autoren, dass es offensichtlich sehr unterschiedliche Wege zum gleichen Ziel gebe (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 251). Hinzu kommt, dass sich nur niedrige Korrelationen zwischen den Merkmalen der Unterrichtsqualität und der Leistungsentwicklung beispielsweise im Fach Mathematik feststellen lassen (ebd. S. 249).

An diesem Beispiel lässt sich demonstrieren: Empirische Unterrichtsforschung gibt nur recht schwache Hinweise auf Bedingungsfaktoren von Unterrichtsentwicklung; es scheint doch eher schwierig, mit diesem Untersuchungstyp die Komplexität, die nicht auflösbare Widersprüchlichkeit und die typische Unschärfe des Unterrichtshandelns zu fassen.

Auch wenn es noch keine Belege für die Steigerung der Fachleistung durch eine entwickelte Lernkultur gibt und auch die beteiligten LehrerInnen es noch für zu früh halten,

hier eindeutige Aussagen machen zu können, so gibt es doch eine Reihe von Erfahrungen, die zumindest plausibel erscheinen lassen, dass es nicht ohne Auswirkungen auf die Leistung bleibt, wenn SchülerInnen gelernt haben methodisch reflektiert, effektiv im Team und in guten Kommunikationsformen zu lernen.

Dazu einige Hinweise: Wer etwa Fähigkeiten zum produktiven und reflexiven Umgang mit Texten erworben hat, der liest schneller und versteht schneller, sodass er eher einen "direkten" Zugriff auf Informationen hat und sie souverän verarbeiten kann – etwa indem er sie in anderen Kontexten verwendet. Textverständnis und Präsentationsvermögen sind grundlegende Fähigkeiten, die in allen Unterrichtsfächern von Bedeutung sind, denn in allen Fächern müssen Inhalte aufbereitet und vorgestellt werden. Ebenso grundlegend sind sozial-kommunikative Fähigkeiten, weil sie das Arbeitsklima und die Effektivität des Miteinanderlernens beeinflussen. Im Unterrichtsalltag wird bereits positiv zu Buche schlagen, dass SchülerInnen, die alle Schritte und Verfahren der Gruppenarbeit beherrschen, die Lernzeit sehr viel intensiver nutzen können, als nicht trainierte SchülerInnen.

Da wir immer wieder nach Zusammenhängen zwischen den in den Projektschulen entwickelten Fähigkeiten und den in PISA geforderten Fähigkeiten gefragt werden, soll diese Frage zum Abschluss dieses Kapitels aufgenommen werden. Zunächst ist dazu festzustellen: Es lassen sich aus der PISA-Studie keine Hinweis auf die unterrichtlichen Voraussetzungen für gute Leistungen in den getesteten Fähigkeiten ablesen. Daraus folgt, dass sich auch keine Belege dafür finden lassen, dass die Steigerung der Fähigkeiten in den Lernfeldern von "Schule & Co." eine Steigerung der Leistungen im Sinne der PISA-Studie mit sich bringen würde.

Nun ermöglicht die PISA-Studie aber über die statistischen Korrelationen hinaus auch einen Blick in die Lern- und Schulkultur der Länder, die in dieser Studie gut abgeschnitten haben. Und hier lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass es gewisse Ähnlichkeiten zwischen den Arbeitsformen beispielsweise in finnischen und schwedischen Schulen oder im kanadischen Durham Board of Education und den Bemühungen um eine veränderte Lernkultur in Herford und Leverkusen gibt. Das Training und die Ermöglichung von eigenständigem Arbeiten, von Arbeiten in Gruppen, von einer Individualisierung des Lernens über Kontrakte und die Unterstützung der Fähigkeiten zur Administration des eigenen Lernprozesses lässt sich in diesen Ländern von der Vorschule bis in die Oberstufe nicht übersehen, auch wenn dort nicht selten gleichzeitig auch recht traditionelle Lernformen zu beobachten sind.

Und noch eine Ähnlichkeit lässt sich erkennen: In Ländern mit guten Ergebnissen gibt es eine hohe Wertschätzung der Bildungseinrichtungen durch die Gesellschaft. Vielleicht ermöglichen die Schritte, die "Schule & Co." zur Realisierung einer regionalen Bildungslandschaft getan hat, ja genau dies: eine schrittweise Entwicklung der Wertschätzung von Bildungsarbeit, weil die Akteure miteinander arbeiten, dadurch voneinander lernen und ihre Arbeit wechselseitig anerkennen.

7. Auf dem Weg zur Bildungslandschaft?

Seit Beginn der 90er Jahre gilt die Entwicklung der einzelnen Schule als "Motor der Schulentwicklung". Allerdings hat sich im Laufe der Jahre gezeigt, dass die Strategie der Entwicklung der Einzelschule allein nicht ausreichend ist, um ein kohärentes Bildungssystem zu erzeugen. Diese Erkenntnis verwundert nicht weiter, ist Schule doch an zahlreichen Stellen mit ihrer Umwelt und dem Gesamtsystem verbunden. Sie kann oder darf sich darum nicht vollständig allein und autonom entwickeln; dies vor allem deshalb nicht, um die Gemeinsamkeiten des ohnehin schon heterogenen Bildungswesens nicht in Frage zu stellen. Dennoch lassen sich bislang vor allem zwei Entwicklungsstrategien ausmachen:

- eine Strategie der zentralen Entwicklungssteuerung durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse, etc.; dabei stehen die Interessen der Zentrale im Vordergrund;
- eine Strategie der dezentralen Steuerung durch die Entwicklung von Einzelschulen; dabei stehen die Interessen der jeweiligen Schulen im Vordergrund.

Auf die Begrenztheit beider Strategien reagiert eine dritte Entwicklungsstrategie. Sie sieht die Schule weiterhin als entscheidende Handlungseinheit für den Schulentwicklungsprozess. Neu ist der Versuch, den Kontext von Schule dabei so einzubeziehen, dass die jeweiligen Entwicklungen der Schule verstärkt bzw. mit dem Umfeld in Beziehung gebracht werden.

Dieses Konzept einer systematischen Einzelschulentwicklung in der Region wurde auch von "Schule & Co." favorisiert, wie die Zielsetzung des Projektes mit qualitätsorientierter Selbststeuerung und der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften deutlich macht (vgl. Kapitel 1).

Während die Selbststeuerung auf den Aspekt der Einzelschulentwicklung verweist, wurde mit dem zweiten Aspekt eine Neugestaltung des schulischen Umfeldes im Sinne einer regionalen Schullandschaft und langfristig einer regionalen Bildungslandschaft ins Auge gefasst.

Die Vernetzung der Schulen ist aber keineswegs nur Selbstzweck auf dem Weg zu einer "regionalen Bildungslandschaft". Vielmehr ist das Interesse an einer regionalen Schullandschaft in der Verbesserung des Unterrichts und der Bildungsmöglichkeiten zu sehen. Deshalb war der Ansatzpunkt der Vernetzung bei "Schule & Co." ein gemeinsames Fortbildungsprogramm, das den Schulen ein schulübergreifendes Konzept zur Verbesserung des Unterrichts und der pädagogischen Arbeit anbietet und diese Arbeit gleichzeitig in eine verbindliche Struktur einbettet.

Eine andere Form der Verbindung von Regionalisierung und konkreter pädagogischer Arbeit ist beispielsweise durch die Gestaltung von Übergängen zu erreichen. So ist es bislang keineswegs üblich, die Übergänge in die nächste Schulstufe und Schulform systematisch und pädagogisch zu gestalten. Lose Kopplungen bestimmen hier das Schullandschaftsbild. "Regionale Schullandschaften" bemühen sich hingegen um Transparenz und Verbindlichkeit, d. h. die Schulen legen offen, was sie von neuen SchülerInnen erwarten und zeigen sich verantwortlich für die Fähigkeiten und Fertigkeiten der abgehenden SchülerInnen.

Ein weiterer Vorteil ist, dass die Situation der eigenen Schule innerhalb einer "regionalen Schullandschaft" transparenter werden kann. Diese Transparenz kann zu einer Entlastung führen, da beispielsweise Befürchtungen, die sich auf den Leistungsstand der eigenen Schule beziehen, vermindert werden können. So können sich Schulen innerhalb einer Schullandschaft Klarheit verschaffen, indem sie sich über schulform- und schulstufenspezifische Standards verständigen.

Solche schulübergreifenden Verständigungsprozesse ermöglichen auch den Austausch über Methoden und Lernstrategien. Gegenseitige Hospitationen und Fortbildungen sind dann schon als Hochform einer "regionalen Schullandschaft" zu bezeichnen. Im Projekt "Schule & Co." lassen sich Belege für die eben beschriebenen Aspekte einer "regionalen Schullandschaft" finden; so beispielsweise die Errichtung eines Informations- und Beratungsprogramms durch eine Sonderschule, die dabei in enger Verbindung zu den jeweiligen Grundschulen steht und zudem Kontakte zu entsprechenden heilpädagogischen Praxen unterhält. Auch im Bereich der Gestaltung von Übergängen hat es erste Kooperationen gegeben, die genau auf den oben beschriebenen Ansätzen beruhen.

Die dargestellten Vernetzungen und Kooperationen können aber nicht allein von den Schulen organisiert werden. Auch hier bedarf es der Unterstützung der regionalen Steuergruppe. Die Fortbildungsmaßnahmen sind dabei nur eine Möglichkeit, wenn auch eine sehr bedeutsame. Andere Möglichkeiten bestehen in der Organisation von "runden Tischen", regelmäßigem Feedback und im Aufgreifen aller Bestrebungen, über den "eigenen Tellerrand" zu schauen, um das Lernen mit Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Die Entwicklung einer regionalen Schul- und Bildungslandschaft ist einer Evaluation aus zweierlei Gründen nicht leicht zugänglich:

Die Projektschulen haben (noch) kein ausgeprägtes Bewusstsein von der Bedeutung einer regionalen Schul- bzw. Bildungslandschaft, obwohl zahlreiche regional initiierte und koordinierte Kooperationen aufgebaut wurden. Vielleicht liegt es daran, dass Schulen immer Kontakte zu ihrem Umfeld pflegen und deshalb die im Projektverlauf hinzugekommenen Anteile nicht als Teil einer regionalen Bildungslandschaft wahrnehmen. Die Durchsicht der Schulberichte hat dazu interessante Resultate ergeben: 18 Schulen haben keine Angaben zur regionalen Bildungslandschaft gemacht; in 34 Berichten werden 103 Kooperationsverhältnisse beschrieben.

Die regionalen Steuergruppen betonen allerdings, dass ein Verständnis der Schulen für die Idee einer regionalen Bildungslandschaft noch gar nicht zu erwarten sei, da die Schulen zunächst mit ihren eigenen Veränderungen beschäftigt seien. Regionale Veränderungsprozesse werden regional konzipiert und strukturiert, wobei die Schulen vor allem innerhalb dieser Veränderungsprozesse von Elementen einer regionalen Bildungslandschaft profitieren. Ein herausragendes Beispiel dafür ist das Fortbildungsangebot, das zum einen ein "regionales Know-how" bewirkt und zum anderen erste Kontakte zu anderen Schulen verschiedener Schulformen ermöglicht hat.

Die Idee einer "regional gestalteten Bildungslandschaft" ist in der Tat ebenso überzeugend wie vage. Sie wurde erstmals 1995 in der "Denkschrift" der Bildungskommission NRW formuliert (S. 284 ff.). Überzeugend ist die Idee, weil Schulentwicklung ohne Unterstützungsleistungen nicht möglich ist und diese wiederum regional organisiert und

koordiniert werden müssen, da nur so die notwendige Nähe zu den Schulen und unbürokratisch prompte Erledigung gewährleistet werden können. Vage ist die Idee, weil sie bisher nirgendwo vollständig realisiert und in der "Denkschrift" lediglich in den Konturen beschrieben ist.

Das Projekt "Schule & Co." verfolgt die pragmatische Strategie, sich der Realisierung schrittweise zu nähern, d. h. erst einmal eine regionale **Schullandschaft** anzupfeilen und dann die regional gestaltete **Bildungslandschaft**. Der erste Schritt ist fast vollzogen. "Schule & Co." hat den Fokus in der Entwicklung einer regionalen Schullandschaft pointiert auf das Schülerlernen und damit auf die regional unterstützte Unterrichtsentwicklung gelegt und ist damit sehr erfolgreich gewesen. Zwar wurden darüber hinaus vielfältige, beachtenswerte Aktivitäten auch im Bereich der Bildungslandschaft durchgeführt, die Komplexität einer Bildungslandschaft hat jedoch dazu geführt, dass im Wesentlichen drei Elemente als strukturbildend angesehen werden können: die Kooperation Schule – Wirtschaft, das Assessmentverfahren und die regionale Steuerungsstruktur.

"Schule & Co." ist damit sehr erfolgreich gewesen, auch wenn dabei andere Ideen der Bildungskommission (zunächst) vernachlässigt wurden, wie:

- die Erweiterung der Entscheidungskompetenzen und der schulorganisatorischen Optionen der kommunalen Schulträger,
- im Bedarfsfalle eine überkommunale, d. h. regionale Rahmenplanung für die Schulentwicklung,
- die Ergänzung der Entwicklungsplanungen der kommunalen Schulträger um qualitative Elemente und deren Verknüpfung mit anderen kommunalen Gesellschaftsbereichen,
- der Arbeitsverbund der ... öffentlichen und privaten Träger der Weiterbildung (Bildungskommission S. 289) und
- die regelmäßige Bewertung der regionalen Schulstrukturen in einem öffentlichen regionalen Schulbericht (ebd., S. 294).

7.1 Organisation regionaler Unterstützung

Als Steuerungsinstrument in den beiden Projektregionen wurde jeweils eine regionale Steuergruppe installiert. Neben Projektleiter und ProjektkoordinatorIn waren darin VertreterInnen der unteren und oberen Schulaufsicht vertreten. Um Nachhaltigkeit zu sichern und lebendige Vernetzungen zu schaffen, wurden in beiden Regionen neuartige Organisationsplattformen geschaffen, wobei die Herforder den einprägsamen Namen "Regionales Bildungsbüro" erhielt.

Zudem gründeten beide Regionen Fördervereine, die die Funktion des "regionalen Entwicklungsfonds" nach der Idee der Bildungskommission NRW übernahmen.

Struktur- bzw. landschaftsbildendes Moment war in beiden Regionen die gemeinsame Qualifizierung. Für beide Modellregionen kann festgehalten werden: Ohne funktionierende und dem gemeinsamen Entwicklungsinteresse verpflichtete regionale Steuergrup-

pen und ohne entsprechende administrative und organisatorische Unterstützung hätten die beschriebenen Leistungen nicht erbracht werden können.

Es sind große Gemeinsamkeiten in beiden Modellregionen zu verzeichnen. Jedoch kann bei aller Gemeinsamkeit auch festgestellt werden, dass regionale Bildungslandschaften ihre jeweils spezifischen Ausprägungen haben. Die regional gewachsene Kultur der politischen, fachlichen und administrativen Arbeit im Bereich von Bildung und Erziehung hat unterschiedliche Ziele und Organisationsformen hervorgebracht. Vor diesem Hintergrund haben sich in den beiden Modellregionen auf der Grundlage eines vergleichbaren Schulentwicklungskonzeptes deutlich unterscheidbare Strukturen regionaler Unterstützung herausgebildet.

7.1.1 Herford

Im Kreis Herford sind eine Reihe von Anstrengungen unternommen worden, die nicht nur an einer Weiterentwicklung der schulischen, sondern auch der außerschulischen Bildungsarbeit orientiert sind.

Das Regionale Bildungsbüro erwies sich als angemessene Organisationsform, die den Aufbau nachhaltiger Entwicklungs- und Unterstützungsstrukturen sicherzustellen in der Lage ist.

Handlungsfelder und Angebote des Regionalen Bildungsbüros sind:

- Schulentwicklungsmanagement, d. h. Ausbildung schulischer Steuergruppen zur Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz in Schulen;
- Unterrichtsentwicklung, d. h. Trainings für Lehrerinnen und Lehrer zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und dessen Weiterentwicklung;
- kommunale Bildungsforen der Städte und Gemeinden zur aktiven Beteiligung an der Bildungsplanung;
- Arbeitskreis der Schulträger als Qualifizierungsinstrument der Schulträgerverwaltungen;
- Assessment als Potenzialanalyse;
- SchülerInnenkongresse als neue Form der Beteiligung
- IT-Konzept für die Region.

Das Regionale Bildungsbüro ist die Plattform, die die umfassenden Entwicklungen in allen Bereichen absichert. Die regionale Steuergruppe hat operativ wie strategisch das Regionale Bildungsbüro als Organisationsbasis benutzt.

In Herford wurde 1998 ein Schulträgerverein gegründet, der den regionalen Entwicklungsfonds unbürokratisch und zielgerichtet führt. Der regionale Entwicklungsfonds wird durch das Regionale Bildungsbüro verwaltet und gestaltet. Insgesamt wurden in den letzten 4,5 Jahren nahezu 350 000 Euro bewegt. Der regionale Entwicklungsfonds hat die Finanzierung der Qualifizierung "Schulentwicklungsmanagement" für 28 neue

Projektschulen in drei Lerngruppen übernommen und sichergestellt. Darüber hinaus werden schulindividuelle Qualifizierungen finanziert. Die gesamte Organisation der Unterrichtsentwicklung inkl. einer Zuwendung zu den Materialkosten für das Sockeltraining pro Klasse wird aus den regionalen Entwicklungsfonds gezahlt, ebenso wie die Grundausrüstung "Moderationstechnik" für jede Schule.

Das Regionale Bildungsbüro ist in Herford als Stabsabteilung beim Landrat angesiedelt. Daneben wurde im Juni 2002 eine gemeinnützige GmbH gegründet. Damit ist das Projekt auf Dauer gestellt und kann sich verstärkt aktuellen Aufgaben widmen wie z. B. dem Transfercoaching und der Leitbildentwicklung für den Kreis. Eine auf die Bildungslandschaft ausgerichtete Leitbilderarbeitung war von Anfang an geplant und geht nun – durch das Bildungsbüro koordiniert und moderiert – in die Realisierung. Transfercoaching liefert die notwendige Unterstützung für Regionen, die dabei sind, das Herforder Modell bzw. Teile davon zu übernehmen, wie Bremen, der Elbe-Elster-Kreis (Brandenburg), der Landkreis Osnabrück und das "Bildungswerk der niedersächsischen Wirtschaft".

7.1.2 Leverkusen

In Leverkusen existierte eine genau wie in Herford zusammengesetzte regionale Steuergruppe, die von einer regionalen Koordinationsstelle unterstützt wurde. Die regionale Koordinationsstelle bestand aus

- der regionalen Koordinatorin (für die Projektlaufzeit von anderen Aufgaben in der Stadtverwaltung freigestellt),
- einer Sachbearbeiterin, die u. a. für die gesamte Logistik der Fortbildungen zuständig war, und ab Frühjahr 2000
- einer schulischen Fachberaterin (mit Stundenentlastung), die sich um die inhaltliche Beratung der Trainerinnen und Trainer kümmerte und auch den Trainerarbeitskreis leitete.

Auch in Leverkusen wurde (1998) ein Schulträgerverein gegründet, der einen regionalen Entwicklungsfonds einrichtete, welcher jährlich 50 000,- € aus städtischen und (zunehmend) Sponsorengeldern, also insgesamt fast 250 000,- € einsetzen konnte, in letzter Zeit hauptsächlich für das Training der zehn neu hinzugekommenen Projektschulen.

Alle uns zur Verfügung stehenden Unterlagen zeigen: Ohne Organisationsplattformen, wie sie in Herford und Leverkusen geschaffen wurden, ist ein nachhaltiges Schulentwicklungsprojekt nicht durchführbar.

Die beiden Organisationsmodelle sind jedoch kaum zu vergleichen, nicht nur weil keine Daten zur Wirksamkeitsevaluation vorliegen, sondern auch, weil Kreise (die mehrere Schulträger untereinander und mit anderen Fachbereichen koordinieren, wozu in Herford ein Schulträgerarbeitskreis gegründet wurde) und Städte unterschiedlich konstituiert sind. In Leverkusen wurde das Koordinationsproblem zudem wesentlich erleichtert, indem im Jahre 2000 das Jugend- mit dem Schuldezernat zusammengelegt wurde.

7.1.3 Aktivitäten in beiden Regionen

Beide Regionen haben über die Etablierung einer vor allem durch gemeinsame Trainings vernetzten Schullandschaft eine bemerkenswerte und beachtliche Reihe von Aktivitäten entwickelt, die die Mehrzahl der Bausteine geschaffen haben, aus denen regionale Bildungslandschaften entstehen. Dies sind vor allem:

- Einsatz und weitere Qualifizierung und Betreuung der Trainerinnen und Trainer für Unterrichtsentwicklung,
- Methodentraining mit Studienseminaren,
- Qualifizierung der schulischen Steuergruppen der Projektschulen und der kooptierten Schulen,
- Weiterqualifizierung der Evaluationsberaterinnen und -berater,
- Weiterqualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern,
- Organisation und Koordination der Kooperationsprojekte von Unternehmen der Region mit Schulen (KURS),
- Qualifizierung der schulischen und betrieblichen KURS-Beraterinnen und -Berater,
- Konzeptentwicklung und Organisation kommunaler Bildungsforen und Zukunftswerkstätten,
- Durchführung von Schülerkongressen,
- Zusammenarbeit mit Wirtschaftsinitiativen,
- Erarbeitung von Konzepten zum angemessenen Einsatz neuer Medien in Schule und Unterricht,
- Koordination der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule,
- außerschulische Klassengemeinschaftswochen zum sozialen Lernen,
- Hochschulwoche zum zeitgemäßen Bildungsbegriff,
- Entwicklung von Konzepten zur sprachlichen Frühförderung von Migrantenkinder,
- Stadtteilkonferenzen mit Akteuren aus Schulen, Kinder- und Jugendhilfe, Weiterbildung und örtlicher Wirtschaft.

7.2 Übergang "Schule – Beruf" als Teil der Entwicklung einer Bildungslandschaft

Die Gestaltung des Übergangs von der Schule in einen Beruf ist eine Entwicklungsaufgabe aller weiterführenden Schulen und Schulformen. "Schule & Co." sieht im Konzept der Entwicklung von regionalen Bildungslandschaften vielfältige Ansatzpunkte für eine konkrete Gestaltung dieser Übergänge durch Kooperationen und Netzwerke.

Da uns nur wenige schriftliche Dokumente und keine systematischen Berichte zu diesen Handlungsfeldern vorlagen, haben wir sowohl zur Kooperation von Unternehmen der Region mit Schulen (KURS) als auch zur Prüfung von Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Assessment-Verfahren Interviews mit den Beteiligten durchgeführt, um diese Orte der Bildungslandschaft kennen zu lernen und ihre Wirkungen beurteilen zu können.

7.2.1 Kooperation von Unternehmen der Region mit Schulen

Hinter dem Kürzel KURS verbirgt sich ein Beitrag zu der mit "Schule & Co." angestrebten Entwicklung regionaler Bildungslandschaften: die **Kooperation von Unternehmen der Region mit Schulen**. Konkret handelt es sich um eine vertraglich vereinbarte Kooperation zwischen einer Schule und einem Betrieb, um den Unterricht praxis- und berufsnäher zu gestalten und zur Verbesserung insbesondere des Fachunterrichts beizutragen. In beiden Modellregionen existieren bisher 26 Partnerschaften dieser Art.

Obwohl die Öffnung der Schule zu außerschulischen Lernorten kein Spezifikum von "Schule & Co." ist, wird KURS von Schulen *und* Betrieben als eine Besonderheit wahrgenommen, die sich von anderen Kontakten unterscheidet. Das Besondere an diesem Teilprojekt ist zuallererst darin zu sehen, dass die Kooperation Schule – Wirtschaft in den Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung gestellt wurde, also auf Veränderungen im Unterricht abzielt. Eine weitere Besonderheit ist, dass diese Kooperation regional initiiert und vermittelt wird (im Unterschied zu den üblichen Kontakten zu Betrieben, die sich die Schulen immer wieder selbst gesucht haben. Gerade eine Hauptschule betont das Besondere dieser Institutionalisierung: die Unterstützung der regionalen Steuergruppe beim Zusammenbringen der Partner und dass "überhaupt jemand auf uns als Hauptschule zukommt"). Die dritte Besonderheit besteht darin, dass ein fester Vertrag für einen begrenzten Zeitraum die Übernahme einer wechselseitigen Verantwortung durch Personen mit diesbezüglichen Funktionen regelt: den KURS-Berater der Schule und den KURS-Berater des Betriebes. Diese Personen planen und gestalten die gemeinsamen Aktivitäten und Projekte.

Die Arbeitskontakte zwischen Schulen und Betrieben sind vielfältig. Anknüpfungspunkt waren immer Unterrichtsfächer in bestimmten Jahrgangsstufen. Kleinere und größere Vorhaben wurden konzipiert und durchgeführt. Waren diese Vorhaben erfolgreich, dann wurden sie im nächsten Schuljahr erneut und unter vergleichbaren Bedingungen durchgeführt. Waren sie nicht erfolgreich, weil der Aufwand beispielsweise zu groß war, wurden sie eingestellt und man entwickelte gemeinsam ein anderes Vorhaben.

Die Wirkungen dieser Kooperation beschreiben wir zusammenfassend aus drei Perspektiven.

1. Aus der Sicht der Verantwortlichen aus den Betrieben:

- Der Betrieb kann einen konstruktiven Beitrag zu einem praxisnäheren Unterricht leisten.

- Das Vorstellungsbild von dem was Schule sei, und damit auch die Einstellung gegenüber Schule hat sich deutlich verändert: "Also das hat mich schon beeindruckt, die Schule ist eben doch was anderes als vor 40 Jahren, als ich zur Schule ging. Ich sehe die Schule heute ganz anders, 180 Grad anders als vorher."

2. Aus der Sicht der LehrerInnen:

- Man kann den Unterricht mit Lernmöglichkeiten in gesellschaftlicher und beruflicher Realität verbinden und versuchen, die Chancen der SchülerInnen beim Übergang in das Berufsleben zu erhöhen – nicht zuletzt dadurch, dass der Einblick in die betrieblichen Anforderungen auch disziplinierend wirkt.
- Es gibt Veränderungen der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, zumindest bei solchen Vorhaben, die in Kooperation mit dem Partnerbetrieb laufen.

3. Aus der Sicht der SchülerInnen:

- Ein Leistungskursunterricht beispielsweise, der "zu fast jedem Themenbereich, der mit Wirtschaft zu tun hat, immer diese Schul-Firmen-Beziehung oder überhaupt die Firma an sich" einbezieht, stellt eine von SchülerInnen gewünschte Verbindung von Theorie und Praxis her.
- Die SchülerInnen können erfahren, was der Betrieb von ihnen erwartet. Sie heben beispielsweise hervor, dass die Rückmeldungen der Betriebe ehrlich und deshalb ernst zu nehmen sind – und sie nehmen persönliche Defizite, die im Betrieb entdeckt werden, ebenso wie persönliche Fähigkeiten, die im Betrieb anerkannt werden, dann auch besonders ernst. Stolz sind Hauptschüler etwa darauf, dass ihnen gesagt wurde, dass sie gut mitgearbeitet haben und dass man ihnen einen Ferienjob angeboten hat. In diesem Feld der glaubwürdigen Rückmeldung in relevanten Bereichen haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Betrieben offensichtlich eine Autorität, mit der Schule nicht konkurrieren kann. Äußerungen von Lehrkräften stehen offensichtlich unter einem generellen "Pädagogik-Verdacht": Von ihnen wird angenommen, dass sie nicht frei ihre Meinung sagen, insbesondere nicht, wenn es sich um kritische Rückmeldung handelt.

Die Rückmeldungen aller Beteiligten signalisieren eine hohe Übereinstimmung zwischen Erwartungen und Wirkungen. Dieses Element einer regionalen Bildungslandschaft wirkt direkt in den Unterricht hinein und aus dem Unterricht in die Region zurück. Die große Zahl der Kooperationen und die ihnen eigene Systematik sowie die regionale Anbahnung und Unterstützung führen dazu, dass die Vorteile der Vernetzung von den Beteiligten deutlicher beschrieben werden können als in allen anderen Bereichen der zu entwickelnden Bildungslandschaft.

7.2.2 Das Assessment-Verfahren

Als besonderes Verfahren, das den Übergang von Schule zum Beruf bzw. die Berufswahlorientierung erleichtern soll, wurden neben KURS so genannte stärkenorientierte Assessment-Center eingerichtet. Deren Hauptzweck wird vom Regionalen Bildungsbüro und der regionalen Steuergruppe darin gesehen, den Schülerinnen und Schülern ihre

Potenziale zu dokumentieren und ihre Sicht auf ihre eigenen Fähigkeiten und Qualitäten – eben die "Stärken" – zu schärfen. Das Konzept wird von dem Grundgedanken getragen, dass SchülerInnen in Schule und Elternhaus vorwiegend defizitär wahrgenommen werden und dass durch Stärkenfeedback eine intensive Gegenerfahrung möglich sei.

Ein Assessment dauert drei bis fünf Tage und findet außerhalb von Schule statt. Die SchülerInnen bearbeiten während dieser Zeit in kleinen Gruppen verschiedene "Aufträge" und werden dabei jeweils von zwei AssessorInnen beobachtet. Zu Beginn des Verfahrens führen diese mit jeder Schülerin und jedem Schüler ein Einzelgespräch über ihre Interessen und Neigungen. Nach der Bearbeitung eines jeden Auftrags wird ein Feedbackgespräch geführt, in dem Selbst- und Fremdwahrnehmung abgeglichen werden. Die Aufträge führen zu konkreten Handlungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten entfalten können. Zum Abschluss des Verfahrens geben die AssessorInnen den SchülerInnen wiederum in Einzelgesprächen das eigentliche Feedback. Dieses wird ihnen später als schriftliches Stärkenprofil zugeschickt und kann als Zeugnisergänzung bei Bewerbungen dienen. Aus der Sicht der AssessorInnen ist die Stärkenorientierung des Konzeptes der richtige Ansatz und das gesamte Assessment-Verfahren ein voller Erfolg. Sie unterstreichen, wie zufrieden oder bisweilen sogar glücklich vor allem schwierige SchülerInnen über die Rückmeldung sind.

Auch beim Assessmentverfahren stützte sich das Projekt "Schule & Co." auf ein bewährtes Konzept. Die Assessment-Aufträge wurden allerdings – wie alle anderen adaptierten Konzepte auch – durch ein Team von schulischen und außerschulischen PädagogInnen auf die veränderte Zielgruppe hin überarbeitet. Insofern bleibt das Projekt bei seinem Ansatz, bestehende Konzepte zu adaptieren und auf die konkrete Situation zu beziehen.

Nachdem mittlerweile mehr als tausend SchülerInnen unterschiedlicher Schulformen (vorzugsweise der Jahrgangsstufe 9) das potenzialanalytische Verfahren durchlaufen haben, bestätigt sich nach Aussagen des Regionalen Bildungsbüros die Annahme, dass positive Effekte im Übergang Schule – Beruf, in der Stärkung der Selbstkompetenz sowie im Selbstwertgefühl zu verzeichnen sind. Eine Überprüfung dieser Einschätzung ist auf der Basis der uns vorliegenden Informationen nicht möglich. Erkennbar sind jedoch zwei Effekte: die Bedeutung des individuellen Endberichts, der dem Zeugnis als Ergänzung des Leistungsprofils beigefügt werden und bei Bewerbungen eine Rolle spielen kann und die hohe Akzeptanz des Erfahrungsprozesses.

Obwohl das Konzept und einige Momente seiner Durchführung aus unserer Sicht einige Fragen aufwerfen, halten wir das Assessment-Center für ein sinnvolles Verfahren. Diese Einschätzung begründen wir im Folgenden mit den Ergebnissen der Analyse der Assessment-Berichte sowie den Aussagen der Schülerinnen und Schüler.

Die sechs Assessment-Berichte, die uns vorliegen, sind in klarer Sprache geschrieben, verwenden direkte Anrede und sind für Schülerinnen und Schüler u. E. gut verständlich. Die Berichte sind sehr konkret, sie beziehen sich auf tatsächlich beobachtetes Verhalten und erläutern so sinnfällig die Stärken der Schülerinnen und Schüler. Wir können uns vorstellen, dass die Berichte den Jugendlichen eine gute Orientierung über ihre Fähigkeiten geben und tatsächlich stärkend wirken bzw. das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler schärfen können.

Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass das Assessment sie darauf aufmerksam macht, dass manche ihrer Eigenschaften, die sie als normal und selbstverständlich ansehen, Stärken sind. Diese Äußerungen legen die Vermutung nahe, dass die Assessorinnen und Assessoren in ihren Rückmeldungen die Potenziale der Jugendlichen gut getroffen haben.

Die reine Stärkenorientierung des Verfahrens ist aus Sicht der Jugendlichen für die Präsentation nach außen wichtig: Sie begrüßen die schriftlichen Stärkenprofile, die als Ergänzung zu ihren Schulzeugnissen als Bewerbungsunterlagen dienen. So freuen sich die Schülerinnen und Schüler darüber, dort in positiven "Farben" geschildert zu werden: "Es ist gut, dass da nur Gutes drin steht, das nützt für die Bewerbung auf eine Lehrstelle, weil der Betrieb einen guten Eindruck bekommt."

Sieht man aber von diesem "Präsentationsdruck" ab, hätten es die Jugendlichen interessant gefunden, auch etwas über ihre Schwächen zu erfahren, denn "dann kann man sich doch nur verbessern". Da die Schülerinnen und Schüler einhellig aussagen, dass sie das Assessment-Center positiv erfahren haben und dass sie die Feedbackgespräche am Ende des Verfahrens als "das Beste" daran bewerten, nehmen wir an, dass es Assessorinnen und Assessoren sowie den Jugendlichen gelungen ist, eine offene Atmosphäre herzustellen, in der Hinweise auf Schwächen – genauer: auf Entwicklungs- und Verbesserungsmöglichkeiten – als konstruktive Kritik dankbar aufgenommen worden wären. Immerhin haben die Jugendlichen ja erfahren, dass ihnen in einem 1:2-Betreuungsverhältnis ungewohnt viel – und dann auch noch dezidiert wohlwollende – Aufmerksamkeit zuteil geworden ist und dass sie aufrichtige externe Anerkennung bekommen haben. Diese Erfahrung ist sicher äußerst positiv und öffnet die Schülerinnen und Schüler auch für Kritik in diesem Rahmen.

Insgesamt scheint uns vor allem die Aufmerksamkeits- und Feedbackerfahrung, die die Schülerinnen und Schüler im Assessment-Center machen können, tatsächlich ein positiver "Kontrapunkt" zu zahlreichen typischen Erfahrungen zu sein und den Weg für Weiterentwicklungen zu weisen. Systematische Rückwirkungen auf den Unterricht sind in diesem Zusammenhang nicht beabsichtigt.

7.3 Gestaltung von Schnittstellen

Das Regionale Bildungsbüro stellt die Ausstattung der Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen im Kreis Herford mit pädagogischen Fachkräften sicher, die im Rahmen des Schulsozialdienstes nicht nur einem eigenständigen Konzept folgen, sondern die Kooperation im Rahmen der Kommunalen Bildungsforen sicherstellen.

In Leverkusen nehmen MitarbeiterInnen der Jugendhilfe und LehrerInnen an gemeinsamen Fortbildungen teil, um ein vernetztes Stütz- und Förderangebot für Kinder und Jugendliche im Stadtteil zu entwickeln.

Der Herforder Schulträgerarbeitskreis tagt vierteljährlich gemeinsam mit der regionalen Steuergruppe. Hier wird der Versuch unternommen, die kommunale Schulentwicklung aufeinander abzustimmen. Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt wurden gemeinsame Ziele erarbeitet und mit den Bürgermeistern verabschiedet. Im Mittelpunkt standen zunächst der Umgang mit Schulen sowie Fragen der Budgetierung. Die Kreisverwaltung

hat durch das Regionale Bildungsbüro allmählich eine koordinierende Funktion übernommen. Die umfangreichen Leistungen der Kreisverwaltung für die Schülerinnen und Schüler der Region werden von allen Schulträgern akzeptiert und anerkannt.

Im Schulträgerarbeitskreis steht derzeit ein Gesamtkonzept für die Ausstattung und Unterstützung der Schulen mit den neuen Medien im Mittelpunkt. An einer gemeinsamen Ausstattungsempfehlung wird mit Unterstützung des Projektes gearbeitet.

Neben konzeptionellen Grundanforderungen wurden Konzepte für ein Schulnetz und eine regionale IT-Architektur entwickelt und in kommunalen Bildungsforen diskutiert. Das Regionale Bildungsbüro ist beauftragt, im Rahmen einer Machbarkeitsstudie die konzeptionellen Anforderungen zu konkretisieren, die Umsetzung soll in einem mehrstufigen Verfahren erfolgen.

Mittlerweile werden alle Schulen im Kreis Herford strukturiert verkabelt. Die Schulen entwickeln und diskutieren in kommunalen Bildungsforen angemessene pädagogische Konzepte. In die Weiterentwicklung der pädagogischen Unterrichtsentwicklung wird die Arbeit mit neuen Medien durch das Regionale Bildungsbüro eingebracht.

Im Jahre 2001 wurde in Leverkusen ein Pilotprojekt "Deutsch im Elementar- und Primarbereich" entwickelt. Es entstand vor dem Hintergrund der allgemein festgestellten mangelnden Sprachkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine Arbeitsgruppe mit Mitgliedern aus den Bereichen Kindertageseinrichtungen, RAA, Grundschulen und Volkshochschule entwickelte an der Schnittstelle Kindertageseinrichtungen/ Grundschule ein Konzept zur langfristig angelegten, ganzheitlichen Förderung von Kindern mit Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten. Neben den landesweit durchgeführten Sprachkursen umfasst das Projekt begleitende Elternarbeit, die Qualifizierung von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sowie den Transfer der erworbenen Kenntnisse in die jeweiligen Einrichtungen. Getrennter und gemeinsamer Unterricht, Hospitationen und gemeinsame Treffen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen ermöglichen einen kontinuierlichen Austausch und einen Einblick in die Arbeitsweise der jeweils anderen Institution. Das Besondere an diesem Konzept ist die Vernetzung aller Beteiligten und die Verbindung mit der systematischen Unterrichtsentwicklung.

Des Weiteren wurde die Schnittstelle zwischen LehrerInnenaus- und -fortbildung (2. und 3. Phase) bearbeitet. Um Unterrichtsentwicklung bereits in die 2. Phase der LehrerInnenausbildung zu integrieren, wurde den zwölf Studienseminaren, die für die beiden Modellregionen zuständig sind, ein entsprechendes Angebot gemacht. Diese Trainings, die sich an die zuvor einzurichtenden Steuergruppen der Seminare sowie an Teams von FachleiterInnen wendeten, wurden von Klippert selbst durchgeführt. Eine weitere Betreuung der Seminare durch das Projekt "Schule & Co." konnte nicht mehr geleistet werden. Von einer zielgerichteten Weiterentwicklung und Umsetzung in der Seminararbeit kann – nach Angaben und Kenntnisstand der Projektleitung – in drei Seminaren gesprochen werden. In diesen drei Seminaren sind heute TrainerInnen für Unterrichtsentwicklung im Einsatz und sorgen für Nachhaltigkeit.

7.4 Auf dem Weg zu regionalen Bildungslandschaften

Bisher standen bei "Schule & Co." die Entwicklung und Erprobung eines regionalen Schulentwicklungskonzeptes im Vordergrund. Mit der Gestaltung regionaler Schullandschaften wurde eine strukturelle Grundlage für regionale Bildungslandschaften geschaffen, für deren Entwicklung Steuerungsmechanismen entwickelt und das wichtige Feld des Übergangs von der Schule in den Beruf gestaltet wurden. Jede künftige Bildungslandschaft wird ihr eigenes Profil haben. Von "Schule & Co." kann man lernen, wie man das Profil gestaltet und jeweils auf die Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler bezieht.

8. Resümee und Empfehlungen

Die Abschlussevaluation bestätigt insgesamt das Resümee unserer Vorabevaluation, in der wir "Schule & Co." ein herausragendes, vielleicht das herausragendste Schulentwicklungsprojekt in Deutschland nannten. "Schule & Co." hat konsequent und systematisch zur Unterrichtsverbesserung beigetragen, indem es Unterrichtsentwicklung mit Schulentwicklungsmanagement verbunden und durch den Aufbau regionaler Schullandschaften nachhaltig unterstützt hat. Unsere Abschlussevaluation kann eindrucksvoll belegen, dass die Unterrichtsentwicklung in großer Breite und Intensität bei den Schülerinnen und Schülern "angekommen" ist, dass viele der gewünschten Wirkungen bezüglich einer Verbesserung der pädagogischen Arbeit schon jetzt beobachtbar sind und dass in der regionalen Schullandschaft die wichtigsten Bausteine bereits vorfindbar sind, die zur Gestaltung einer regionalen Bildungslandschaft benötigt werden. Zu diesen Bausteinen gehören mit Gewissheit ein regionales Qualifizierungssystem, ein Bildungsbüro und ein Entwicklungsfonds.

Unsere Abschlussevaluation kann auch bestätigen, dass zahlreiche Ansätze zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften vorhanden sind. Viele dieser Ansätze erscheinen noch wenig strukturiert, was angesichts der Projektlaufzeit wohl auch nicht anders zu erwarten war. In zwei wesentlichen Bereichen ist eine systematische Entwicklung deutlich erkennbar: Übergang Schule – Beruf (mit den Komponenten KURS und Assessment) und regionale Steuerungseinheiten. Die in beiden Modellregionen entwickelte Kooperationskultur zwischen Schulen und Betrieben wird als klare Unterstützung für einen praxis- und berufsnäheren Unterricht wahrgenommen.

Dessen ungeachtet haben wir bei "Schule & Co." einige Desiderate ausgemacht, was bei einem offenen Entwicklungsprojekt sozusagen zur Natur der Sache gehört. Wir nehmen diese Desiderate zum Anlass, um einige Empfehlungen für mögliche Fortsetzungen und Folgeprojekte zu geben.

Da sich die Schulberichte (und ebenso die Berichte der Projektleitung, der Schulaufsicht und der regionalen Koordinatoren) als wichtige Grundlage der Abschlussevaluation bewährt haben und darüber hinaus als Elemente interner Reflexion an Bedeutung gewinnen können, empfehlen wir, die Berichtskultur in Zukunft zu pflegen und zu professionalisieren. Für Berichte sollte gelten: Eine konkrete Beschreibung und Analyse von

Stärken und Schwächen sowie eine kurze Gesamtbewertung der schulischen Fortschritte und des Projektes auf mindestens etwa zehn Seiten.

Nachdem der eher auf Schule bezogene Teil der Projektentwicklung entfaltet ist, sollte es bei Folgeprojekten um die systematische Weiterentwicklung der regionalen Anteile in der Bildungslandschaft gehen. Nicht nur Entwicklungsgebiete struktureller Art bieten sich in großer Anzahl an, auch aktuelle Anlässe werden immer wieder die Frage aufwerfen, wie weit sie bewusst in die Weiterentwicklung der regionalen Bildungslandschaft einbezogen werden können oder müssen.

Der Umstand, dass bisher der Bereich vorschulischer und außerschulischer Bildung, vor allem aber der Weiterbildungsbereich nur am Rande einbezogen ist, zeigt auf, wie viele Entwicklungsfelder in Zukunft noch zu erschließen sind. Die aus kommunaler Sicht besonders interessanten Beteiligungsgruppen Eltern, SchülerInnen, Vereine einer Stadt oder Gemeinde bieten noch immense Beteiligungs- und Entwicklungspotenziale im Sinne verstärkter Partizipation an.

In diesem Zusammenhang ist es uns wichtig, an zwei Empfehlungen besonders zu erinnern, die schon in der Vorabevaluation enthalten sind:

Es sollte eine kohärente kommunale Bildungspolitik entwickelt werden, die äußere und innere Schulangelegenheiten koordiniert (und mit darauf achtet, dass sich Schulen nicht zu stark auseinander entwickeln). Die Ausarbeitung eines kommunalen Leitbildes für Schulentwicklung wäre von Nutzen.

Fragen der Personalentwicklung sollten einen höheren Stellenwert erhalten, wie Lehrer-einstellungen, Mitarbeitergespräche, Vorgesetztenbeurteilungen, Coaching, usw.

Schließlich haben die Schulberichte durchweg gezeigt, wie wichtig es ist, in Zukunft ein geschärftes Bewusstsein für eine effektive Ressourcennutzung zu schaffen und dabei die menschlichen Ressourcen einzubeziehen, nicht zuletzt, damit die Grenze der Belastbarkeit nicht überschritten wird.

9. Quellen und Literatur

BASTIAN, J./ROLFF, H.G.: Vorabevaluation des Projektes "Schule & Co.". Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2001.

BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

GLASER, B./STRAUSS, A.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern 1998.

HELMKE, A./WEINERT, F.E.: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: Weinert/Helmke (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel 1997.

HERRMANN, J.: Unterrichtsentwicklung im Projekt "Schule & Co.". Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2002.

HOLTAPPELS, H.G./LEFFELSEND, St.: Entwicklung von Methodenkompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse einer Schülerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projektes "Schule & Co.". Vorläufige Fassung. IFS. Universität Dortmund, 2002.

HOPPE, C./WEISKER, K.: Zum Professionalisierungsprozess der Schulleiterinnen und Schulleiter im Projekt "Schule & Co.". Vorläufige Fassung. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, Juni 2002.

REALSCHULE ENGER (Hrsg.): Lernkompetenzen. Bd. I und II. Berlin 2001.