

BESSERE BILDUNG 2035

**Gemeinsamer
Einsatz für
messbare Ziele**

BESSERE BILDUNG 2035

Gemeinsamer
Einsatz für
messbare Ziele

**WÜBBEN
STIFTUNG
BILDUNG**

Inhalt

- 4 **Vorwort**
Markus Warnke
- 8 **Systemtransformation anstoßen**
Britta Klopsch und Anne Sliwka
- 34 **Gemeinsame Verantwortung im Bildungswesen:
der Ansatz der Provinz Alberta**
Demetrios Nicolaides
- 58 **Braucht es in der Bildung mehr Bund?**
Markus Warnke
- 70 **Warum sich Schule wandeln muss und
wie das erfolgreich gelingen kann**
Stefanie Hubig
- 82 **Zur Reform der Bildungssysteme in Deutschland:
Was jetzt zu tun ist oder „what works best“**
Karin Prien
- 96 **Tanker mit wertvoller Fracht**
Theresa Schopper
-

- 111 **BESSERE BILDUNG 2035**
- 122 **Ein parteiübergreifender Impuls
für messbare Bildungsziele**
Stefanie Hubig, Karin Prien und Theresa Schopper
- 137 **Vorschläge für die Bildung bis 2035**
Stefanie Hubig, Karin Prien und Theresa Schopper
-

- 144 **Literaturverzeichnis**

Liebe Leserinnen und Leser,

„Wenn man nicht weiß, welchen Hafen man ansteuert, ist kein Wind günstig.“ Schon Seneca wusste um die Bedeutung eines klaren Ziels, das einem in stürmischen Zeiten die nötige Orientierung gibt, vor allem dann, wenn man einmal vom Kurs abgekommen ist. Was als Lebensweisheit formuliert wurde, gilt auch für die Politik. Der Wind bläst immer aus der falschen Richtung, wenn das Ziel unbekannt ist. Stürme gibt es in der Bildungspolitik viele und sie werden immer stärker, aber was ist das Ziel für die Bildung in Deutschland?

Auf diese Frage gibt es im Prinzip viele Antworten. An großen Überschriften mangelt es jedenfalls nicht. „Bildungsgerechtigkeit“ gehört dazu, doch wer versucht, diese in den Schulalltag zu übersetzen, erkennt schnell die Komplexität des durchaus richtigen Anliegens. Zu einem gemeinsamen Ziel, dem vereinbarten Ziehen aller 16 Bundesländer an einem Strang, hat das Startchancen-Programm geführt, indem es diese Überschrift erstmals mit einem messbaren Ziel, einem Indikator hinterlegt hat: die Halbierung der

Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die basalen Kompetenzen verfehlen. Das ist offenbar genau die Klarheit und Konkretisierung, die bisher gefehlt hat. Es drängt sich die Frage auf, ob dieses eine Ziel nicht um einige wenige weitere Ziele erweitert werden sollte und wir das Startchancen-Programm als positives Beispiel dafür nehmen können, dass noch etwas mehr möglich ist. Darüber sind wir mit den Ministerinnen Dr. Stefanie Hubig, Karin Prien und Theresa Schopper ins Gespräch gekommen, und daraus ist die Idee zu diesem Buch entstanden. Nicht als Selbstzweck, sondern als ein Impuls für eine Idee, wie Bildung in Deutschland besser werden kann. Als Stiftung wollen wir Bildung besser machen, und unsere Arbeitsweise zeichnet sich dadurch aus, dass wir diejenigen, die für Bildung in diesem Land verantwortlich sind, unterstützen, sie immer wieder zusammenbringen und ihnen die Möglichkeit geben, Impulse zu setzen: Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulaufsichten – und in diesem Falle Ministerinnen. Wir gehen mit diesem Buch nicht nur in den Dialog und dokumentieren ihn, sondern wir nehmen die verantwortlichen Politikerinnen vielmehr in die Pflicht. Gemeinsam glauben wir daran, dass Zukunft gestaltbar ist und Bildung in Deutschland besser werden kann. Bei aller Unterschiedlichkeit unserer Arbeits- und Verantwortungsbereiche verbindet uns diese Haltung.

Der für Stiftungen ohnehin alternativlose Optimismus ist auch notwendig, denn die Situation lässt sich nicht schönreden. Seit Jahrzehnten verschlechtern sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf allen Niveaus. Es fehlt nicht nur an Lehrkräften, sondern auch an Schulsozialarbeiterinnen und -schulsozialarbeitern, an Ganztagskräften etc. Viele Schulgebäude vermitteln nicht den Eindruck, dass wir mit der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen in die wichtigste Ressource unseres Landes investieren. Die Liste ließe sich fortsetzen. Die deutschen Schulen sind auf eine Homogenität ausgerichtet, die es schon seit Jahrzehnten an immer weniger Orten gibt. Deutschland ist ein Einwanderungsland. Für uns als Stiftung ist klar: Dieses Land hat eine Verantwortung für alle Kinder. Egal woher sie kommen. Damit ist auch klar, dass sich etwas ändern muss. Aber was?

Mit den Bildungsaktivistinnen und Bildungsaktivisten, wie ein Stiftungskollege die vielen Engagierten gerne nennt, diskutieren wir viel darüber. Die Vorstellungen davon, was verändert werden muss, gehen oft weit auseinander: andere Unterrichtsfächer, Schule sowieso ganz anders denken oder Noten abschaffen sind Beispiele. Abgesehen davon, dass ich mir Schule durchaus anders vorstellen kann und dafür auch ermutigende Beispiele gesehen habe, sind bisher alle, aber auch wirklich alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sprachlos angesichts der dann folgenden Frage: „Wie wollt ihr das als Ministerin oder Minister machen?“ – Die Übersetzung selbst der besten Ideen in einen strukturierten Prozess gelingt so gut wie niemandem. Das gilt für politische Prozesse genauso wie für administrative. Denn wir reden hier von Schulen, wie sie vor mehr als 100 Jahren gebaut wurden, mit Konzepten, die seit Jahrzehnten von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften umgesetzt werden. Wer den Ausbau und Umbau der Schulen bei der Digitalisierung verfolgt, weiß, wovon ich spreche. Schule dreht man nicht einfach über Nacht, wir reden hier von vielen, vielen Jahren und wissen gleichzeitig, dass es viel schneller gehen müsste.

Was können also diejenigen tun, die in der Bildungspolitik Verantwortung tragen? Was sind die Hebel – wie können die Verantwortlichen in einer, vielleicht in zwei Legislaturperioden etwas bewirken? Wie kann Bildung in Deutschland besser werden? In diesem Buch geht es um die Stellschrauben, wie sie etwa von den beiden Wissenschaftlerinnen Prof. Dr. Anne Sliwka und Prof. Dr. Britta Klopsch eingangs genannt werden. Es geht darum, eine Zielperspektive zu entwickeln, die zur Orientierung notwendig ist, denn die Zeiten sind schon jetzt stürmisch: Lehr- und Fachkräftemangel, stark schrumpfende Haushalte zwingen zur Prioritätensetzung. Demetrios Nicolaidis, Bildungsminister der kanadischen Provinz Alberta, den wir im Oktober 2023 in Alberta besuchen konnten und der sich im Juni 2024 in Deutschland über die duale Ausbildung informierte, schildert in seinem Beitrag nicht nur, wie zielgerichtet bei ihm die Schulpolitik gestaltet wird, sondern beschreibt auch, dass die drastische Haushaltslage in den 1980er-

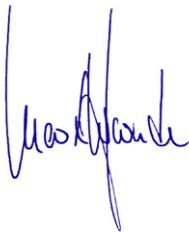
Jahren Ausgangspunkt für die Erhebung von Daten zur Wirkungsmessung war. Insofern gibt es Parallelen und die Möglichkeit, von dort zu lernen.

Die Bitte an die drei Ministerinnen bestand darin, eine Perspektive von zehn Jahren einzunehmen. Die Chance, über Legislaturperioden hinwegzudenken, bot sich in Form eines jeweils eigenen Beitrags, aber auch in einem Gespräch Anfang Oktober 2024 in Ingelheim, zu dem die Stiftung eingeladen hatte.

In diesem Kreis ist etwas wirklich Innovatives gelungen. Es wurden klare, messbare Ziele formuliert, um eine notwendige Diskussion darüber anzustoßen. Es geht darum, wohin sich die Schulen in Deutschland entwickeln sollten. Ein Vorschlag zur Orientierung über die nächsten zehn Jahre. Das ist der eigentliche Impuls dieser Publikation.

Es ist eine Idee, die dann funktioniert, wenn sie von mehreren, besser noch von allen Bundesländern aufgegriffen wird. Die Länder müssen und sollen eigenständig bleiben, aber sich für die Erreichung von klaren Zielen gemeinsam verantwortlich fühlen. Dafür plädiere ich jedenfalls in meinem Beitrag zu dieser Publikation.

Dieses Buch enthält Anregungen für alle, die Bildungspolitik gestalten können. Denn wir wollen einen Beitrag dazu leisten, dass und wie Bildung in Deutschland besser werden kann – und muss.



Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*

SCHULSYSTEM- TRANSFORMATION ANSTOSSEN

von

Prof. Dr. Britta Klopsch

Professorin für Schulpädagogik
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

und

Prof. Dr. Anne Sliwka

Professorin für Bildungswissenschaft
Universität Heidelberg

Das Bildungssystem des 21. Jahrhunderts steht vor tiefgreifenden Veränderungen: Es muss sich von starren Strukturen verabschieden und zu einem lernenden System entwickeln, das flexibel, gerecht und zukunftsorientiert ist. Der wissenschaftliche Impuls von Prof. Dr. Britta Klopsch und Prof. Dr. Anne Sliwka beleuchtet sieben zentrale Stell-schrauben, um Schulsysteme nachhaltig zu transformieren. Dazu gehören klare Zielsetzungen, der Aufbau professionellen Kapitals, eine angepasste Infrastruktur, kontinuierlicher Kompetenz- und Kapazitätsaufbau, ein ausgewogenes Verhältnis von Rechenschaft und Vertrauen, die Verknüpfung von Top-down- und Bottom-up-Strategien sowie die Führung durch kontinuierlichen Wandel.

Die Anforderungen an die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts und damit auch an ein Schulsystem, das diese speist, unterscheiden sich grundlegend von den Bedarfen des 20. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert lag der Fokus auf ökonomischem Wachstum und individuellem Vorankommen innerhalb der Bevölkerung. Die Funktion der schulischen Bildung lag primär im Wissenstransfer sowie darin, individuelle Personen für unterschiedliche Berufsfelder zu qualifizieren. Dazu fanden in Schulen hauptsächlich lehrkraftzentrierte Lehr-Lernprozesse statt, die das Kognitive betonten und regelmäßige summative, d.h. auf Lernprozesse zurückblickende Tests beinhalteten (Hannon & McKay, 2023).

Im Gegensatz dazu erfordert die Bildung dieses Jahrhunderts, die Menschen in ihrer Individualität sich so entwickeln zu lassen, dass sie ihr volles Potenzial entfalten und damit der Gesellschaft dienen und den großen globalen Herausforderungen, wie bei-

spielsweise dem Klimawandel, produktiv begegnen können. Die Funktion der Bildung liegt nun darin, Lernende zu ermächtigen, aktiv tätig sein zu können und Problemen lösungsorientiert und kreativ entgegenzutreten. Um dies zu erreichen, müssen Schulen personalisierte, kompetenzbasierte und lebensweltorientierte Lehr-Lernprozesse designen, die formative, d. h. vorausblickende Hilfestellungen bieten (Hannon & McKay, 2023).

Das Bildungssystem tut sich jedoch schwer damit, traditionelle Muster zu durchbrechen (Hatch, 2021) und sich umfassend den veränderten Anforderungen anzupassen. Als Handlungsmodus zur Veränderung wählt das System hauptsächlich Reformen, d. h. eine Kette von Veränderungsprozessen, die einen grundlegenden Wandel herbeiführen sollen. Diese greifen jedoch oft nicht weit genug. Um die Herausforderungen des Schulsystems, die beispielsweise im Bereich der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland inzwischen als chronisch bezeichnet werden können (Sliwka & Klopsch, 2022), bewältigen zu können, muss das System transformiert werden. Einer Transformation liegt ein Strukturwandel zugrunde, der mit einem Bedeutungswandel und damit auch mit Veränderungen der Wahrnehmungshorizonte der Beteiligten einhergeht (Schäffter, 2009). Eine Transformation bezieht sich nicht nur auf neue Programme oder angepasste didaktische Handlungsweisen, sondern setzt am Kern eines Systems an und betrifft dessen Steuerungsparadigmen und grundlegenden Ziele (Senge, 1990; Schleicher, 2021). Um die deutschen Bildungssysteme nachhaltig so aufzustellen, dass sie kontinuierlich mit Herausforderungen produktiv umgehen können, müssen sie von einem verwaltenden zu einem lernenden System transformiert werden (Sliwka & Klopsch, 2024).

Doch warum verändern sich Schulsysteme so schwer? Dazu lohnt es sich, auf die „Grammatik der Schule“ (Tyack & Tobin, 1994), d. h. die sie prägenden Struktur- und Prozessmerkmale, zu blicken, die bei einer Transformation infrage gestellt und neu ausgerichtet oder gar neu designet werden müssen. Wie auch in der Grammatik einer Sprache sind sich die Beteiligten oftmals der zugrundeliegenden Regeln und Verhaltensweisen gar nicht bewusst, sondern nutzen sie einfach.

Genau wie bei der Sprache geht auch mit der Grammatik der Schule ein bestimmtes Kulturverständnis einher, wie Schule gelebt wird. Die Grammatik setzt Dinge fest, die gehandhabt werden, ohne sie bewusst zu reflektieren: „The grammar of schooling operates at such a deep level that its rules become invisible, just part of the way things are.“ (Labaree, 2021). Dies führt dazu, dass Schulen, auch wenn sie größtmögliche Freiheit für Innovationen erhalten, immer wieder in bekannte Verhaltensmuster zurückfallen (Hatch, 2021).

Wenn die Grammatik der Schule infrage gestellt wird, darf diese deshalb nicht nur aus dem Blickwinkel des Strukturwandels (restructuring) thematisiert sein, sondern muss auch den erforderlichen Kulturwandel (reculturing) mitberücksichtigen (Fullan & Gallagher, 2020; Hargreaves, 2024).

In diesem Beitrag soll der Struktur- und Kulturwandel im „Backend“ der schulischen Grammatik im Vordergrund stehen, d. h., es geht nicht um die Lehr-Lernprozesse im Klassenzimmer, sondern um die verborgenen Strukturen und Prozesse im Hintergrund des Systems. Sie sollen ins Bewusstsein gebracht werden, um sie so zu verändern, dass alle Lernenden im System – von Schülerinnen und Schülern über Lehrkräfte bis hin zu den Personen der Schulaufsicht und -verwaltung – ihr Potenzial voll ausschöpfen können (Hatch, 2021).

Die aufgezeigten Stellschrauben nehmen unterschiedliche Aspekte in den Blick, von einer klaren Ausrichtung auf Ziele über die Frage nach den Kompetenzen und Fähigkeiten der Akteurinnen und Akteure im System bis hin zur Verschränkung der einzelnen Ebenen. Allem gemein ist die Annahme, dass isoliertes Handeln keine Veränderung herbeiführt, sondern dass nur ein gemeinsames, zielgerichtetes Engagement der Beteiligten eine langfristige und kontinuierliche Transformation ermöglichen kann.

Stellschraube 1: Klare Ausrichtung auf Ziele

Um Schulsysteme zu transformieren, ist es zunächst notwendig, dass sich alle Beteiligten an **gemeinsamen strategischen Zielen** ausrichten (Mehisto & Kitsing, 2023; Ng, 2017; Fullan & Gallagher, 2020; Luke et al., 2005; Teh, Hogan & Dimmock, 2013), die langfristige und übergreifend angelegt sind. In der Vergangenheit wurde häufig versucht, die Weiterentwicklung des Schulsystems durch isolierte, zeitlich beschränkte Projekte und Einzelinitiativen voranzutreiben – eine Arbeitsweise, die der kanadische Bildungsforscher Michael Fullan als „Projektitis“ (Fullan, 2001) beschreibt.

In den deutschen Bundesländern sind diese Einzelinitiativen breit aufgestellt. Sie reichen von der Unterstützung von Ganztagschulen (Kielblock et al., 2021) über die Stärkung von Lese-, Schreib- und mathematischen Fähigkeiten (Prediger & Buró, 2024; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012) bis hin zur Entwicklung von Zukunftskompetenzen (Eichborn, 2022).

Aus politischer Sicht ist der Einsatz von zeitlich beschränkten Einzelprojekten nachvollziehbar. Die einzelnen Legislaturperioden sind kurz und der Einfluss der jeweiligen Amtsspitze auf das Bildungssystem soll an erfolgreichen Initiativen gemessen werden, um auf positive Resonanz in der Bevölkerung zu stoßen (Hannon & McKay, 2023).

Aus bildungswissenschaftlicher, pädagogischer Sicht führt die „Projektitis“ jedoch dazu, dass ein Bildungssystem nicht nachhaltig widerstands- und lernfähig wird. Der Fokus muss deshalb auf eine nachhaltige Systementwicklung gelegt werden, die langfristig angelegt ist (Fullan & Quinn, 2015; Zala-Mezö & Bremm, 2018).

Ihre Grundlage sind **übergreifende Ziele**, denen sich alle Beteiligten über die gesamte Spanne des Bildungssystems verschreiben – von der einzelnen Lehrkraft in der Schule bis zur Amtsspitze im Ministerium. In Kanada sind dies die drei Ziele „Kompetenz- und Leistungsentwicklung“, „Chancengerechtigkeit“ sowie „Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung“ (Sliwka & Klopsch, 2024) –

Ziele, die sich auch für die deutschen Schulsysteme eignen würden.

Die **Kompetenz- und Leistungsentwicklung** ist darauf ausgerichtet, dass alle Lernenden mit der Unterstützung der Schulen ihr volles Potenzial ausschöpfen können. Dabei wird angestrebt, dass alle die „Regelstandards“ in den Kernfächern und möglichst viele die „Optimalstandards“, d. h. die Leistungsspitze, erreichen (Sliwka, Klopsch & Yee, 2017).

Chancengerechtigkeit bedeutet, dass das Schulsystem alle Lernenden darauf vorbereitet, dass sie am Ende ihrer Schulzeit die notwendigen Kompetenzen erreichen, um ein selbstbestimmtes Leben führen und aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können; sei es in ökonomischer, politischer, sozialer oder kultureller Hinsicht (Stojanov, 2011; Sliwka, Klopsch & Deinhardt, 2023; Idel & Huf, 2021).

Wohlbefinden bezieht sich auf die seelische und körperliche Gesundheit. Es umfasst die Auseinandersetzung mit sich selbst über sich selbst sowie mit der unmittelbaren und globalen Umwelt. Die Lernenden balancieren dabei alle Erfahrungen und eigenen Passungswünsche miteinander aus und erleben sich im Idealfall als selbstwirksam und entwickeln sich weiter (Budde & Weuster, 2016). **Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung** begünstigen sich so spiralförmig gegenseitig.

Die angestoßene **Kohärenz** im Bildungssystem durch das Formulieren übergreifender Ziele bezieht sich jedoch nicht nur auf die Ziele im engeren Sinne, sondern auch auf zugrundeliegende Prozessschritte (Sliwka & Klopsch, 2024). Dies bedeutet, dass alle Beteiligten neben der Akzeptanz der Ziele die Prozesslogik des gemeinsamen Arbeitens teilen: Nicht jeder arbeitet für sich, sondern alle stimmen sich miteinander ab und arbeiten kokonstruktiv daran, die Ziele zu erreichen (Fullan, Quinn & McEachen, 2017).

Stellschraube 2: Professionelles Kapital aufbauen

Um eine Schule oder gar ein Schulsystem zu verändern, reicht das Engagement einzelner Personen oder Gruppierungen nicht aus – auch wenn gemeinsame Ziele vereinbart wurden. Großflächige, nachhaltige Veränderungen benötigen das Engagement des gesamten Schulsystems, d. h. der Lehrkräfte, Schulleitungen, Personen der Schulaufsicht, der Schulverwaltung und der Landesinstitute. Es geht also darum, das vorliegende professionelle Kapital innerhalb des gesamten Schulsystems (Hargreaves & Fullan, 2012, S. 88; Qvortrup, 2016) nutzbar zu machen und gleichzeitig zu stärken.

Professionelles Kapital umfasst drei Aspekte:

1. Individuelles Humankapital, d. h. die Kompetenzen, Erfahrungen, Haltungen, Einstellungen und das Wissen aller Beteiligten,

2. Sozialkapital, d. h. die kokonstruktive Zusammenarbeit innerhalb von und zwischen Statusgruppen sowie

3. Entscheidungskapital, d. h. die Fähigkeit, komplexe Situationen einschätzen zu können und wirksame Entscheidungen zu treffen.

Das **Humankapital** im Schulsystem setzt sich einerseits aus formal erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, umfasst andererseits aber auch Einstellungen und Haltungen. Um es für die Transformation eines Schulsystems zu nutzen, muss das Humankapital aller Beteiligten stets reflektiert und kontinuierlich professionalisiert werden (Hopkins, 2022, S. 16).

Eine Schlüsselrolle in der Schultransformation hat das **Sozialkapital** inne (Hargreaves & Fullan, 2012, S. 92; Nolan & Molla, 2017). Empirisch belegbar ist, dass Schulen mit hohem Sozialkapital unter den Lehrkräften hohe Leistungen bei Schülerinnen und Schülern hervorrufen können. Dies gilt nicht nur für besonders qualifizierte

Lehrkräfte. Auch bei Lehrkräften mit eher niedrigem Humankapital lassen sich an Schulen mit hohem Sozialkapital bessere Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachweisen als bei vergleichbaren Lehrkräften an Schulen mit niedrigem Sozialkapital (Leana, 2011). Um das Sozialkapital zu vergrößern, müssen Lehrkräfte gemeinsame Erfahrungen sammeln können, die zu gemeinsamen Lernprozessen für sie selbst und ihre Lernenden führen (Gronn, 2016).

Neben der Stärkung des Sozialkapitals von Lehrkräften ist es gleichermaßen notwendig, das Sozialkapital aller anderen Statusgruppen (Schulleitungen, Schulaufsichtspersonen, Personen in Ministerien und Landesinstituten) zu erhöhen. Sozialkapital wird so zur gelebten kooperativen Professionalität (Klopsch & Sliwka, 2021; Hargreaves & O'Connor, 2018) des gesamten Systems. Es ermöglicht, Ziele zu erreichen, die für isoliert arbeitende Einzelpersonen unerreichbar sind (Demir, 2021). Gleichzeitig bietet es den Beteiligten die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die auf gemeinsamen Werten und Visionen basiert und damit Identifikationsmöglichkeiten schafft (Putnam, 2000).

Sozialkapital ist besonders einflussreich, wenn es nicht nur in seiner horizontalen Verschränkung – also unter Personen einer Statusgruppe –, sondern gleichzeitig auch vertikal verschränkt wird. Diese Verschränkung des Schulsystems trägt einerseits dazu bei, Expertise eng miteinander zu verzahnen. Andererseits lassen sich dadurch die Arbeitsweisen der unterschiedlichen Ebenen im Schulsystem aufeinander abstimmen, sodass die gemeinsame Ausrichtung an Zielen optimiert wird (Klopsch & Sliwka, 2020; Sliwka & Klopsch, 2024).

Sozialkapital und Humankapital haben damit auch Einfluss auf das **Entscheidungskapital**. Dieses beschreibt die Fähigkeit, adaptive Entscheidungen zu treffen, die alle Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Entscheidungskapital trägt dazu bei, dass sich die professionellen Akteurinnen und Akteure im Schulsystem auf allen Kompetenzstufen entwickeln (Schwartz et al., 2005). Sie erproben Neues, greifen auf Erfahrungen und Wissen zurück und entwickeln sich stetig reflektiert weiter. Gelebtes Entscheidungskapital zeigt sich

beispielsweise in „Mikro-Innovationen“ (Hatch, 2021, S. 80). Diese Innovationen können für eine oder mehrere Schulen neu und sehr originell sein, wurden von anderen Schulen jedoch schon lange in die gelebte Praxis überführt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie wirken also regional oder auch nur schulspezifisch für eine bestimmte aktuelle Herausforderung. Mikro-Innovationen, die in der Kaskade der Zielerreichung des gesamten Systems eingebettet sind, tragen dazu bei, dieses als Ganzes zu stärken. Sie übertragen Vorgehensweisen auf die jeweilige Ebene, ohne das große gemeinsame Ziel und die damit verbundene Vision zu vernachlässigen.

Stellschraube 3: Infrastruktur anpassen

Ausgehend vom professionellen Kapital eines Systems lohnt es sich, aus systemischer Sicht eine Infrastruktur aufzubauen, die die Expertise aller Beteiligten, die sozialen Netzwerke sowie die technischen und materiellen Aspekte, die effektive Lehr-Lernprozesse ermöglichen, umfasst (Hatch, 2021, S. 125 f.).

Die Infrastruktur eines Schulsystems schafft und erhält die Grundlage für die Grammatik einer Schule. Sie setzt den Rahmen und unterstützt die Arbeit, die in den Schulen, bei der Schulaufsicht, der Schulverwaltung und in den Landesinstituten vollzogen wird.

Ein beispielhafter Aspekt der Infrastruktur ist die Ermöglichung des datengestützten Entscheidungshandelns (Sliwka & Klopsch, 2024) durch vorhandene digitale Anwendungen. Wenn über das Schulsystem regelmäßig Daten zur Leistungsentwicklung und dem Wohlbefinden in Schulen erhoben werden, können diese durch Landesinstitute oder Ministerien so aufbereitet werden, dass Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen in Echtzeit darauf zugreifen können. In erfolgreichen Schulsystemen werden dazu Dashboards zur Verfügung gestellt. Diese digitalen Übersichten zeigen auf der Dashboard-Oberfläche den Leistungsstand einer Schule gegenüber anderen vergleichbaren Schulen im

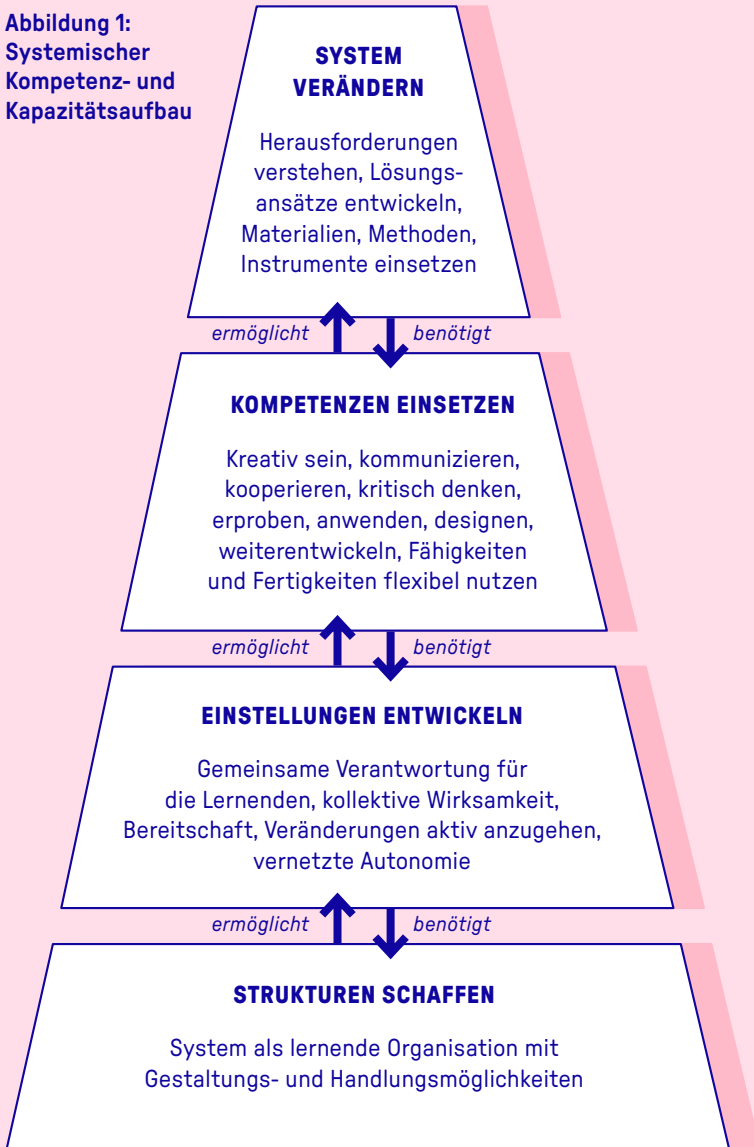
Land und bezogen auf die eigene Entwicklung über die letzten drei Jahre (Klopsch, Sliwka & Yee, 2019). Die Einzelschule selbst kann dann tiefer gehen und sich Daten zu einzelnen Lernenden (auch über deren gesamte Schulkarriere hinweg) zeigen lassen. Darunter fallen z. B. auch Daten zu bestimmten Fächern oder zu Lernenden, die das Schulsystem ohne Abschluss zu verlassen drohen. Je nach Themenschwerpunkt können sich Expertinnen und Experten mit Lehrkräften zusammensetzen und Handlungspläne erarbeiten, wie die entsprechenden Lernenden besonders gut unterstützt werden können (Sliwka & Klopsch, 2024).

Im Rahmen der Infrastruktur wird die Zusammenarbeit des Systems Schule mit dem kommunalen Schulträger relevant, der aus seiner Rolle heraus wichtige Hilfestellungen bietet (Forum Bildung Digitalisierung, 2024). Dies kann sich auf unterschiedliche Bereiche erstrecken, wie z. B. die Bereitstellung und Wartung von Gebäuden, die Ausstattung mit modernen Lehr- und Lernmitteln sowie die Sicherstellung technischer Infrastruktur wie Internetzugang und digitale Geräte. Die Bedeutung von Schulträgern ist nicht zu unterschätzen, wenn es darum geht, ein Lernumfeld zu schaffen, das optimal auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte abgestimmt ist. Aus systemischer Sicht sollte deshalb die Zusammenarbeit mit dem Schulträger kontinuierlich vertieft und auf allen Ebenen gestärkt werden.

Stellschraube 4: Kompetenz- und Kapazitätsaufbau fördern

Um ein wirksames und nachhaltiges Schulsystem zu designen und zu erhalten, ist es systemisch wichtig, in einen steten Kompetenz- und Kapazitätsaufbau über alle Ebenen hinweg zu investieren. Durch ihn werden die Kompetenz aller Beteiligten sowie die Infrastruktur gefestigt und gemeinsame Ziele effektiv erreicht (Senge,

Abbildung 1:
Systemischer
Kompetenz- und
Kapazitätsaufbau



(nach Potter & Brough, 2004, S. 340, abgewandelt aus Sliwka & Klopsch, 2024)

1990). In seiner Gesamtheit trägt der Kompetenz- und Kapazitätsaufbau als Strategie dazu bei, Strukturen, Prozesse, Rollen und Werte bewusst werden zu lassen und gegebenenfalls neu auszurichten. Durch ihn kann eine neue Normalität geschaffen werden, die Veränderungen stetig unterstützt (Elmore, 2003; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

Der Kompetenz- und Kapazitätsaufbau umfasst vier unterschiedliche Dimensionen, die miteinander verknüpft sind – einerseits bedingen sie sich gegenseitig, andererseits ermöglichen sie einander [→ VGL. **ABBILDUNG 1**]:

1. Strukturen schaffen: Das gesamte System mit all seinen Schulen wird als lernende Organisation wahrgenommen, innerhalb derer alle Beteiligten – Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsichtspersonen, Personen in Ministerien und Landesinstituten – kontinuierlich lernen und sich weiterentwickeln (Abbott, 2008; Egbo, 2011, Sliwka & Klopsch, 2024). Dabei greifen sie auf eine mehrdimensionale Infrastruktur zurück, die sie in ihren Entwicklungsprozessen stärkt.

2. Einstellungen entwickeln: Alle Beteiligten übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Lernenden. Sie sind bereit, miteinander die Transformation anzugehen, vernetzen sich untereinander und sind zuversichtlich, den Herausforderungen gerecht zu werden (Klopsch & Sliwka, 2021; Armenakis et al., 1993).

3. Kompetenzen einsetzen: Alle Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems setzen ihre Fähigkeiten gemeinsam ein, um sich gegenseitig zu ergänzen und sich dabei auch selbst weiterzuentwickeln. Die Zusammenarbeit beschränkt sich nicht nur auf Personen der gleichen Ebene, sondern kann auch über Ebenen hinweg erfolgen sowie außerschulische Partnerinnen und Partner (z. B. in der Fachberatung, im therapeutischen Bereich oder in der Sozialarbeit) mit einbeziehen: Das System nutzt das vorhandene Sozialkapital.

4. System verändern: Den Akteurinnen und Akteuren gelingt es, sich so zu verschränken, dass sie Herausforderungen im System

verstehen und bearbeiten können. Die Basis dazu ist die gemeinsame datengestützte Arbeit, durch die sie einen objektiven, informierten Blick auf Leistungsstände und Kompetenzen der Lernenden erhalten (Donohoo & Velasco, 2016).

Genauso, wie die genannten vier Dimensionen aufeinander aufbauen und jeweils der nächsten Stufe als Grundlage dienen, kann sich im Prozess des systemischen Kompetenz- und Kapazitätsaufbaus auch herausstellen, dass die jeweilige untere Ebene nicht völlig umfasst wurde und dort neue Aspekte benötigt werden, um wirksam tätig zu werden.

Teil der Umsetzung und Erhaltung des zielgerichteten systemischen Kompetenz- und Kapazitätsaufbaus ist deshalb eine kontinuierliche Datenerhebung und -analyse. Regelmäßige Bewertungen des Istzustands tragen dazu bei, Schwachstellen zu identifizieren und entsprechende Interventionsmaßnahmen zu entwickeln. Ein datengestützter Blick auf Prozesse ermöglicht die Überprüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen und erleichtert die kontinuierliche Anpassung der Strategien an sich verändernde Bedingungen (Klopsch, Sliwka & Tung, 2023; Donohoo & Velasco, 2016).

Das konsequente Einbeziehen aller Beteiligten führt dazu, dass sich Einstellungen und Haltungen hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit und des erforderlichen Engagements auch bei kritischen Akteurinnen und Akteuren positiv entwickeln können. Dies geschieht hauptsächlich, wenn sie in ihren Kompetenzen wahrgenommen werden, die notwendigen Prozesse klar und verständlich aufgezeigt werden und die anderen Beteiligten, insbesondere die Vorgesetzten, als Vorbilder agieren (Feser, 2016, S. 140).

Stellschraube 5: Rechenschaft und Vertrauen in Einklang bringen

Handlungsweisen in Schulen dürfen, insbesondere wenn sie zur Transformation beitragen sollen, nicht willkürlich und spontan gewählt werden, sondern müssen durchdacht und effektiv eingesetzt werden. Um dieser Maxime Nachdruck zu verleihen, wird in der Regel gefordert, über Handlungen und Vorhaben Rechenschaft abzulegen, d. h. diese zu begründen und zu belegen (Giddens, 1984). Diese Rechenschaftspflicht betrifft alle Ebenen eines Schulsystems. Traditionell wird erwartet, dass eine Person im Bildungswesen einer übergeordneten Person oder Einheit gegenüber rechenschaftspflichtig ist (Abelman & Elmore, 1999).

Rechenschaft umfasst dabei Verantwortung und Verantwortlichkeit (Hatch, 2021). Die Verantwortlichkeit beschreibt, was eine Person aus welchem Grund getan hat. Sie entsteht aus der Verpflichtung oder einer Zuständigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Im Rahmen der Verantwortlichkeit wird Rechenschaft über erreichte Ziele und dazugehörige Prozesse abgelegt. Sie ist in der Regel auf kurzfristige Ziele ausgerichtet. Wird die Verantwortlichkeit streng und kleinschrittig eingefordert, führt dies häufig dazu, dass die beteiligten Personen ihre Aufgaben streng nach den Vorgaben erfüllen, Fehler vertuschen und keine kreativen Individuallösungen für Lernende entwickeln (Fuhrman & Elmore, 2004; McGrath & Witty, 2018).

Der andere Pol der Rechenschaft ist die Verantwortung, die sich auf das unmittelbare Tun einer Person bezieht (Ieraci, 2007). Sie entsteht, wenn Personen willentlich ihre Fähigkeiten einsetzen, um effektiv in spezifischen Situationen zu handeln, auch wenn dies nicht vorher abgestimmt wurde oder der allgemeinen Ideallösung entspricht (Cornock, 2011). Rechenschaft, die im Sinne der Verantwortung abgelegt wird, argumentiert in der Regel über Verhaltensnormen und höhere, moralische Ziele, wie beispielsweise

die bestmögliche Unterstützung aller Lernenden im Schulsystem. Aus der Perspektive der Verantwortung werden langfristige Ziele in den Blick genommen (Hatch, 2021). Auch sie kann jedoch negative Auswirkungen im Bildungssystem haben, wenn durch zu viele Einzellösungen und individuelle Projekte eine Inkonsistenz innerhalb des Systems entsteht, da ein großes, übergreifendes Ziel zugunsten vieler Teilziele, die nicht alle in dieselbe Richtung weisen, in den Hintergrund tritt.

Schulsystemen obliegt es deshalb, für einen effektiven Wandel beide Formen der Rechenschaft in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, um die unerwünschten Effekte auszugleichen (Hatch, 2021). Ausschlaggebend dafür sind Kommunikation und Vertrauen. Wenn die Beteiligten aktiv in Veränderungen und angestrebte Handlungen einbezogen werden und die zugrundeliegende Struktur sowie Rahmenbedingungen erläutert werden, können Prozesse nachvollziehbar gestaltet werden (Benson, 2024). Dies verringert Widerstände und Missverständnisse und ermöglicht den Betroffenen, ihre Expertise einzubringen.

Dabei ist es wichtig, den handelnden Akteurinnen und Akteuren Ermessensspielräume zuzugestehen, um wirksame professionelle Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen. Nur ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Rechenschaft und pädagogischer Freiheit ermöglicht optimale Bildungsergebnisse und fördert eine innovative und kreative Lernumgebung (Datnow & Park, 2014).

Das zugrundeliegende Vertrauen der Beteiligten zueinander, auch über Ebenen hinweg, ist entscheidend, um alle Beteiligten zu integrieren und ihnen Zusammenhalt zu bieten, da es Unsicherheiten vermindert und offene Kommunikation und Kooperation ermöglicht (Cai & Tang, 2021). Daneben bietet es eine fruchtbare Grundlage für den Kompetenz- und Kapazitätsaufbau: Vertrauen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften führt beispielsweise dazu, dass diese sich nachhaltig für die gemeinsamen Ziele einer Schule einsetzen und sich für die eigene Weiterentwicklung engagieren (Bellibaş & Gümüş, 2021).

Vertrauen fördert die Kultur des gemeinsamen Lernens und der gegenseitigen Unterstützung, wovon die horizontale und die verti-

kale Verknüpfung des Schulsystems profitieren (Sliwka & Klopsch, 2024). Wird gegenseitiges Vertrauen mit einer präzisen gemeinsamen Aufgabenstellung verbunden, der sich alle Beteiligten zuwenden, so erwächst daraus kooperative Professionalität (Hargreaves & O'Connor, 2018), die das Schulsystem nachhaltig stärkt.

Wenn Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem Vertrauen erfahren, um gemeinsam mit anderen effektive Wege zu erproben und vereint Entscheidungen eigenverantwortlich treffen zu können, die sie begründen können, die an einem klaren Ziel ausgerichtet sind und die im Idealfall auf datengestützten Erfahrungen beruhen, kann eine Rechenschaft entstehen, die aus den Personen selbst hervorgeht. Sie selbst sehen sich verantwortlich für ihr Handeln und das Handeln des gesamten Systems, in dem sie tätig sind, und setzen alles daran, gemeinsam die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen: Wirksame Führungskräfte halten sich nicht an die Vorgaben um der Vorgaben willen, sondern nehmen Einfluss um des Lernens willen (Kirtman, 2013).

Stellschraube 6: Top-down- und Bottom-up-Strategien miteinander verschränken

Weder die Nutzung von Top-down-Strategien, d. h. die Vorgabe zur Veränderung durch Erlässe und Vorschriften der Ministerien, noch das Durchsetzen von Bottom-up-Strategien, die auf der Initiative einzelner Schulen beruhen, hat sich für die Transformation eines Schulsystems als besonders nachhaltig erwiesen (Hargreaves & Shirley, 2020; Duveneck et al., 2021).

Der Erfolg von Transformationsprozessen hängt maßgeblich davon ab, wie gut Top-down- und Bottom-up-Strategien ineinandergreifen. Während Top-down-Strategien klare Rahmenbedingungen und Ressourcen bereitstellen können, bringen Bottom-up-Initiativen die notwendige Praxisnähe und Flexibilität ein (Chung, 2011).

Die Zusammenführung beider Ansätze beschreibt die symbiotische Strategie (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Sie verbindet zentrale Vorgaben und lokale Initiativen, um eine kohärente und flexible Bildungssteuerung zu erreichen.

Die symbiotische Strategie ermöglicht es, politische Entscheidungen mit den realen Bedürfnissen und Herausforderungen der Schulen in Einklang zu bringen. Sie verbindet das „hintere Ende“ des Unterstützungssystems („Backend“), also die Arbeit von Ministerien und der Schulaufsicht, mit dem „vorderen Ende“ („Frontend“), also der Arbeit von Lehrkräften und multiprofessionellen Fachkräften (Sliwka & Klopsch, 2024). Durch diese Kombination entsteht ein System, das sowohl Struktur und Einheitlichkeit als auch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit bietet. Expertinnen und Experten auf unterschiedlichen Systemebenen arbeiten in einem gemeinsamen Prozess zusammen, um Vorgehensweisen zu entwickeln, die sowohl den gesetzlichen Anforderungen als auch den spezifischen Bedürfnissen der einzelnen Personen gerecht werden (Gräsel, Jäger & Willke, 2006; Klopsch, 2016).

Die Balance zwischen Top-down und Bottom-up ist dabei einer stetigen „kreativen Spannung“ (Hopkins, 2022, S. 16) unterworfen, die auch den jeweiligen Kontexten geschuldet ist, innerhalb derer die erarbeiteten Vorgehensweisen und Strategien eingesetzt werden. Gerade zu Beginn einer symbiotischen Zusammenarbeit wird binär in Top-down und Bottom-up unterteilt und die beiden unterschiedlichen Ansätze werden diskutiert. Im Laufe der Zusammenarbeit verschiebt sich die Wahrnehmung der gegensätzlichen Pole häufig in Richtung einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme der gewählten Vorgehensweise. Aus der klaren Führungsverantwortung innerhalb eines vertikalen Machtverhältnisses entwickelt sich eine horizontale, laterale Führung (Diedrichs, 2022), die die Steuerungsverantwortung auf einzeln oder in der Gruppe agierende Expertinnen und Experten überträgt (Hopkins, 2022).

Die Führung geschieht nun „aus der Mitte heraus“ (Hargreaves, 2024). Im Schulsystem wird diese Mitte häufig aus der Achse Schulleitung – Schulaufsicht bedient. Die Schulaufsicht kennt, vermittelt und trägt die Entscheidungen „von oben“, während die

Schulleitung Erfahrungen aus der täglichen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in die Diskussion einbringt.

Produktive Grundlage einer guten Zusammenarbeit, die Erkenntnisse aller Ebenen umschließt, ist im Idealfall die gemeinsame Arbeit an Daten. Für unterschiedliche Ebenen liegen dazu unterschiedliche Daten vor. Die Bildungssteuerung erhebt große Datensätze, die zur Ressourcenallokation eingesetzt werden können und für alle im System durch Dashboards so aufbereitet werden, dass sie diejenigen Informationen erhalten können, die sie für ihre Arbeit benötigen. Gleichzeitig können von den Schulen erhobene Daten zur Schülerschaft dazu genutzt werden, den Blick zu schärfen und aktuelle Bedarfe noch zielgerichteter zu analysieren (Sliwka & Klopsch, 2024).

Durch eine solche gezielte Zusammenarbeit entsteht eine enge Vernetzung der Beteiligten – horizontal auf den jeweiligen Ebenen sowie vertikal über die Ebenen hinweg – und es kann eine gemeinsame „theory of action“ (Fullan, 2011) entwickelt werden. Diese Handlungstheorie beschreibt den gemeinsamen Weg, der eingeschlagen werden soll, um eine Transformation herbeizuführen. Ausschlaggebend dafür ist, das gesamte System im Blick zu behalten, die beteiligten Personen zu motivieren, sich für den Wandel mitzuengagieren und klare Handlungsschritte aufzuzeigen. Auf diese Weise entsteht Kohärenz in allen Ebenen und Schritten, die das Bildungssystem dahin führt, seine Ziele zu erreichen.

Stellschraube 7: Mittels kontinuierlichen Wandels führen

Eine Transformation im Schulsystem, die als „disruptive Innovation“ (Christensen, Raynor & McDonald, 2015) bestehende Arbeitsabläufe herausfordert, bricht vorhandene Strukturen und Prozesse auf, um diese neu und effektiver auszurichten (Powell, Olivier & Yuan, 2015).

Wird eine umfassende Veränderung im Schulsystem angestrebt, trifft diese auf unterschiedliche Akteurinnen und Akteure (Lehrkräfte, Schulleitungen, Personen der Schulaufsicht und Schulverwaltung), die dem Wandel nicht alle gleichermaßen offen und engagiert gegenüberstehen. Die Innovationstheorie deckt in diesem Zusammenhang fünf unterschiedliche Gruppentypen auf (Rogers, 1962; Wilson, 2018):

→ **Innovator/-innen (Innovators)** sind risikobereit und scheuen sich nicht davor, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen. Sie stehen neuen Ideen positiv gegenüber und wenden sie an, auch wenn noch nicht klar ist, ob diese langfristig tragfähig sein werden.

→ **Erstanwender/-innen (Early Adopters)** sind etwas weniger risikobereit, aber aufgeschlossen gegenüber Veränderungen. Sie lernen gerne in der Gruppe und sind bereit, sich von Ideen überzeugen zu lassen.

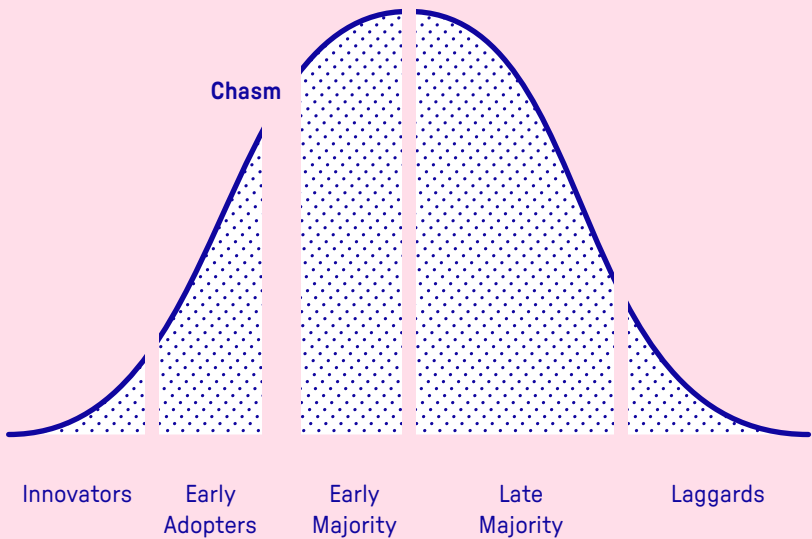
→ Die **frühe Mehrheit (Early Majority)** ist bereit, sich zu engagieren, wenn sie erste Erfolge bei den Erstanwender/-innen sieht. Dabei gehen die Beteiligten oftmals langsamer und weniger enthusiastisch vor als die Gruppen vor ihnen.

→ Personen der **späten Mehrheit (Late Majority)** sind Veränderungen gegenüber eher skeptisch. Sie übernehmen die Innovation bzw. die neuen Verhaltensweisen erst dann, wenn die anderen Personen um sie herum diese bereits großflächig einsetzen.

→ **Skeptiker/-innen (Laggards)** übernehmen die Innovation als Letzte, wenn überhaupt. Sie möchten am Status quo festhalten und zeigen keinerlei Engagement, Dinge zu verändern.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Übernahme von Innovationen dabei nicht geradlinig von einer Gruppe auf die andere übergeht: Zwischen Erstanwender/-innen und der frühen Mehrheit klafft oftmals eine Lücke [→ VGL. ABBILDUNG 2], die überwunden werden

Abbildung 2:
Übernahme von Innovationen
durch unterschiedliche Personengruppen



Chasm Model by Geoffrey Moore
(<https://andyboyd.com/crossing-the-chasm-model>)

muss, um Veränderungen umfassend wirksam werden zu lassen (Moore, 2014). Die Erstanwender/-innen und ihre Erfahrungen sind daher der neuralgische Punkt, wenn es um die Umsetzung von Innovationen geht (Think e-Learning, 2022). Sie können der Transformation einen positiven Schub verleihen, diese verlangsamen oder gar verhindern.

Die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure sind dabei nicht generell den jeweiligen Gruppentypen zuzuordnen. Ihre Zuordnung variiert oftmals je nach Kontext, Themengebiet und Arbeitsprozess (Think e-Learning, 2022). Entscheidend für Changeprozesse sind deshalb Transparenz und die Kommunikation über die grundlegende Zielsetzung des Schulsystems und die damit verbundenen Vorgehensweisen.

Im Idealfall werden alle Akteursgruppen in die Transformationsprozesse als aktive Mitarbeitende einbezogen. So bringt jede Ebene ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen mit ein, wodurch eine passgenaue Intervention entwickelt werden kann, die alle Ebenen miteinander verzahnt.

Oftmals besteht die Transformation nicht ausschließlich aus völlig neuen Verhaltensweisen und Arbeitsprozessen. Innovative Ansätze und ihre Frühanwender/-innen können in allen Systemen zu unterschiedlichen Themenstellungen in unterschiedlichen Kontexten gefunden werden. Ein Beispiel dafür sind auf schulischer Ebene die Schulpreisträgerschulen, die Deeper-Learning-Schulen oder der Verbund der Schulen, die Schüler-Eltern-Lehrkraft-Gespräche innovativ umsetzen. Auf Schulaufsichtsebene entstehen zunehmend Schulfamilien, die die traditionelle hierarchische Zusammenarbeit von Schulaufsicht und Schulen hin zu einem kokonstruktiven Miteinander verschieben.

Ausschlaggebend für die Skalierung der Erfolge ist, dass individuelle Erkenntnisse und Vorgehensweisen zugänglich gemacht und in die Breite getragen werden können. Hilfreich dafür können sogenannte **Change Agents** (Beckhard, 1969; Gerwing, 2016) sein, d. h. Personen, die den Wandel moderieren und unterstützen. Sie tragen dazu bei, dass bei allen Akteurinnen und Akteuren Ownership entsteht (Hannon & McKay, 2023), d. h., dass sie die erforderlichen

Prozesse zu ihren eigenen Prozessen machen, sich für den Wandel verantwortlich fühlen und sich dafür engagieren. Change Agents können auf allen Ebenen des Bildungssystems tätig werden, von der horizontal verknüpften Arbeit innerhalb von Kollegien bis hin zur Vernetzung unterschiedlicher Systemebenen. Sie unterstützen alle Beteiligten, vernetzt und autonom zu handeln. Die **vernetzte Autonomie** (Fullan & Gallagher, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018) stellt sicher, dass individuelle Handlungen und Entscheidungen in einen größeren Gesamtkontext eingebettet sind und auf die übergeordneten Ziele des Schulsystems ausgerichtet werden. Obwohl die einzelnen Personen eigenverantwortlich handeln, kooperieren sie, um miteinander und voneinander zu lernen.

Vernetzte Autonomie ist dabei keine fest ausgehandelte Position zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. Sie beschreibt einen dynamischen Zustand, der je nach Situation und Herausforderung neu festgelegt werden muss, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen (Fullan, Spillane & Fullan, 2022). Grundlage der vernetzten Autonomie ist das Vertrauen der Beteiligten untereinander, das ihnen erlaubt, gemeinsam auch Risiken einzugehen und fehlerfreundlich zu sein, um den bestmöglichen Weg für die Lernenden zu erkunden.

Auch wenn eine Erfolg versprechende Grundlage für Transformationsprozesse gelegt wurde, verlaufen diese nicht alle gleich. Je nach Zielstellung können unterschiedliche Formen des Changeprozesses notwendig werden. Die Einführung von Tablets in den Unterricht kann beispielsweise durch einen **geradlinigen, angeleiteten Prozess** „von oben nach unten“ durchgegeben werden (Buono & Kerber, 2009), mit dem klaren Ziel, die Lehr-Lernprozesse dadurch dynamischer zu machen. Diese Changeprozesse werden häufig durch einen **transaktionalen Führungsstil** unterstützt. Die Führenden geben die Handlungsschritte vor und verwalten die Veränderung mehr, als dass sie sie gestalten (Fournier, Moisan & Lagacé, 2022).

Ein **geplanter Changeprozess**, der auf ein festgelegtes Ziel ausgerichtet ist und partizipativ alle Beteiligten einbezieht, dauert etwas länger (Buono & Kerber, 2009). Die Rolle der Führungsver-

antwortlichen besteht weniger im Überzeugen der Akteurinnen und Akteure, sich am Wandel zu beteiligen, als in der Kooperation, beispielsweise um gemeinsam herauszufinden, wie die Lernumgebung der Schule mehr in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden kann. Das Führungsverhalten der formalen Führungspersonen lässt sich dabei als **transformational** beschreiben. Sie motivieren und inspirieren die Beteiligten und lassen sie ihre Arbeit als bedeutungsvoll erleben (Fournier, Moisan & Lagacé, 2022).

Wenn die Komplexität des angestrebten Wandels hoch ist und die dafür benötigten Schritte und Personen nicht klar zu benennen sind, da sie auch je nach Situation wechseln können, ist ein **iterativer Changeprozess** am zielführendsten (Buono & Kerber, 2009). In ihm werden Dinge erprobt, Fehler gemacht und daraus gelernt, Rückschritte im Prozess erlebt und es werden Fortschritte sichtbar. Der iterative Wandel erfordert die intensivste Zusammenarbeit aller Beteiligten, da kontinuierlich gemeinsam geplant, umgesetzt, reflektiert und neu weitergearbeitet wird. Einen Ansatz zur Unterstützung bietet hier die **geteilte, adaptive Führung**. Vom System definierte Führungspersonen handeln flexibel und anpassungsfähig, um sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und neue Herausforderungen zu meistern. Im gemeinsamen Lernprozess, in dem die Person mit der größten Expertise die Verantwortung für die einzelnen Schritte übernimmt, sind sie Beobachterinnen und Beobachter, nehmen aber zugleich aktiv teil (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009; Choi, Kim & Kang, 2017).

Führungskräfte der Amtsspitzen, die ganzheitliche Transformationen anstoßen, geben sich hauptsächlich iterativen Prozessen hin. Dafür ist es ausschlaggebend, dass sie „system thinkers“ (Hannon & McKay, 2023) sind. Sie müssen verstehen, nach welcher Grammatik das System aufgestellt ist, welche Bereiche durch welche Art des Wandels verändert werden können (Wilson, 2018) und welche Aspekte beibehalten werden sollten, um effektive Lernprozesse auf allen Ebenen anzuregen. Sie benötigen kontinuierlich einen Einblick, wie das System in unterschiedlichen Teilbereichen des großen Ziels aufgestellt ist.

Die Digitalisierung bietet in diesem Zusammenhang bislang ungenutzte Möglichkeiten. Sie trägt dazu bei, kontinuierlich und regelmäßig mit Daten zu arbeiten, die systemweit erhoben und den einzelnen Akteursgruppen, je nach deren Zuständigkeit und Expertise, zugänglich gemacht werden können. In einer kaskadischen Aufbereitung kann so deutlich werden, welche Schulen welche Unterstützung benötigen und welche grundsätzlichen Schwerpunkte innerhalb eines Systems gesetzt werden sollten (Datnow & Park, 2014; Sliwka & Klopsch, 2024). Nur so können alle gemeinsam dem ethischen Imperativ gerecht werden, d. h. dem Auftrag, jeder und jedem einzelnen Lernenden durch das professionelle und verzahnte Handeln aller Akteurinnen und Akteure zu ermöglichen, ihr bzw. sein volles Potenzial zu entwickeln, um ökonomisch, politisch, kulturell und sozial selbstbestimmt an der Gesellschaft teilhaben zu können (Fullan & Gallagher, 2020; Sliwka & Klopsch, 2024).

Fazit

Die Transformation eines Schulsystems erfolgt nach keinem Rezept, das Handlungsschritte und Prozesse in der „richtigen Reihenfolge“ mit den „richtigen Leuten“ erfordert. Dennoch lassen sich Stellschrauben aufdecken, die dazu beitragen, langfristigen, kontinuierlichen und nachhaltigen Wandel anzustoßen.

Um einen gemeinsamen Weg zu finden, alle Lernenden darin zu unterstützen, ihr jeweiliges Potenzial voll auszuschöpfen, ist es notwendig, ein gemeinsames großes Ziel festzulegen, dem das gesamte Bildungssystem unterliegt. Nur wenn allen Akteurinnen und Akteuren klar ist, auf welches Ziel alle gemeinsam hinarbeiten, wenn sie dieses verstehen und als eigenes Ziel verinnerlichen, wird sich das Schulsystem in seiner Gesamtheit auf den Weg machen können.

Zusätzlich ist die Kontextualisierung des angestrebten Wandels wichtig (Hatch, 2021), um festzulegen, welche Art der Veränderung in welchem Umfeld erreicht werden soll. Warum ist der Wandel notwendig? Wie soll er erreicht werden? Was braucht es

dazu, den Wandel anzustoßen? Diese Kontextualisierung bezieht sich nicht nur auf die Struktur des Schulsystems, sondern auch auf dessen Kultur – die Grammatik der Schule wird grundsätzlich infrage gestellt.

Teil dieser Grammatik sind diejenigen Personen, die sie täglich leben. Um einen umfassenden Wandel zu erzielen, ist es deshalb bedeutsam, alle beteiligten Personen auf den unterschiedlichen systemischen Ebenen zu berücksichtigen. Zunächst durch echte Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation, die auf Vertrauen aufbauen und dazu beitragen, die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems horizontal und vertikal zu verknüpfen. Rechenschaft wird in diesem Konstrukt gelockert, um die individuelle Verantwortung der Beteiligten zu stärken und sie vernetzt autonom zu handlungsmächtigen Akteurinnen und Akteuren für die gesamte Gesellschaft werden zu lassen.

Gleichzeitig sind die beteiligten Akteurinnen und Akteure neben der Infrastruktur das Kapital des Bildungswesens. Wenn sie die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen, ihre Motivation und Inspiration einzubringen und sich stetig zu professionalisieren, kann das System kontinuierlich qualitativ besser werden. Neben diesem Humankapital profitiert das System durch das Sozialkapital. Netzwerke und kokonstruktive Zusammenarbeit auf der eigenen Ebene, aber auch übergreifend auf andere Ebenen des Schulsystems oder auch unter Berücksichtigung außerschulischer Bildungspartnerinnen und -partner tragen dazu bei, neue Impulse zu erhalten und gemeinsam besser zu werden. Humankapital und Sozialkapital unterstützen den dritten Bereich des professionellen Kapitals, das Entscheidungskapital. Erst wenn die Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem die Fähigkeit besitzen, Situationen einzuschätzen und adaptiv zu entscheiden, welche Schritte auf der jeweils eigenen Ebene notwendig sind, um allen Lernenden gerecht zu werden, wird das Bildungssystem in seinem Kern profitieren.

Der Weg der Transformation ist wie jeder Lernprozess nicht einfach und schnell, sondern birgt Rückschläge, Enttäuschungen und Ratlosigkeit. Gleichzeitig kann er beschwingen, motivieren,

inspirieren und einen echten Wandel nach sich ziehen, wenn Akteurinnen und Akteure sich zusammentun und gemeinsam wirksam werden. Lassen Sie uns jetzt den ersten Schritt wagen, um für unsere Schülerinnen und Schüler den Unterschied zu machen!

GEMEINSAME VERANTWORTUNG IM BILDUNGSWESEN:

DER ANSATZ DER PROVINZ ALBERTA

von

Demetrios Nicolaides

Bildungsminister der Provinz Alberta, Kanada

In der kanadischen Provinz Alberta ist die datenbasierte Steuerung ein zentraler Bestandteil des Bildungssystems. Albertas Bildungsminister Demetrios Nicolaides erläutert in seinem Beitrag, wie durch das sogenannte *Assurance Framework* klare Ziele gesetzt, Fortschritte systematisch überprüft und kontinuierlich optimiert werden. Von High-School-Abschlussquoten bis hin zu Zufriedenheitsumfragen: Einheitliche Datenerhebungen und präzise Leistungskennzahlen schaffen Transparenz und ermöglichen gezielte Maßnahmen, um alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich individuell zu fördern.

Die Provinz Alberta hat ein international anerkanntes Bildungssystem von der frühkindlichen Betreuung (*ECS – Early Childhood Education*) bis zur 12. Klasse entwickelt, das die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger zu sein, und ihnen gleichzeitig die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die sie benötigen, um ein sinnvolles und erfülltes Leben in einem sich verändernden wirtschaftlichen Umfeld zu führen (von Heyking, 2019). In Alberta werden Rechenschaftspflicht und Leistungsmessungen zur Entscheidungsfindung und zur Steuerung der Planung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems eingesetzt. In diesem Beitrag wird der Ansatz des Bildungsministeriums von Alberta beschrieben, mit dem es die Selbstverpflichtung der Regierung zur Transparenz und Rechenschaft gegenüber der Öffentlichkeit durch Planung und Reporting sicherstellt. Der Beitrag enthält auch eine Beschreibung und Beispiele für die praktische Anwendung von Albertas *Assurance Framework* (Qualitätssicherungsrahmen), ei-

nes allgemeinen Ansatzes für Schulen und Schulbehörden, mit dem sich Fortschritte und Erfolge in fünf Bereichen nachweisen lassen: Lernfortschritt und Leistung, Lehren und Leiten, Lernunterstützung, Governance sowie lokaler und gesellschaftlicher Kontext.

Zahlen und Fakten zu Alberta

Alberta, mit fast fünf Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern Kanadas viertgrößte Provinz von der Bevölkerung her, erstreckt sich von der Prärie bis zu den Rocky Mountains und setzt sich aus einer Vielzahl von Kulturen und Gemeinschaften zusammen, darunter auch Kanadas indigene Bevölkerung: die First Nations, die Métis und die Inuit. Alberta hat eine junge, heterogene Bevölkerung, wobei die beiden Großstädte Edmonton und Calgary jeweils mehr als eine Million Einwohnerinnen und Einwohner haben, während viele andere in kleinen, ländlichen Städten leben. In der gesamten Provinz wird hauptsächlich Englisch gesprochen, wobei die frankophone Bevölkerung Albertas zu den am schnellsten wachsenden französischsprachigen Bevölkerungsgruppen in Kanada gehört. Im Rahmen des Bildungssystems von Alberta werden in der gesamten Provinz mehr als 18 Sprachprogramme angeboten, darunter auch provinzweite Unterrichtsangebote in neun Fremdsprachen: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Latein, Pandschabi, Spanisch und Ukrainisch. Auch viele weitere Sprachen werden in der Provinz gesprochen. Die *Alberta Education Assurance Survey* (Umfrage zum Qualitätssicherungsrahmen des Bildungsministeriums von Alberta), auf die später in diesem Beitrag eingegangen wird, ist in mehrere Sprachen übersetzt, darunter Arabisch, Chinesisch (vereinfacht und traditionell), Französisch, Koreanisch, Pandschabi und Tagalog.

Das Bildungssystem von Alberta

Gemäß der kanadischen Verfassung sind die Provinzen für die Gesetzgebung im Bildungswesen zuständig. In Alberta regelt der *Education Act* die rechtlichen Rahmenbedingungen für das Bildungssystem sowie die Aufgaben und Zuständigkeiten des Ministeriums, der Schulbehörden, *Charter Schools*, Privatschulen, Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Das Bildungsministerium übernimmt die Leitung, Ausrichtung und Aufsicht bei der Umsetzung eines auf die Schülerinnen und Schüler zentrierten Bildungssystems, das den Lernerfolg fördert.

Das Bildungssystem ist in verschiedene Behörden unterteilt, wobei die Menschen im Zuständigkeitsbereich der einzelnen öffentlichen und eigenständigen frankophonen Schulbehörden in öffentlicher Wahl jeweils ein *Board of Trustees* (Schulrat) wählen, das sich in Übereinstimmung mit dem *Education Act* an die von der Ministerin oder dem Minister für Bildung genehmigten Richtlinien und Vorschriften hält. Die den *Charter Schools* zugeordneten Behörden ernennen ihr eigenes *Board of Trustees* und unterliegen der Genehmigung des Bildungsministers. Jedes *Board of Trustees* beschäftigt einen *Superintendent* (Geschäftsführung und leitende Schulaufsicht), der sowohl die Funktion des *Chief Executive Officer* als auch des *Chief Education Officer* ausübt. Der *Superintendent* ist dafür zuständig, das *Board of Trustees* mit Informationen zu versorgen und ihm beratend und unterstützend zur Seite zu stehen, damit dieses seine Führungsrolle wahrnehmen kann. Anerkannte private Schulträger in freier Trägerschaft unterliegen einem eigenen Leitungsorgan mit einer bzw. einem Vorsitzenden oder Präsidentin/Präsidenten und richten sich nach den öffentlichen Qualitätssicherungs- und Rechenschaftsbewertungen, die für alle Schulträger vorgeschrieben sind (von Heyking, 2019; McEwen, 1995).

Planung von Regierung und Ministerium

Planung und Reporting sind in Alberta Teil einer Rechenschaftspflicht gegenüber der Öffentlichkeit und werden durch den *Sustainable Fiscal Planning and Transparency Act* (Gesetz über nachhaltige Finanzplanung und Transparenz) geregelt. Sie erfolgen auf verschiedenen, miteinander verbundenen Ebenen, unter anderem auf der Ebene der gesamten Provinzregierung und der einzelnen Ministerien. Die Planung umfasst die Festlegung von Prioritäten, Ergebnissen, Kernzielen und Maßnahmen [→ SIEHE ABBILDUNG 1]. Das Reporting über die Pläne fördert die Evaluierung von Programmen und gewährleistet finanzielle Transparenz und Verantwortung.

Der *Government Organization Act* (Gesetz über die Regierungsorganisation) sieht die Einrichtung von Ministerien und die Bildung von Gremien und Ausschüssen vor, die der Verwaltung einer Ministerin oder eines Ministers mit ressortspezifischen Befugnissen unterstehen. In der Regierung von Alberta werden für die Arbeit auf Regierungs- und Ministerialebene verschiedene Arten von Plänen verwendet. Jeder dieser Pläne wird durch einen entsprechenden Bericht ergänzt, in dem detailliert beschrieben ist, wie der Plan ausgeführt wurde, welche Ergebnisse erzielt wurden und wo weiteres Potenzial besteht.

Der Strategieplan der Regierung von Alberta umfasst jeweils einen Zeitraum von drei Jahren und legt die Prioritäten und wichtigsten Ziele der Regierung fest. Die Geschäftspläne der Ministerien erstrecken sich ebenfalls über einen Zeitraum von drei Jahren und orientieren sich an den im Strategieplan der Regierung von Alberta festgeschriebenen Prioritäten, an den Mandatsschreiben des Premierministers von Alberta an die jeweiligen Ministerinnen und Minister sowie an wichtigen Trends und Themen. Der Strategieplan der Regierung und der Geschäftsplan des Bildungsministeriums, die in der Regel Ende Februar veröffentlicht werden, werden jährlich im Rahmen des Haushaltsverfahrens der Regierung aktualisiert. Die Geschäftspläne der Ministerien enthalten mehrere Kernbestandteile:

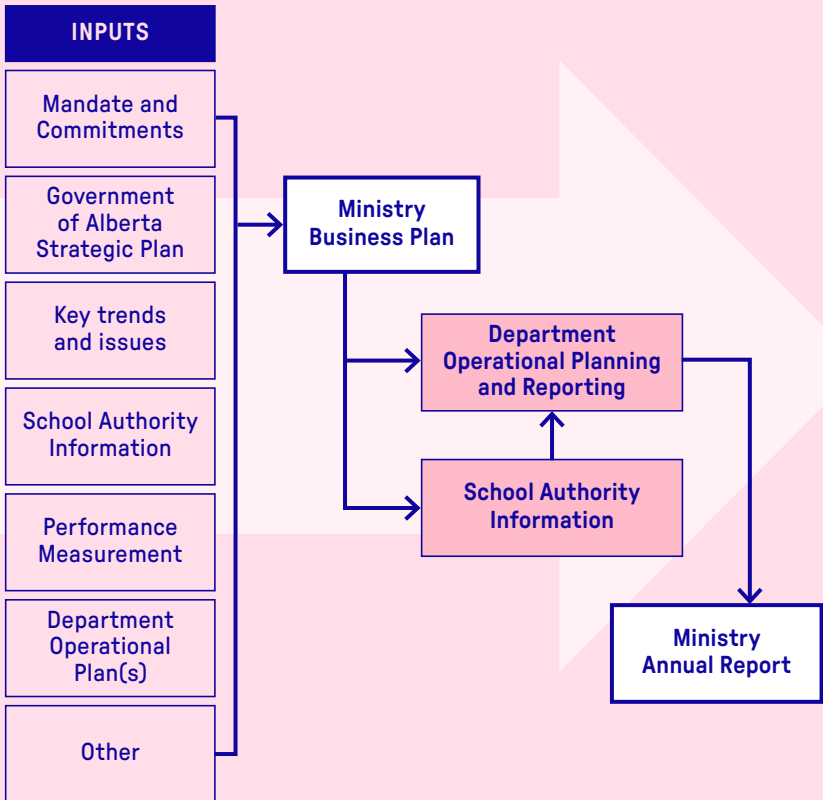
- **Mandat und Struktur des Ministeriums:** Beschreibung, wofür das Ministerium zuständig ist, mit einem Organigramm seiner übergreifenden Struktur
- **Ergebnisse:** Beschreibung des Endzustands, den das Ministerium während der dreijährigen Laufzeit des Geschäftsplans erreichen möchte
- **Kernziele:** Auflistung der Ziele, die zum Erreichen der einzelnen Ergebnisse beitragen sollen
- **Initiativen zur Stärkung von Kernzielen:** Beschreibung von spezifischen Maßnahmen oder Projekten, die umgesetzt werden sollen, mit dem entsprechenden Budget
- **Leistungskennzahlen** zur Bewertung des Erfolgs des Ministeriums bei der Zielerreichung
- **Geschäftsbericht** mit Angaben zu Einnahmen und Ausgaben für die wichtigsten Programme des Ministeriums

Es wird auch ein operativer Plan für das *Department of Education* (Abteilung für Bildung) entwickelt, um festzulegen, wie dieses die strategische Ausrichtung des Geschäftsplans des Bildungsministeriums und andere Prioritäten des Ministeriums umsetzen wird.

Reporting von Regierung und Ministerien

Nach Ablauf eines jeden Haushaltsjahres zum 31. März wird ein Jahresbericht der Regierung von Alberta erstellt, in dem die Fortschritte bei der Umsetzung der im entsprechenden Strategieplan festgelegten Prioritäten dargelegt werden. Daneben wird auch ein Jahresbericht des Bildungsministeriums erstellt, der eine umfas-

Abbildung 1:
Planung und Reporting des Bildungsministeriums



Quelle: eigene Darstellung

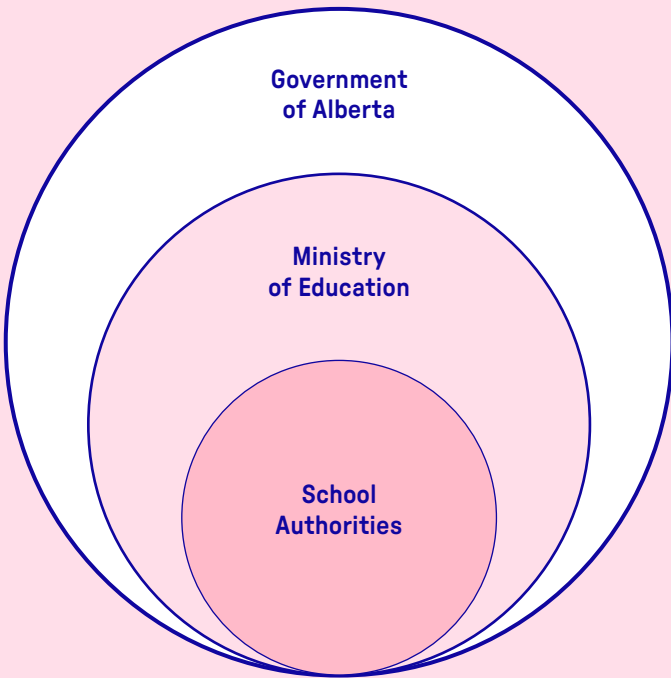
sende Analyse der Ergebnisse auf Provinzebene liefert und die Fortschritte des Ministeriums beim Erreichen der im Geschäftsplan des Ministeriums festgelegten Ziele und Ergebnisse aufzeigt. In den Jahresberichten der Regierung von Alberta und des Ministeriums wird detailliert dargelegt, wie die öffentlichen Mittel eingesetzt wurden und wie die Bürgerinnen und Bürger Albertas davon profitiert haben. Die Jahresberichte des Bildungsministeriums enthalten Ergebnisse zu den wichtigsten Zielen, Leistungskennzahlen und die Finanzberichte des Ministeriums. Die Jahresberichte der Regierung von Alberta und der verschiedenen Ministerien werden jährlich Ende Juni veröffentlicht.

Leistungsmessung des Bildungsministeriums

Das Ministerium führt eine Reihe von Leistungsmessungen durch, um die Leistung des Bildungssystems in Alberta zu bewerten. Das Rahmenkonzept zur Leistungsmessung des Ministeriums setzt sich aus drei Systemen zusammen:

- *Administrative/Student Outcome Measures* umfassen die High-School-Abschlussquote, die Übergangsquote, die Abbrecherquote und die Teilnahmequote an den Schulabschlussprüfungen.
- Zu den *Assessment Measures* gehören *Provincial Achievement Tests* (Leistungstests auf Provinzebene) und *Diploma Exams* (Schulabschlussprüfungen) – diese bewerten die Lernerfolge in den provinzwweiten Unterrichtsprogrammen. Sie sollen die täglichen Beobachtungen der Lehrkräfte und die Bewertungen im Klassenzimmer nicht ersetzen, sondern ergänzen.
- Zu den *Provincial Survey Measures* gehören Daten, die im Rahmen der jährlich auf Provinzebene durchgeführten Umfragen zur Zufriedenheit mit dem Bildungssystem bei verschiedenen

Abbildung 2:
Regierung, Ministerium und Schulbehörden



Quelle: eigene Darstellung

Kohorten in Alberta erhoben werden, darunter Lernende, Eltern, Lehrkräfte, Arbeitgeber und die Öffentlichkeit.

Für die im Geschäftsplan veröffentlichten Leistungskennzahlen werden Zielvorgaben festgelegt, über die im Jahresbericht des Ministeriums berichtet wird.

Schulbehörden

Zum Bildungsministerium gehören die Schulbehörden, die die Planung und das Reporting auf lokaler Ebene durchführen. Als zur Rechenschaft verpflichtete Organisationen müssen sie für jedes Haushaltsjahr Geschäftspläne und Jahresberichte erstellen.

Um die Kohärenz zwischen den Prioritäten der Provinz und den lokalen Prioritäten zu gewährleisten, berücksichtigen die Schulbehörden bei der Erstellung ihrer Pläne und Berichte den Geschäftsplan des Bildungsministeriums [→ SIEHE ABBILDUNG 2]. Der Planungs- und Berichtszyklus der Schulbehörde fördert die kontinuierliche Verbesserung im Bildungsbereich. Aufschluss über diesen kontinuierlichen Verbesserungsprozess geben der Qualitätssicherungsrahmen und die Entwicklung und Veröffentlichung der Bildungspläne der Schulbehörden und der jährlichen Berichte über die Bildungsergebnisse (*Annual Education Results Reports – AERRs*).

Veränderte Ansätze zur Rechenschaftspflicht

Das Bildungswesen in Alberta wurde in den 1980er-Jahren erheblich reformiert, als die Provinz in eine wirtschaftliche Rezession geraten war und die Qualität der öffentlich finanzierten Bildung und ihre Rolle in einer globalisierten Wirtschaft hinterfragt wurden (von Heyking, 2019). Als Reaktion darauf wurde ein größeres Augen-

merk auf die Rechenschaftspflicht und die Messung der Leistung des Bildungssystems gelegt, was zur Einführung von Abschlussprüfungen der 12. Klasse, provinzwweiten Leistungstests und Indikatoren der Bildungsqualität (*Education Quality Indicators, EQI*) führte. Bei den *EQI* handelt es sich um ein Kodierungssystem für das Reporting über die Lernerfolge, wie z. B. Leistung, Beteiligung, Abschlussquoten, Einstellungen und Zufriedenheit.¹ Mitte der 1990er-Jahre führte die Provinz eine neue Gesetzgebung zur Rechenschaft und ein dreijähriges Geschäftsplanmodell für Planung und Reporting ein (McEwen, 1995).

Auf Grundlage der Empfehlungen eines 2004 in Auftrag gegebenen Bildungsberichts wurden weitere Änderungen des Rechenschaftsmodells durch einen innovativen Finanzierungsrahmen eingeführt. Der *Renewed Funding Framework – RFF* (überarbeiteter Finanzierungsrahmen) gab den Schulbehörden die Flexibilität und Freiheit, auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler und ihres Umfelds einzugehen. Der *RFF* basierte auf drei Säulen – Finanzierung, Flexibilität und Rechenschaft. Zwar stattete er die Schulbehörden mit mehr Flexibilität bei der Verwendung ihrer Mittel aus, er verlangte aber auch verstärkt Nachweise messbarer Ergebnisse. Die Säule „Rechenschaft“ beruhte auf einer Reihe gemeinsamer Faktoren, mit denen die Ergebnisse in bestimmten Kategorien gemessen wurden, um ein klares Bild davon zu erhalten, wie gut die Lernziele erreicht wurden. Sie half auch, Bereiche mit Verbesserungspotenzial zu identifizieren sowie Prioritäten für die Zukunft zu setzen, und stellte gleichzeitig sicher, dass alle Schulbehörden der Provinz den Erfolg auf die gleiche Weise messen. Die meisten Schulbehörden hatten auch bisher schon ihre eigenen Fortschritte überprüft. Zeiträume und Methoden der Messungen konnten jedoch sehr unterschiedlich sein. Mit der Säule „Rechenschaft“ haben alle Behörden dieselben Faktoren auf dieselbe Art und Weise zur selben

¹ Die *EQI*-Maßnahme umfasste zehn gemeinsame Aktionsforschungsprojekte von Ministerium und Schulbehörden. Im Jahr 1992 veröffentlichte das Ministerium den Abschlussbericht „Achieving Quality“ über die Ergebnisse der Forschungsprojekte. Zwei Jahre später wurde der Bericht auf der Tagung der American Educational Research Association in New Orleans mit dem *Outstanding Publication Award for Policy Studies* ausgezeichnet (von Heyking, 2019; McEwen, 1995).

Zeit gemessen, wodurch zeitnahe, genaue und einheitliche Daten entstanden, die öffentlich ausgewertet und gemeldet wurden.

Die Säule „Rechenschaft“ ermöglichte es den Behörden, ihre eigenen Fortschritte zu messen und Erfolge zu vergleichen. Sie machte es einfacher, festzustellen, ob etwaige Schwierigkeiten auf lokale oder landesweite Gegebenheiten zurückzuführen waren. Sie half auch dabei, Erfolge zu bewerten und Verbesserungspotenziale zu ermitteln, um den Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Lernerfahrung zu bieten.

Das Reporting über die Ergebnisse in den *AERRs* sorgte dafür, dass das gesamte Bildungssystem von Alberta transparenter wurde und der Öffentlichkeit gegenüber verstärkt zur Rechenschaft verpflichtet war. Gleichzeitig wurden Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte ermutigt, Anregungen und Rückmeldungen zu geben, was ihr Gefühl der Beteiligung am System und seinen Erfolgen stärkte.

Entwicklung des *Assurance Framework*

Rechenschaftspflicht und *Assurance* sind miteinander verbunden. Die Rechenschaftspflicht konzentriert sich hauptsächlich auf die vertikale („aufwärtsgerichtete“) Beziehung zwischen den Schulbehörden und der Abteilung für Bildung, wie sie in Gesetzen und Vorschriften festgelegt ist. *Assurance* ist ein weiter gefasstes Konzept, bei dem der Schwerpunkt darauf liegt, den Stakeholdergruppen und *Communities* zu zeigen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird und diese erfolgreich sind. Es kann auch eine höhere Flexibilität bieten, wobei der Fokus auf der Einbeziehung von Stakeholderinnen und Stakeholdern liegt, um die Planung zu optimieren und gleichzeitig die Ausrichtung des Systems und die Transparenz des Reportings zu gewährleisten.

Ein Pilotprojekt für ein *Assurance*-Modell begann im Frühjahr 2013 und dauerte etwa acht Jahre. Es bot den sechs teilnehmen-

den Schulbehörden mehr Flexibilität bei ihren Planungs- und Reportingprozessen. Durch die Teilnahme erhielten sie die Möglichkeit, ihren Bildungsplan entsprechend den lokal festgelegten Prioritäten zu gestalten. Im Gegenzug wurden die folgenden Maßnahmen von ihnen erwartet:

- Erarbeitung eines umfassenden Prozesses zur Einbindung von Stakeholderinnen und Stakeholdern, um lokale Planungen und Prioritäten zu verbessern
- Identifizierung der Zusammenhänge zwischen den lokalen Zielen und den Hauptprioritäten des Systems (Geschäftsplan) durch Sicherstellung der Übereinstimmung mit den Zielvorgaben des Systems
- Entwicklung lokaler Maßnahmen mit entsprechendem Reporting
- Zusammenarbeit mit der Abteilung für Bildung bei der Feinabstimmung des Pilot-Qualitätssicherungsmodells und bei der Bereitstellung von Ressourcen zur Unterstützung der Umsetzung

Das *Assurance Framework*, das zusammen mit Bildungspartnern erarbeitet und im Schuljahr 2020/21 für alle Schulbehörden in das *Funding Manual* der Regierung von Alberta aufgenommen wurde, umreißt Leitprinzipien, Bereiche und Prozesse zur Stärkung des Vertrauens der Öffentlichkeit, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird und diese erfolgreich sind. Mit dem *Assurance Framework* übernehmen alle Bildungspartner die Verantwortung für den Aufbau von Kapazitäten im Bildungssystem – in den Klassenzimmern, Schulen, Schulbehörden und in der Regierung.

Um eine kontinuierliche Verbesserung des gesamten Systems zu gewährleisten, ist ein kollektiver Ansatz erforderlich, der die Vielfalt Albertas anerkennt, sich bei der Entscheidungsfindung auf Fakten stützt und auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in ihrem lokalen Umfeld eingeht.

Aktueller Umgang mit dem Assurance Framework

Das *Assurance Framework* bietet Schulen und Schulbehörden ein System, mit dem sie ihre Fortschritte konsistent bewerten und die Lernerfolge belegen können. Es umfasst fünf *Assurance*-Bereiche mit entsprechenden Maßnahmen, die es den Schulen und Schulbehörden ermöglichen, ihren *Communities* jedes Jahr zu zeigen, wie sie abschneiden. Die Bereiche werden im Folgenden vorgestellt.

1. Lernfortschritt und Leistung: Dies umfasst die kontinuierlichen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die ermittelten und auf Provinzebene festgelegten Lernziele, die es ihnen ermöglichen, sich intellektuell zu betätigen, als Lernende kontinuierlich zu wachsen und staatsbürgerliches Engagement zu zeigen.

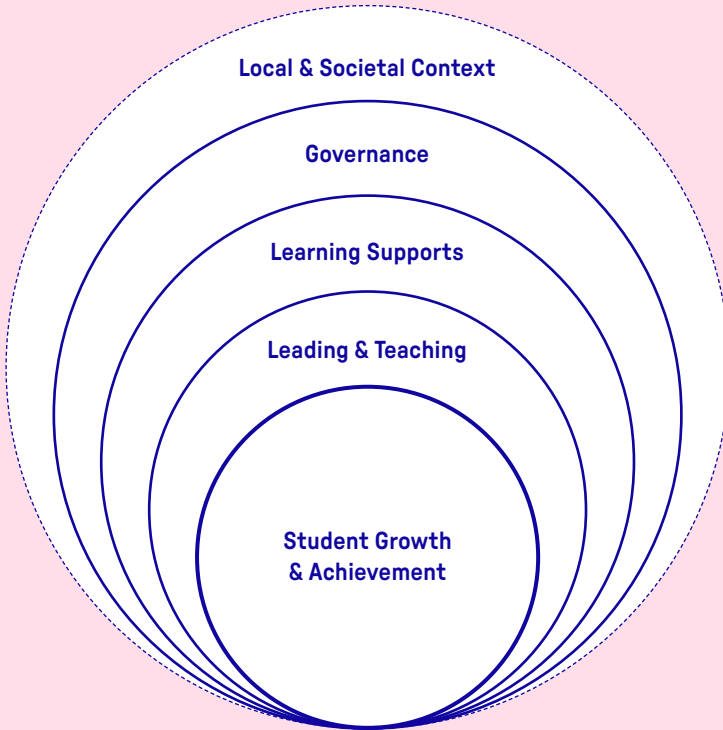
2. Lehren und Leiten: Lehrkräfte und Führungskräfte wenden entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten an, um Entscheidungen zu treffen, die den Standards professioneller Praxis entsprechen und zu qualitativ hochwertigem Unterricht, kompetenter Führung und optimalem Lernen für alle Lernenden führen.

3. Lernunterstützung: Dies betrifft die Nutzung von Ressourcen zur Schaffung optimaler Lernumgebungen, in denen Vielfalt gefördert und das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wird und wo die Schülerinnen und Schüler willkommen, respektiert und sicher sind und die nötige Unterstützung erfahren.

4. Governance: Diese bildet die Prozesse ab, die die strategische Ausrichtung bestimmen, die Politik festlegen und die finanziellen Ressourcen verwalten.

5. Lokaler und gesellschaftlicher Kontext: Dieser Bereich beschreibt Praktiken, die dem Bildungssystem erlauben, proaktiv auf

Abbildung 3:
Assurance-Bereiche



Quelle: eigene Darstellung

die Lernbedürfnisse und unterschiedlichen Lebensumstände aller Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Anmerkung: Der Lernfortschritt und die Leistung der Schülerinnen und Schüler sind der Hauptzweck des Bildungssystems und bilden den zentralen Ergebnisbereich für das Assurance Framework. Die Bereiche Lehren und Leiten, Lernunterstützung und Governance unterstützen und ermöglichen die Weiterentwicklung und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Der lokale und gesellschaftliche Kontext ist zwar ein separater Bereich, wirkt aber übergreifend und ist in die anderen Bereiche integriert. Zum Zwecke der Beschreibung werden die Bereiche als eigenständig betrachtet. In der Praxis überschneiden sie sich jedoch und sind miteinander verbunden und voneinander abhängig [→ SIEHE ABBILDUNG 3].

Die Abteilung für Bildung bewertet die Leistungen auf breiter Basis und einheitlich für alle Schulbehörden. Die Schulbehörden berichten in ihrem jeweiligen AERR mit Bezug auf die *Alberta Education Assurance Measures (AEAMs)* und nutzen die Ergebnisse zur Entwicklung ihres Bildungsplans. Die *AEAMs* kombinieren die Ergebnisse der provinzwweiten Leistungstests, weitere Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler und die Ergebnisse der *Alberta Education Assurance Survey*, um den Erfolg zu bewerten und Verbesserungsmöglichkeiten auf Schul-, Schulbehörden- und Provinzebene zu ermitteln.

Zusätzlich zu den obligatorischen *AEAMs* stellt die Abteilung für Bildung Ergebnisse für eine Reihe zusätzlicher Maßnahmen zur Verfügung, die die Schulen für ihren Bildungsplan und den AERR verwenden können, wie z. B. die Abbrecherquote, die Übergangsquote von der High School zur postsekundären Bildung und die Teilnahmequote an der Schulabschlussprüfung.

AEAMs werden nach folgenden Kriterien bewertet:

- Leistung: Bildungserfolg im Vergleich zu festgelegten Standards
- Verbesserung: Bildungserfolg im Vergleich zu früheren Ergebnissen
- Gesamtergebnis: Kombination aus Leistung und Verbesserung

Zusammengenommen zeigen diese Informationen, wie gut die einzelnen Schulbehörden und Schulen ihre Ziele erreichen. Sie zeigen auch, in welchen Bereichen noch mehr getan werden muss.

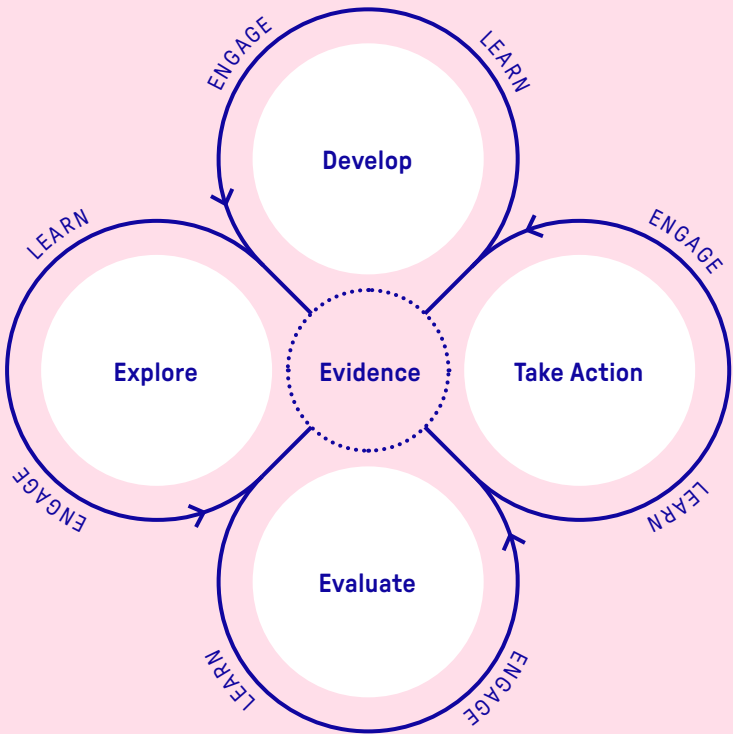
Die Schulen und Schulbehörden teilen ihre Ergebnisse über ihren *AERR* mit ihren Stakeholdergruppen und arbeiten mit ihnen zusammen, um Prioritäten zu setzen und ihren Bildungsplan zu erstellen. Dieser Ansatz hilft der Provinz, den Schulbehörden und den Schulen, den Erfolg zu messen und die Qualität der Bildung für die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu verbessern, und trägt zu einem transparenten, rechenschaftspflichtigen und reaktionsfähigen Bildungssystem bei [→ VGL. ANHANG, TABELLE 1, S.55].

Ein Markenzeichen des Qualitätssicherungsrahmens ist die Verpflichtung zur kontinuierlichen Verbesserung, die im Folgenden beschrieben und in → Abbildung 4 grafisch dargestellt wird.

- **Untersuchen (Explore):** Zugang zu, Analyse und Interpretation von genauen und relevanten Daten; Erkennen und Verstehen einer Thematik, eines Anliegens oder eines Problems
- **Entwickeln (Develop):** Identifizierung eines Problems oder einer Herausforderung; Identifizierung potenzieller erfolgreicher Strategien zur Bewältigung eines lernerzentrierten Problems/ einer lernerzentrierten Herausforderung; und Entwicklung eines Aktionsplans
- **Handeln (Take Action):** Umsetzung des Plans mit Dokumentation der Erfahrungen; Vornehmen von Anpassungen auf Basis von konstruktivem Feedback
- **Auswerten (Evaluate):** Evaluierung der Ergebnisse des Plans

Anmerkung: Erfolgreiche Arbeit innerhalb der und zwischen den einzelnen Bereiche(n) findet im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungszyklus statt.

Abbildung 4:
Zyklus der kontinuierlichen Verbesserung



Quelle: eigene Darstellung

Um den Erfolg des Systems zu gewährleisten, sollen in den von den Schulbehörden in Alberta angewandten Planungs- und Reportingprozessen die im *Assurance Framework* dargelegten Leitprinzipien, Bereiche und Prozesse berücksichtigt werden. Planung und Reporting der Ergebnisse erfolgen in einem kontinuierlichen Optimierungszyklus und sind wesentlicher Bestandteil der Rechenschaftspflicht und Qualitätssicherung der Schulbehörden.

Bildungspläne und *AERRs* sind Resultat und Beleg des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses und stellen zentrale Dokumente für den Rechenschaftsnachweis und die Assurance dar. Sie sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Der Bildungsplan beschreibt die Ergebnisse, Maßnahmen und Strategien, die sich mit den Prioritäten aus der Ergebnisanalyse im *AERR* befassen, während der *AERR* die Ergebnisse aus der Umsetzung des Plans und der Maßnahmen zur Erfüllung der Verantwortlichkeiten in den wichtigsten *Assurance*-Bereichen enthält. Das *Board of Trustees* legt Rechenschaft über den Bildungsplan und den *AERR* ab und genehmigt jährlich die amtliche Veröffentlichung.

Fazit

Im sogenannten K-12-Bildungssystem von Alberta, das von der Vorschule bis zur 12. Klasse geht, sind die Schulbehörden zur Rechenschaft verpflichtet. Die Abteilung für Bildung stellt den Schulbehörden Mittel zur Verfügung, damit diese die ihnen übertragenen Aufgaben erfüllen können, nämlich die Bereitstellung von Bildungsprogrammen für die Lernenden der K-12-Klassenstufen in Alberta. Diese Praxis schafft ein Rechenschaftsverhältnis zwischen der Abteilung für Bildung und den Schulbehörden, das Transparenz und die Verpflichtung zur Rechenschaft und zum öffentlichen Reporting über die Verwendung öffentlicher Mittel und die von der rechenschaftspflichtigen Organisation durch die Erfüllung ihrer Aufgaben erzielten Ergebnisse erfordert. Dieses Rechenschaftsverhältnis ist in Gesetzen und Verordnungen verankert.

Wie im *Sustainable Fiscal Planning and Transparency Act* von Alberta festgeschrieben, erstellt das Ministerium einen dreijährigen Geschäftsplan, der gleichzeitig mit dem konsolidierten Finanzplan (Budget) veröffentlicht wird. Der Geschäftsplan informiert die Öffentlichkeit über die wichtigsten Initiativen, die die Regierung für den kommenden Dreijahreszeitraum geplant hat, und darüber, wie das Ministerium die Fortschritte bei der Verfolgung der erklärten Ziele zu messen gedenkt. Am Ende des Haushaltsjahres erstellt das Ministerium auf der Grundlage des Geschäftsplans einen Jahresbericht, der darlegt, wie die öffentlichen Mittel verwendet wurden, welche Wertschöpfung für die Menschen in Alberta geschaffen wurde und wie die weitere Planung hierzu aussieht. Anhand des Jahresberichts erhält die Öffentlichkeit Einblicke in die Leistung des Ministeriums, die Finanzinformationen und die Zukunftsaussichten. Um die Kohärenz und den Abgleich zwischen den Prioritäten der Provinz und den lokalen Prioritäten zu gewährleisten, berücksichtigen die Schulbehörden bei der Erstellung ihrer Pläne und Berichte den Geschäftsplan des Bildungsministeriums.

Neben dem Bildungsministerium sind auch die Schulbehörden dafür zuständig, den Stakeholdergruppen und der Öffentlichkeit vor Ort zu garantieren, dass sie ihrer gesetzlich verankerten Verantwortung gerecht werden und die Schülerinnen und Schüler erfolgreich sind. Diese Sicherheit ergibt sich aus einer Kombination von Strategien, Prozessen, Maßnahmen und Nachweisen, die dazu beitragen, das Vertrauen der Öffentlichkeit in das Bildungssystem zu stärken. Erreicht wird dies durch den Aufbau von Beziehungen, die Zusammenarbeit mit Bildungspartnern und die Schaffung und Aufrechterhaltung einer Kultur der kontinuierlichen Verbesserung und kollektiven Verantwortung.

In Alberta werden Rechenschaft und Leistungsmessungen zur Entscheidungsfindung und zur Steuerung der Planung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems eingesetzt. Wie in diesem Beitrag dargelegt, sind Rechenschaftspflicht und Leistung Teil eines kontinuierlichen Kooperationsprozesses mit messbaren Ergebnissen, der zu einem Dialog innerhalb des Bildungssystems führt, der den Erfahrungsaustausch über bewährte Verfahren und

bei Bedarf zusätzliche Unterstützung ermöglicht. Es handelt sich dabei nicht um einen statischen Prozess, sondern um eine kontinuierliche und entscheidende Komponente bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein verantwortungsbewusstes Leben als Bürgerinnen und Bürger, wobei sie mit den grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet werden, die sie für ein sinnvolles, erfülltes und erfolgreiches Leben in einem sich verändernden wirtschaftlichen Umfeld benötigen.

Anhang

Tabelle 1
Verpflichtende *Alberta Education Assurance Measures* (AEAMs)
und lokale Bausteine

Bereich Lernfortschritt und Leistung	
<p>Verpflichtende AEAMs</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> → Ergebnisse des <i>Provincial Achievement Tests</i> → Ergebnisse der Schulabschlussprüfung → High-School-Abschlussquoten → Erhebungen zum zivilgesellschaftlichen Engagement und zur Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern 	<p>Lokale Bausteine</p> <hr/> <p>→ Wenn die erforderlichen <i>AEAM</i>-Ergebnisse aus den provinzwweiten Prüfungen nicht verfügbar sind, müssen die Schulbehörden die Ergebnisse lokaler Messungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler oder eine kurze Beschreibung der Strategien vorlegen, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den provinzwweiten Lernerfolgen belegen.</p>
<p>Praktische Anwendung des Qualitätssicherungsrahmens</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> → Entwicklung flexibler Lernumgebungen, die den Unterricht entsprechend der verschiedenen Lernstile ausrichten; dies kann in Form einer alternativen Programmgestaltung erfolgen → Berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte in Bezug auf die verschiedenen Lehrplanbereiche von Alberta → Gemeinsame Entwicklung von Lehrmitteln innerhalb einer oder im Austausch zwischen mehreren Schulbehörde(n) → Entwicklung lokaler Evaluierungsinstrumente für gezielte Unterrichtsprogramme → Verschiedene Strategien zum Erreichen des High-School-Abschlusses, einschließlich Coaching zur Unterstützung beim Schulabschluss 	

Bereich Lehren und Leiten	
<p>Verpflichtende AEAMs</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Erhebungen zur Bildungsqualität</p>	<p>Lokale Bausteine</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Lokale Maßnahmen/Daten und Informationen, die die Qualität von Unterricht und Leitung belegen</p>
<p>Praktische Anwendung des Qualitätssicherungsrahmens</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Umsetzung von Anti-Rassismus-Plänen der Schulbehörde → Angebot eines breiten Spektrums an Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte → Entwicklung von Ressourcen zur Unterstützung von Lehrkräften bei der Vermittlung bestimmter Lehrplansegmente, einschließlich Mathematik und Lesen → Konferenzen/Orientierung für angehende Lehrkräfte</p>	

Bereich Lernunterstützung	
<p>Verpflichtende AEAMs</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Erhebungen zu den Themen „Einladendes, fürsorgliches, respektvolles und sicheres Lernumfeld“ und „Zugang zu Hilfsmitteln und Unterstützung“</p>	<p>Lokale Bausteine</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Lokale Maßnahmen/Daten und Informationen, die Folgendes belegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernerfolge der Angehörigen der indigenen Schülergruppen: First Nations, Métis und Inuit - Zugang der Schülerinnen und Schüler zu einem kontinuierlichen Angebot von Lernhilfen und Lernunterstützung
<p>Praktische Anwendung des Qualitätssicherungsrahmens</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der Anwesenheit unter den indigenen Schülergruppen → Verbesserter Zugang zu schulischen Beratungskräften und anderen Spezialistinnen und Spezialisten → Unterstützung der indigenen Schülergruppen aus einer kulturellen indigenen Perspektive, einschließlich der Zusammenarbeit mit den „Elders“ und den Métis-Wissensträgerinnen und -Wissensträgern sowie der Entwicklung eines Programms zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit → Ausrichtung auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler durch speziell konzipierte Unterrichtsangebote → Laufende Beurteilungen, um festzustellen, wann zusätzliche Lernunterstützung und -interventionen erforderlich sind → Bereitstellung von Feel-good-Coaches zur Unterstützung des Personals und zur Förderung der psychischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler</p>	

**GEMEINSAME VERANTWORTUNG IM BILDUNGSWESEN:
DER ANSATZ DER PROVINZ ALBERTA**

Bereich Governance	
<p>Verpflichtende AEAMs</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Erhebungen zur Elterneinbindung → Erfassung betrieblicher Ausgaben (nach Kategorie): Die Schulbehörden melden den für das vergangene Schuljahr veranschlagten Betrag, den ausgegebenen Betrag und die Abweichung zwischen diesen Beträgen.</p>	<p>Lokale Bausteine</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Lokale Maßnahmen/Daten und Informationen, die Folgendes belegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effizientes Ressourcenmanagement, einschließlich der Zusammenarbeit mit anderen Schulbehörden, Gemeinden und kommunalen Einrichtungen - Einbeziehung von Stakeholdergruppen zur Entwicklung von Prioritäten und zum Austausch von Fortschritten und Ergebnissen
<p>Praktische Anwendung des Qualitätssicherungsrahmens</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Durchführung eines jährlichen Town-Hall-Meetings im Einzugsbereich der Schule, um Feedback von Eltern, Mitarbeitenden, der Schülerschaft und anderen Mitgliedern der <i>Community</i> einzuholen → Gespräche mit Familien, Mitarbeitenden und der Schülerschaft, um Meinungen zu schulspezifischen Themen, wie Schuluniform, Schulprogramme und Spielplatzgestaltung, einzuholen</p>	

Bereich Lokaler und gesellschaftlicher Kontext	
<p>Verpflichtende AEAMs</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Für diesen Bereich sind keine AEAMs erforderlich.</p>	<p>Lokale Bausteine</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Lokale Maßnahmen/Daten und Informationen zur Schulbehörde</p>
<p>Praktische Anwendung des Qualitätssicherungsrahmens</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>→ Aufbau von Partnerschaften innerhalb der <i>Community</i>, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen → Einladung von Mitgliedern der <i>Community</i> zu Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern über die Möglichkeiten in der lokalen Wirtschaft (z. B. Landwirtschaft oder Sport)</p>	



BRAUCHT ES IN DER BILDUNG MEHR BUND?

von

Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*

Die föderale Organisation des Bildungssystems in Deutschland führt häufig zu Uneinheitlichkeit und steht daher oft in der Kritik. Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*, beleuchtet in seinem Beitrag, ob eine stärkere Rolle des Bundes in der Bildung die Lösung sein könnte. Dabei zeigt er, warum eine zentrale Steuerung kaum realistisch ist und wie sich föderale Strukturen durch klare Selbstverpflichtungen und messbare Ziele dennoch besser nutzen ließen.

Wer darüber nachdenkt, wie die schulische Bildung in Deutschland besser werden kann, beschäftigt sich zwangsläufig mit der Zuständigkeit von 16 Bundesländern. Alles ist überall anders. Ein paar Beispiele: Es gibt unglaublich viele Schulen im Sekundarbereich mit gänzlich unterschiedlichen Bezeichnungen und Schwerpunkten, die Lehrpläne unterscheiden sich, selbst die Fächer. Die Abschlüsse wie das Abitur sind schwer vergleichbar, der Ganztag ist mal offen, mal verbindlich, es gibt Quer- sowie Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, Schulleitungen werden hier mehr, dort weniger qualifiziert, und die Auffassungen über die Rolle der Schulaufsicht divergieren. Die Liste ließe sich fortsetzen. Hinzu kommt die allgemeine Unzufriedenheit mit der Leistungsfähigkeit des Schulsystems, vor allem im internationalen Vergleich, sodass immer wieder der Ruf nach einer stärkeren Einmischung des Bundes laut wird. Als weitere Argumente werden die Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen, der innerdeutsche Umzug mit schulpflichtigen Kindern, die Herstellung von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen den Ländern sowie eine bessere Steuerung von Ressourcen angeführt. Auch das Bundesverfassungsgericht hat

mit dem Grundrecht auf schulische Bildung in einem Obiter Dictum einen Anspruch auf eine gewisse Qualität und Wirksamkeit der Schulen formuliert.¹ Aber sollte die Bundesebene wirklich eine größere Rolle spielen? Auch mich überkommt immer wieder dieser Reflex, der sich mit der immer mal wieder gemessenen Stimmung in Deutschland deckt (Wößmann et al., 2020): *Die Länder schaffen es einfach nicht allein*. Aber je länger ich darüber nachdenke, desto weniger bin ich von „mehr Bund“ überzeugt.

Auf die Suche nach einem Weg zu einem besseren, verbindlicheren und auch einheitlicheren Handeln der Länder in der Bildungspolitik haben sich schon einige begeben und ganz offensichtlich gibt es keine einfache Lösung. Denn die Verfassung normiert die ausschließliche Zuständigkeit der Länder. Und bei nüchterner Betrachtung des Verantwortungsbereichs der Bundesländer wird schnell deutlich, dass es sich um eine der ganz wesentlichen ihrer insgesamt überschaubaren Kompetenzen handelt. Wer hier ansetzt, greift in den Kern der verfassungsrechtlich gewährleisteten Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern ein. Dafür bräuhete man nicht nur überragend wichtige Argumente, sondern auch eine Zweidrittelmehrheit. Beides sehe ich im Moment nicht. Es gibt zwar eine Reihe von Vorschlägen, wie eine stärkere Beteiligung des Bundes aussehen könnte. Diese werden gleich in einer kurzen, wahrscheinlich nicht abschließenden Übersicht dargestellt. Alle haben für sich genommen ein nachvollziehbares Anliegen. Aber keine dieser Ideen ist bisher hinreichend konkretisiert worden, weil sie zu aufwendig, zu ambitioniert sind oder einfach zum falschen Zeitpunkt platziert wurden. Ein gemeinsamer Kraftakt, ein nationaler Bildungsaufbruch wie nach dem ersten PISA-Bericht und der aus dem sogenannten Schock entstandenen positiven abgestimmten Anstrengung gelingt jedenfalls nur dann, wenn er von allen Ländern getragen wird. Also: Es braucht die Länder! Das gilt es bei allen Vorschlägen, die ich gleich vorstellen werde, zu bedenken. Mir geht es um einen pragmatischen und schnell umsetzbaren Ansatz,

1 Entscheidung des BVerfG vom 9.11.2021 (Beschl. v. 19.11.2021, Az. 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21).

insofern backe ich mit meinem Votum eher kleine Brötchen, wenig innovativ und sicher nicht visionär, aber realistisch.

Schauen wir zunächst auf die genannten Argumente, die für eine stärkere Mitbestimmung durch den Bund sprechen, und beginnen wir mit der kühnen Behauptung, dass dadurch die Ressourcen besser gesteuert werden könnten. Alle, die sich auch nur ein bisschen mit der öffentlichen Verwaltung auskennen, werden sicher heftig widersprechen. Schon in großen Flächenländern ist die Distanz zu den unterschiedlichen Anforderungen in den Schulen groß. Als jemand, der einige Jahre in einem Ministerium in Nordrhein-Westfalen gearbeitet hat, weiß ich, dass das Sauerland, die Eifel oder auch der Niederrhein sehr weit von der Regierungszentrale in Düsseldorf entfernt sind und dass sich die Situationen und Herausforderungen vom Ruhrgebiet oder den großen Städten am Rhein sehr stark unterscheiden. Und ich sehe, wie groß diese Herausforderung ist, dieses Bundesland mit über 5.500 Schulen und fünf Bezirksregierungen, die jeweils für fast doppelt so viele Schulen zuständig sind wie zum Beispiel Schleswig-Holstein, bildungspolitisch zu regieren. Allein in diesem Bundesland die Ressourcen zielgerichtet zu steuern, ist äußerst ambitioniert. Und jetzt stelle ich mir also vor, noch einen Schritt höher und damit weiter weg zu treten. Berlin, der Bund, wäre für alle Schulen in ganz Deutschland zuständig – und setzen wir noch einen drauf: nicht nur für die Ressourcen, sondern generell für die Qualität von Schule und Unterricht. Das würde zwangsläufig bedeuten, dass die Distanz zu den Schulen noch größer wird. Das wird nicht funktionieren. Im Jahr 2020 haben Wößmann et al. eine zufällig ausgewählte Teilgruppe einer repräsentativen Stichprobe der Erwachsenen in Deutschland befragt, ob und in welchen Bereichen der Bund mehr Verantwortung übernehmen könnte. Dabei sahen „nur“ 42 Prozent den Bund in der alleinigen Verantwortung für die Schulen (Wößmann et al., 2020, S. 43). Dagegen wurde der damals diskutierte Nationale Bildungsrat oder ein Staatsvertrag von einer sehr großen Mehrheit befürwortet. Denn fast alle wünschen sich mehr Vergleichbarkeit und damit mehr Transparenz (Wößmann et al., 2020). Und um diese beiden inhaltlichen Ziele sollte und muss es auch gehen.

Nationaler Bildungsrat

Die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats war der wohl stärkste Impuls für eine größere Einflussnahme durch den Bund, wie es ihn in den 1970er-Jahren schon einmal gegeben hat. Im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD wurde 2018 vorgeschlagen, einen Nationalen Bildungsrat nach dem Vorbild des nationalen Wissenschaftsrats einzurichten, der „auf Grundlage der empirischen Bildungs- und Wissenschaftsforschung Vorschläge für mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit im Bildungswesen vorlegen und dazu beitragen [soll], sich über die zukünftigen Ziele und Entwicklungen im Bildungswesen zu verständigen und die Zusammenarbeit der beteiligten politischen Ebenen bei der Gestaltung der Bildungsangebote über die ganze Bildungsbiographie hinweg zu fördern“ (Koalitionsvertrag, 2018). Dieser Vorschlag scheiterte insbesondere am Widerstand Bayerns und Baden-Württembergs. Man wolle keine Angleichung des in diesen Ländern offenbar so hohen Niveaus nach unten – und Vorgaben aus Berlin seien erst recht nicht willkommen (Schmoll, 2019).

Art. 104c GG – mehr Einfluss des Bundes bei Infrastrukturmaßnahmen

Die ehemalige bildungspolitische Sprecherin der Grünen im Bundestag Margit Stumpp schlägt nach ihrem Ausscheiden aus dem Bundestag vor, in Art. 104c GG das Wort „befristet“ zu streichen, um so eine dauerhafte Beteiligung des Bundes an der Unterstützung bei der schulischen Infrastruktur zu ermöglichen (Stumpp, 2024). Aus meiner Sicht ist die Finanzierung der äußeren Schulangelegenheiten zwar ein sehr wichtiges Thema, entscheidender ist aber die Finanzierung der inneren Schulangelegenheiten. Wenn es darum

geht, Einfluss auf die Steigerung des Bildungserfolgs, d. h. auf die Leistungs- und Kompetenzsteigerung der Kinder und Jugendlichen, zu nehmen, dann steht letztlich die Qualität der Schule im Vordergrund und nicht die Räumlichkeiten und deren Ausstattung. Auch wenn vieles mit vielem zusammenhängt. Mit einer Grundgesetzänderung an dieser Stelle ist es jedenfalls nicht getan.

Art. 91b GG – mehr Einfluss des Bundes bei der Überprüfung von Bildungsstandards

Wesentlich treffender ist der Vorschlag von Prof. J. E. Zöllner. Er hält die aktuellen Probleme nur dann für lösbar, wenn es ein Entscheidungsgremium unter Beteiligung des Bundes gibt, das sich mit der Festlegung von Qualitätsstandards und deren Kontrolle befasst. Er fordert, Art. 91b Satz 1 GG um folgenden (hier fett gedruckten) Passus zu ergänzen: „Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen in Fällen überregionaler Bedeutung bei **der Setzung von Bildungsstandards sowie deren laufender Überprüfung** und der Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre zusammenwirken.“ So könne einerseits die Zuständigkeit der Länder für die schulische Bildung erhalten bleiben und der Bund wäre andererseits durch das Setzen der Bildungsstandards involviert (Zöllner, 2021).

Es ist interessant, dass selbst jemand wie Prof. Zöllner, der in zwei Bundesländern für Schule verantwortlich war, bekennt, dass der Bund mit einbezogen werden muss. Nun fühle ich mich Herrn Zöllner persönlich verbunden, aber ich frage mich trotzdem, ob er richtigliegt. Brauchen wir wirklich einen weiteren Akteur, der, wie der Bund, ja nur so etwas wie eine Wächterfunktion haben kann? Als Berater wird ein Bundesministerium von den Ländern sicher nicht wahrgenommen, geschweige denn akzeptiert werden, dazu fehlt die jahrzehntelange Erfahrung, dazu fehlt das Know-how im

Ministerium, das dafür auch nicht aufgestellt ist. Gut, die Expertise könnte man aufbauen. Aber am Ende käme mit dem Bund ein weiterer Akteur ins Boot, der den Anspruch hat, in einem Bereich mitreden zu wollen, für den er nicht zuständig ist, ein bisschen wie ein König ohne Land. Wird dadurch nicht alles nur noch komplizierter? Selbst wenn man der Meinung wäre, dass die Länder einen Wächter benötigen, warum sollte man diese Rolle dem Bund übertragen, und wer glaubt, dass die Landesministerien das akzeptieren?

Für die beiden Vorschläge zur Änderung des Grundgesetzes bräuchte es immerhin eine Zweidrittelmehrheit, die derzeit nicht erkennbar ist. Aber einmal abgesehen von der Änderung des Art. 104c GG haben die anderen Vorschläge zwei Dinge gemeinsam: Es geht um die Vereinheitlichung von Bildungsstandards und deren Überprüfung, und das geht letztlich nur, wenn die Länder es wollen und dabei ehrlich mitmachen. Eine zentrale Steuerung wird nicht gefordert. Sie ist auch nicht angebracht. Denn auch der internationale Vergleich hat nicht gezeigt, dass zentral gesteuerte Schulsysteme in Flächenländern besser funktionieren. Die Situation in Kanada ist mit der in Deutschland durchaus vergleichbar. Gleich zu Beginn unserer Reise im Oktober 2023 nach Alberta stellte Minister Nicolaides die Rolle und die Aufgaben seiner Provinzregierung vor, die die Grundlage für seinen Beitrag in diesem Buch bilden. Wir konnten spüren, dass der Ehrgeiz, besser zu sein als die anderen Provinzen, offenbar zu einem echten Wettbewerb um die besten Konzepte führt. Das ist eigentlich das zentrale Argument für die föderale Gliederung auch bei uns. Mehr Wettbewerb und das Abschauen von guten Konzepten auf der einen Seite. Und auf der anderen Seite mehr Synergie durch mehr Abstimmung und Arbeitsteilung. Aber wenn wir ehrlich sind, gelingt beides bei weitem nicht so, wie es sollte und müsste. Einzelne Beispiele punktueller Zusammenarbeit stellen eher die Ausnahme einer ansonsten kooperationsaversen Ignoranz dar. Schauen wir deshalb nun auf die Vorschläge, die eine stärkere Kooperation der Länder thematisieren.

Kooperationsangebot

Vielleicht war deswegen die Idee der Ampelkoalition richtig, als sie sich in ihrem Koalitionsvertrag vom Dezember 2021 für eine „neue Kultur in der Bildungszusammenarbeit“ aussprach und „eine engere, zielgenauere und verbindliche Kooperation aller Ebenen [...] (Kooperationsgebot)“ anstrebte (Koalitionsvertrag, 2021, S. 74). Gut und richtig gemeint damals. Doch schon bald standen die Signale zwischen der Bundesregierung und den Ländern auf „Sturm“. Mit den Verhandlungen zum Startchancen-Programm oder zum Digitalpakt wurde die Kluft eher größer, so der Eindruck von außen. Auch der überhastete und verunglückte Bildungsgipfel versprach keine „neue Kultur der Bildungszusammenarbeit“ (Koalitionsvertrag, 2021, S. 74), zumal dort noch eine weitere Taskforce vorgeschlagen wurde, von der niemand so recht überzeugt war. Halten wir vorerst fest: Statt mehr Miteinander gab es mehr Gegeneinander. Halten wir aber auch fest, dass dies nicht so bleiben muss, sondern dass sich dieses Verhältnis verbessern lässt. Es gibt ja schon bald eine neue Chance dafür.

Staatsvertrag

Kommen wir jetzt zu den Vorschlägen, die allein die Länder in die Pflicht nehmen. So brachten nach dem Aus für den Nationalen Bildungsrat die damaligen Ministerinnen und Minister der CDU Ende 2019 einen Staatsvertrag ins Spiel. Es sollte wohl, so hieß es, um Bildungsstandards im Primarbereich, eine Weiterentwicklung des Bildungsmonitorings und die Nutzung von Schulleistungsstudien, gemeinsame Standards für die Erstellung von Bildungsstatistiken sowie um die Ausbildung von Lehrkräften gehen (Eisenmann, 2019; Der Nationale Bildungsrat ist tot, 2019). Ein ambitioniertes Programm für einen Staatsvertrag. Der damalige Hamburger Bildungs-senator Ties Rabe, der als Koordinator der sogenannten A-Länder

auf der anderen politischen Seite stand, sprach deshalb auch mit Blick auf den Staatsvertrag von einer „Herkulesaufgabe, da dieser so ausgehandelt werden muss, dass er am Ende von allen 16 Länderparlamenten gleichlautend verabschiedet wird“ (Der Nationale Bildungsrat ist tot, 2019). Eine sehr hohe, zu der Zeit jedenfalls zu hohe Hürde. Vielleicht war deshalb nach der Ankündigung in den letzten Jahren nichts mehr davon zu hören.

Reformierte KMK

Recht schnell gerät nun die Kultusministerkonferenz (KMK) oder, wie sie jetzt für diesen Aspekt wichtig ist, die Bildungsministerkonferenz (Bildungs-MK) in den Blick. Hier gibt es ein Gremium, in dem sich die Länder regelmäßig und auf unterschiedlichen Ebenen austauschen. Und hier gelingt es immer wieder, Absprachen und Vereinbarungen zu treffen, die bundesweit gelten. Das ist doch eine Basis. Daraus muss man doch mehr machen. Die Länder könnten über diese Plattform noch arbeitsteiliger werden. Ein Beispiel: Warum 16 Datenschutzbeauftragte 16 unterschiedliche Anforderungen an den Datenschutz in den Ländern erarbeitet haben, ist mir bis heute ein Rätsel. Warum hier diese und dort eine andere Software den Anforderungen des Landes genügt, hinterlässt weitere Fragezeichen. Die Länder haben unterschiedliche Kompetenzen in der großen Vielfalt der Daueraufgabe, Schulen und damit Bildung in Deutschland besser zu machen. Nicht jedes Bundesland muss an jedem Thema mitarbeiten und in jedem Gremium vertreten sein. Mehr Arbeitsteilung, mehr Synergien, mehr Effizienz. Darüber hinaus könnte die Bildungs-MK eine noch aktivere Rolle als Think- und Actiontank einnehmen und selbstständig, aus eigenem Antrieb und mit eigener Autorität – unterstützt durch die Ständige Wissenschaftliche Kommission – aktiv Impulse setzen. Vergleichbar vielleicht mit der Kommission der EU, die sich als Motor der Integration versteht, dabei aber die Souveränität und Eigenständigkeit der Länder achtet. Jedoch: Die jüngst mühsam erreichte

Abkehr vom Einstimmigkeitsprinzip in nur wenigen Fragen, die die Institution der Konferenz selbst betreffen, deutet nicht auf eine noch größere Veränderungsbereitschaft der Länder hin.

Selbstverpflichtung der Länder

Das in dieser Aufzählung wohl am wenigsten verbindliche, aber aus meiner Sicht bisher wirksamste Instrument für eine bessere Zusammenarbeit ist die freiwillige Selbstverpflichtung. Ein Beispiel ist die „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ vom 15.10.2020, die viele wichtige und richtige Dinge angesprochen und auf den Weg gebracht hat: Ein Kerndatensatz wurde ebenso vereinbart wie eine Verständigung über die Erfassung von Bildungsstandards. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission wurde eingerichtet (Kulturministerkonferenz, 2020). Alles schön und gut, alles wichtige und richtige Schritte – und doch: Das ist mir zu wenig. Denn einen wirklichen Aufbruch für bessere Bildung in Deutschland spüre ich seit der Unterzeichnung durch die Länder vor über vier Jahren nicht. Es fehlte an der konkreten Festlegung von prioritären Zielen, die einen Schub für alle Bundesländer nach sich gezogen hätte.

Mein Zwischenfazit bis hierhin: Auch dieses Bestreben, die Länder zwingender in die Pflicht zu nehmen, halte ich im Moment nicht für realisierbar. Schon die aktuell vorgenommenen Anpassungen im Rahmen der jetzigen Bildungs-MK waren offensichtlich nur schwer im notwendigen Konsens zu organisieren. Alles, was darüber hinaus noch an Ideen im Raum stand, wurde von einigen Ländern konsequent abgelehnt. Eine ambitionierte Reformagenda oder ein Staatsvertrag ist damit noch unrealistischer geworden. In der Auflistung aller Vorschläge war es allein die Selbstverpflichtung vom Oktober 2020, die schrittweise etwas gebracht hat. Und jetzt fällt mir der alte Satz von Kurt Schumacher ein, dass Politik mit der Betrachtung der Wirklichkeit beginnt. Und die stellt sich für

mich so dar, dass es bei allen der vorgestellten Reformideen, egal ob sie den Bund berücksichtigen oder nicht, die nachhaltige Bereitschaft aller Länder zu mehr gemeinsamem Handeln, mehr Zusammenarbeit und zur Verständigung auf gemeinsame Ziele braucht!

Bildung – rasch – besser machen

Ich komme deshalb auf die Idee der Selbstverpflichtung zurück, die mir am schnellsten umsetzbar erscheint – ohne Staatsvertrag, ohne Grundgesetzänderung und ohne langwierige Diskussionen über die Kompetenzen der Bildungs-MK. Im Gegensatz zu der eben zitierten Ländervereinbarung sollte sie aber wesentlich prägnanter und damit zwingender sein. Kein langes Dokument, in dem viele Vorhaben aufgelistet werden, sondern im Sinne dieser Publikation eine Verpflichtung auf wenige, klare und messbare Ziele. Das ist der erste und wichtigste Unterschied. Der zweite – im Vergleich zur Selbstverpflichtung von 2020 – wäre die Inszenierung, d. h., es sollte keine Vereinbarung sein, die eher pflichtschuldig am Rande einer Sitzung der Bildungs-MK beschlossen und auf einer Pressekonzferenz vorgestellt wird. Vielmehr müssten sich die Länder selbst eine Bühne bauen, von der sie ohne Prestigeverlust nicht mehr herunterkommen, so eine Art Schwur. Ich weiß, auch das wäre nicht rechtsverbindlich – aber öffentlich! Darin liegt meine Hoffnung. Vielleicht bräuchte es einen echten Bildungsgipfel der Länder, gerne gemeinsam mit dem Bund, der so hoch ist, dass man von dort eben nicht mehr herunterkommt. Eine Konzentration auf wenige Maßnahmen für einen überschaubaren und zugleich ausreichend langen Zeitraum von zehn Jahren. Alle drei Jahre sollten die Ergebnisse auf einer ebenfalls bundesweiten Tagung verglichen und miteinander reflektiert werden. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission hätte nicht nur den Auftrag, entlang der Ziele zu beraten, sondern auch, Maßnahmen vorzuschlagen. Dieser Vorschlag respektiert die Autonomie der Länder, denn sie wären frei, den Weg selbst zu bestimmen. Natürlich könnten sie auch weitere

Ziele benennen. Aber Bildungsdeutschland hätte damit eine klare und prägnante Vorstellung davon, wohin es gehen soll.

Im Vergleich zu all den anderen vorgestellten Ideen ist dieser Vorschlag relativ schnell umsetzbar. Es braucht keinen Staatsvertrag, es braucht keine neuen Gremien, sondern „nur“ das gemeinsame Einverständnis, dass die Qualität der Schulen in Deutschland besser werden soll. Vielleicht können sich die Länder noch auf einige Maßnahmen verständigen, ansonsten können sie, müssen sich aber nicht weiter abstimmen. Sie können, müssen aber nicht kooperieren. Nach zehn Jahren werden sie dann alle an den gemeinsamen Zielen gemessen. Die Startchancen-Vereinbarung mit dem Ziel der Halbierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in den basalen Bereichen nicht erreichen, ist aus meiner Sicht ein gelungenes Beispiel. Die Länder wahren die für sie so zentrale Souveränität. Es braucht den gemeinsamen Willen, die schulische Bildung in Deutschland besser zu machen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

WARUM SICH SCHULE WANDELN MUSS UND WIE DAS ERFOLGREICH GELINGEN KANN

von

Dr. Stefanie Hubig

Bildungsministerin in Rheinland-Pfalz

Dr. Stefanie Hubig, Bildungsministerin in Rheinland-Pfalz, analysiert, warum Transformation im Bildungssystem dringend notwendig ist und wie sie erfolgreich gelingen kann. Von Chancengleichheit über den Fortschritt durch Digitalisierung bis hin zur Rolle des Bundes als Katalysator – die Autorin zeigt, wie Kooperation zwischen Bund, Ländern und Schulen sowie gezielte Vorarbeit vor Ort zu nachhaltigen Veränderungen führen können.

Warum sich Schule wandeln muss und wo die Diskussion beginnen sollte

Wenn sich über eine Sache in Deutschland eigentlich alle einig sind, dann ist es die, dass sich das Bildungssystem bzw. die Bildungssysteme – wie es im föderalen System natürlich korrekter heißen muss – weiter verändern müssen, um neuen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können. Die Herausforderungen, um die es dabei geht und denen Schule gerecht werden muss, sind vielfältig. Die folgenden gehören zu den drängendsten:

- Neue Technologien verändern drastisch das Leben und Arbeiten;
- eine Neuausrichtung der Wirtschaft in der globalisierten Welt erfordert viel stärker Fähigkeiten wie Kreativität oder Problemlösungskompetenz;
- stärker differenzierte Familienstrukturen verändern gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungen des Bildungssystems;
- Migration erfordert eine zusätzliche Integrationsleistung;
- soziale Benachteiligung und gestiegene gesellschaftliche Ungleichheit sind für viel zu viele Kinder ein zusätzlicher Rucksack,

den sie mit in die Schule bringen und der ihr Vorankommen beschwert – aus meiner Sicht das Fundamentalproblem unserer Bildungsgesellschaft.

Alle diese Entwicklungen sind gesamtgesellschaftlicher Natur und entziehen sich zum Großteil dem Einfluss der Bildungs-, oft auch der Landes- und nicht selten der Politik überhaupt, aber sie haben Auswirkungen auf die Anforderungen an Schule, auf die Heterogenität der Schülerschaft, auf die Wertvorstellungen in Bezug auf Bildung und auf die Schule-Eltern-Beziehung. Sie verändern damit auch die Schule selbst.

Wenn wir über Wandel, Entwicklung und Transformation sprechen, müssen wir zunächst darüber sprechen, wohin wir das Bildungssystem transformieren wollen, welche Ziele wir also gemeinsam erreichen wollen – als Politik, Behörden und Schulen, aber auch als Gesellschaft, als Lehrkräfte, Eltern und Schulgemeinschaften.

Ich bin überzeugt, dass solche gemeinsamen Ziele leichter zu finden sind, als es scheint. So wird oft ein Gegensatz zwischen Chancengleichheit und Leistungsstärke konstruiert, der aber bei genauer Betrachtung nicht existiert und auch nie existiert hat. Bedeutet Chancengleichheit doch, dass jedes Kind das Recht hat, so gefördert zu werden, dass es mit seinen Talenten und Fähigkeiten bestmöglich zum Gelingen seines eigenen Lebens und zu unserer demokratischen Gesellschaft beitragen kann, dass es also sein volles Potenzial entfalten kann. Mit anderen Worten: Jedes Kind soll stark werden, und zwar unabhängig von seiner Herkunft oder dem Geldbeutel seiner Eltern. Deshalb ist es zum Beispiel in erster Linie auch eine Frage der Chancengleichheit, dass alle Kinder bestmöglich Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, dass es uns gelingt, dass so viele Kinder und Jugendliche wie möglich die Mindeststandards bzw. die jeweils höheren Stufen erreichen, oder dass alle Kinder Medienkompetenz als Kulturtechnik unserer Zeit erlernen und demokratische Werte verinnerlichen. Denn all das führt dazu, dass sie die Chance haben, ihr Leben und unsere Gesellschaft mit ihren Talenten, Fähigkeiten und Wünschen selbstbestimmt zu gestalten.

Das zweite große Ziel, an dem wir neben der Chancengleichheit arbeiten müssen, ist aus meiner Sicht der Fortschritt. Wenn unser Leben und Arbeiten sich ändert, wenn KI uns ungleich mehr digitale Kompetenz abverlangt, wenn die moderne Arbeits- und Lebenswelt mehr Kreativität, Problemlösekompetenz, Selbstständigkeit, Zusammenarbeit, kritisches Denken etc. braucht, dann müssen die Schulen diese Kompetenzen stärker in den Mittelpunkt stellen. Das sind nicht nur die Kompetenzen, die Menschen der KI voraushaben, sondern auch die Kompetenzen, die Demokratien Autokratien und Diktaturen voraushaben, die unseren Kindern also einen doppelten Vorteil für die Zukunft verschaffen. Zum Fortschritt gehört dabei auch, die Chancen der Digitalisierung und gerade der KI zu nutzen. Wir sehen in Rheinland-Pfalz schon jetzt im Schulalltag, wie sich ein großes Potenzial zur individuellen Förderung und zur Entlastung der Lehrkräfte entfalten kann. Auch der stärkere Einstieg in datengestützte Förderung, in adaptive Lernsysteme hält großes Potenzial bereit, besonders auch, um Kinder zu unterstützen, die zu Hause nicht die Unterstützung bekommen können, die sie bräuchten. Gleichzeitig müssen die Kinder und Jugendlichen – bei allen Chancen der digitalen Welt – in der Schule alles lernen, was sie brauchen, um mit den Herausforderungen und Gefahren sicher umgehen und Risiken einschätzen zu können.

Beide Ziele, Chancengleichheit und Fortschritt, scheinen mir deshalb jene zu sein, mit denen wir die Diskussion um den Wandel von Bildungssystemen beginnen sollten.

Warum der Blick in die Vergangenheit nicht den Weg in die Zukunft offenbart

Bei der Frage, wie wir den Wandel, den alle für notwendig halten, gestalten, stehen wir vor einem Paradoxon. Denn dass diese Herausforderungen neu sind und dass sie direkt mit den Transformationen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert zusammenhängen, wird prinzipiell von niemandem bestritten. Umso verwunderlicher ist, dass in

der politischen Diskussion – und teils auch in der öffentlichen – kein eindeutiger Konsens darüber besteht, dass für diese neuen Herausforderungen einer neuen Zeit auch neue Lösungen gefunden werden müssen. Stattdessen gibt es einige Vorschläge, das Bildungssystem in Richtung der Vergangenheit zu reformieren und auf pädagogische und systemische Lösungen zu setzen, die man bereits hinter sich gelassen hat, weil sie schon in früheren Zeiten an ihre Grenzen gerieten. Doch wie sollen Rezepte aus einer Zeit, die kaum noch etwas mit der Gesellschaft von heute zu tun hat, unseren Schülerinnen und Schülern Vorteile für die Zukunft sichern?

Warum aber dieser Reflex, dem Neuen mit mehr vom Alten begegnen zu wollen, und warum scheint ein auf die Zukunft gerichteter Wandel von Schule und Bildung im größeren Kontext von der Kita bis in den Beruf bzw. die Hochschule so schwierig umzusetzen?

Zunächst muss man konstatieren, dass es in vielen Gesellschaftsbereichen eine gewisse Verklärung der Vergangenheit gibt, solange man nur global über die Vergangenheit spricht und nicht über konkrete Phänomene. Wer beispielsweise meint, früher sei in der Bildung alles besser gewesen, vergisst vermutlich, dass in den 1980er-Jahren die Unterrichtsversorgung teilweise nur bei knapp 80 Prozent lag. Wer wiederum meint, dass Kinder früher mehr und besser gelernt hätten, hat den PISA-Schock von 2001 ausgeblendet, der ja gerade gezeigt hat, dass damalige Ideen des Lernens an Grenzen gekommen sind. Das, was früher vermeintlich besser war, wenn man vom „großen Ganzen“ spricht, entpuppt sich oft als Fata Morgana der Erinnerung, wenn man konkret wird.

Dieser Verlockung der Verklärung gilt es deshalb immer wieder entgegenzuwirken: Früher ist nicht heute und viele Akteure versuchen aus guten Gründen, neue Herangehensweisen zu finden bzw. sie weiterzuentwickeln. Das heißt übrigens nicht, dass nicht vieles Grundlegende weiter gilt. Auch vor 30 Jahren beispielsweise haben Lehrkräfte und Schulleitungen mit großem Einsatz daran gearbeitet, die Schule zu einem geschützten Ort zu machen, an dem die Kinder sich wohlfühlen und an dem sie deshalb auch gerne und erfolgreich lernen können. Dieser Gedanke der Schule als Lebensort und die zentrale Rolle der Lehrkräfte sind heute – aus

meiner Sicht – sogar noch wichtiger geworden. Wir brauchen heute aber teilweise andere Instrumente als früher, um dieselben Ziele zu erreichen. Man könnte diese Liste fortsetzen. Denn auch die Basiskompetenzen, demokratische Werte, soziales Miteinander – all das gilt es heute wie früher zu erlernen. Aber jede Zeit muss vor dem Hintergrund ihrer Voraussetzungen neue Wege dafür finden, dies bestmöglich zu tun.

Warum Transformation in der Bildung schon beginnen muss, lange bevor sie jemand bemerkt

Dies als gemeinsame Erkenntnis zu etablieren, ist aber nur die Mindestvoraussetzung für einen Wandel, der auf die Zukunft gerichtet ist. Die Frage, die sich daran anschließt, lautet: Wie können wir ein so großes System wie das Bildungssystem erfolgreich für die Zukunft aufstellen?

„Das“ Bildungssystem ist in Wirklichkeit ein System von Systemen. Jede Schule für sich genommen ist ein System, das wiederum eingebettet ist in ein regionales, soziales und soziokulturelles System, das es umgibt und auf das es zurückwirkt. Bildungspolitik hat in der Vergangenheit „die“ Schule oft isoliert von allem, was sie umgibt, betrachtet. Gerade erst beginnt sie im Großen damit, dieses die Schule umgebende System mit zu betrachten und für die Schule zu aktivieren, beispielsweise in Familiengrundschulzentren, die Vereine, Eltern, Jugendhilfe und viel mehr in die Schule holen. Und grundlegend dazu gehört, die Versäulung der verschiedenen Hilfesysteme aufzubrechen, die Unterstützung aus Bildungseinrichtungen, Kinder- und Jugendhilfe und Sozialsystem zusammenzuführen und so Synergien zu schaffen.

Das Schulsystem steht mit anderen Systemen des Bildungssystems in Verbindung (und in Abhängigkeit davon): etwa dem System der frühkindlichen Bildung, der außerschulischen Bildung oder

der Wirtschaft als Ausbildungsort sowie dem Hochschulsystem. Wer die Schule verändern will, verändert deshalb gleich viel mehr und initiiert eine ganze Reihe von inhaltlichen, partizipativen und transformativen Erwartungen, die an die Übergänge dorthin und von dort weitergeführt werden. Bildung muss viel stärker als einheitlicher Prozess gedacht werden, der von der frühen Kindheit über die klassische Schulzeit und die Ausbildung bzw. das Studium bis hin zur beruflichen Weiterbildung möglichst bruchfrei zu gestalten und zu organisieren ist.

Größerer Wandel, wenn er auf Akzeptanz treffen und nachhaltig sein soll, benötigt Vorlauf. Während die Rufe nach Transformation „des“ Bildungssystems schnellen, grundlegenden Wandel fordern, benötigt „das“ Bildungssystem einen längeren Aushandlungs- und (Re-)Justierungsprozess, bevor nachhaltige Transformation möglich ist.

Zu Beginn dieses Prozesses müssen klare Ziele festgelegt werden, die dann zu gemeinschaftlichen und übergreifenden Zielen werden können. Um sie zu erreichen, wird im gesamten Schulsystem neues Kapital aufgebaut, etwa indem von Landesinstituten neue Fortbildungen entwickelt werden, Netzwerke geknüpft, Erfahrungen erworben und geteilt werden. So entstehen neue Strukturen und womöglich ein neuer Konsens über wünschenswerte Veränderungen.

Ein gutes Beispiel dafür, was aus einem solchen Zielkonsens entstehen kann, ist die rheinland-pfälzische MINT-Strategie, die – 2016 gestartet – alle MINT-Akteure im Land hinter dem Ziel versammelt hat, die MINT-Förderung landesweit auszubauen. Das daraus entstandene dichte Netz von Förderangeboten, Kooperationen (mit den Schulen im Zentrum, aber auch über sie hinaus) und ganzen MINT-Regionen überspannt mittlerweile jeden Landkreis in Rheinland-Pfalz. Die Schülerinnen und Schüler profitieren von neuen Lernmaterialien, außerschulischen Lernorten und großer Praxisnähe.

Wie Bildungspolitik langfristige Transformation anstoßen und begleiten kann

Das alles geht nicht von heute auf morgen: Große Veränderungen brauchen Zeit und kollidieren deshalb oft mit den Beschränkungen der Bildungspolitik. Denn sie muss Bildung in Legislaturperioden und Haushaltsjahren organisieren. Wie also kann man die Notwendigkeit von Transformation, die für den Aufbau von genügend Kapital für Veränderungen benötigte Zeit und die Beschränkungen der Bildungspolitik zusammenbringen?

Ein Weg, der verständlicherweise allen, die eine umfassende Transformation anstreben, kleinteilig erscheinen muss, aber besonders erfolgreich sein kann, ist, die einzelnen Schulen selbst zum Agenten der Transformation zu machen. Statt auf kleine Veränderungen im großen Maßstab setzt dieser Weg auf große Veränderungen im kleinen Maßstab. Bei der Initiative „Schule der Zukunft“ wird in Rheinland-Pfalz so vorgegangen.

Der Top-down-Anteil, also das, was die Bildungspolitik vorgibt, ist hier sehr gering. Stattdessen entwickeln die Schulen eigene Ideen, die die Bildungspolitik lediglich mit dem übergreifenden Ziel abgleicht, die Schülerinnen und Schüler besser aufzustellen, um die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu bewältigen. Im Rahmen dieses Abgleichs werden die Ideen zu konkreten Transformationsschritten weiterentwickelt und vom gesamten Bildungssystem – etwa dem Landesinstitut, der Schulaufsicht und dem Bildungsministerium – unterstützt und ermöglicht. Hürden werden gemeinsam beseitigt. Die Schulen, die sich an diesem Transformationsunternehmen freiwillig beteiligen, vernetzen sich und werden so ein Veränderungen beschleunigendes System innerhalb des Bildungssystems.

Der Vorteil ist, dass große Veränderungen möglich werden, etwa wenn Unterricht nicht mehr im starren Klassenverbund stattfindet, und dass jede Schule ihre lokalen Ressourcen optimal nutzen kann,

zum Beispiel in Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Der Transfer erfolgt innerhalb des sich ständig erweiternden Netzwerkes der beteiligten Schulen von Beginn an, außerhalb durch Good-Practice-Vorstellungen oder etwa im Rahmen des landesweiten Fortbildungssystems. Entscheidend für den Erfolg dieses Prozesses ist, zu evaluieren und auf dieser Basis evidenzbasiert weiterzuentwickeln; außerdem, den Transfer solcher Modelllösungen von Anfang an mitzudenken und gleichzeitig zu sehen, dass es häufig speziell zugeschnittener Lösungen vor Ort bedarf. Denn nicht Kurzzeitprojekte, sondern Vorbildprojekte sind das Ziel.

Eine besondere Verantwortung liegt bei diesem Vorgehen in den Händen der Schulleitungen. Mit ihrem Einsatz bei der Aufgabe, Veränderungen anzustoßen und Impulse zu geben, sowie ihrer Fähigkeit, das Kollegium, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler mitzunehmen, steht und fällt der Erfolg der Transformation vor Ort.

Deshalb ist es für alle anderen Akteure im System wichtig, gerade die Schulleitungen zu unterstützen. Ihre starke Rolle im Transformationsprozess der „Schule der Zukunft“ folgt letztlich der Erkenntnis, dass jede erfolgreiche Transformation in der Schule von der Führung durch die Schulleitung abhängt, zu der natürlich auch der Freiraum für Initiative, Miteinander und Dynamik in der Schulgemeinschaft gehört, die sich hinter dem gemeinsamen Leitbild und den gemeinsamen Zielen versammelt. Für alle anderen Akteure im Bildungssystem, zum Beispiel die Schulaufsicht, die Fortbildungsinstitute und das Bildungsministerium, ist es wichtig, Transformation mit einer „Ermöglichungskultur“ zu begegnen. Schulen brauchen Freiräume und sie können diese klug und gewinnbringend nutzen. Gleichzeitig müssen sie bereit sein, das damit einhergehende Mehr an Verantwortung (und Beteiligung) zu übernehmen.

Der Gesamtansatz der „Schule der Zukunft“, die Transformation einzelner Systeme, also einzelner Schulen, zum Beschleuniger der Transformation des Gesamtsystems zu machen, folgt der oben beschriebenen Erkenntnis, dass Transformation im Großen Vorarbeit im Kleinen benötigt, bei der sich das Gesamtsystem auf das Neue verständigt.

Warum der Bund nur scheinbar die Transformation auslöst, aber für sie gebraucht wird

Betrachtet man die Einführung des Ganztages, die Digitalisierung oder das Startchancen-Programm, so könnte man zu der These kommen, dass echte Transformation der Bildung heute nur in einer Gemeinschaftsunternehmung von Bund und Ländern möglich ist. Meine These wäre mit Blick auf das bisher Geschriebene aber eine andere: Bund-Länder-Initiativen sind zwar oftmals tatsächlich der Katalysator für große und nachhaltige Transformation im Bildungssystem. In weiten Teilen vor allem, weil sie durch finanzielle Rahmenbedingungen und die über eine Legislatur- oder Haushaltsperiode hinausgehende Verpflichtung auf gemeinsame dauerhafte Ziele über Länder- und Parteigrenzen hinweg Transformationshürden ausräumen (wie jene, dass bei einem potenziellen Regierungswechsel die Transformation zurückgedreht würde). In Wirklichkeit aber sind solche als plötzlich wahrgenommene Transformationen durch Bund-Länder-Initiativen nicht plötzlich, sondern sie bauen auf einer langen konzeptuellen Vorarbeit in den einzelnen Ländern auf, bei der sich bereits neues Kapital für und ein neuer Blick auf Veränderungen gebildet haben.

Der Ganztagsbau wurde lange, bevor der Bund nach dem PISA-Schock darauf setzte, in den Ländern erprobt und inhaltlich entwickelt. Die Digitalpakete setzten auf landeseigene Digitalisierungsprogramme auf, die im Übrigen überhaupt erst um Akzeptanz für Unterricht mit digitalen Möglichkeiten werben, Fortbildungen für Lehrkräfte anbieten und schuleigene Konzepte erarbeiten mussten. Und auch das Startchancen-Programm baut auf Erfahrungen in den Ländern auf, etwa wenn es die Rolle multiprofessioneller Teams, die spezifische Adressierung von Kindern und Schulen in herausfordernden Lagen oder die Rolle der Schul- und Unterrichtsentwicklung betont. Und nicht zuletzt haben diese Neujustierungen innerhalb der Bildungssysteme in den Ländern auch dazu bei-

getragen, dass das Thema Chancengleichheit überhaupt in dieser Weise auf der Agenda des Bundes aufgetaucht ist.

Transformation ist eine gemischte Sportart. Sie ist ein Marathonlauf vereint mit Elementen des Hürdenlaufs, der erst an einem gewissen Punkt zum Sprint wird. Und während der Sprint uns über die Ziellinie bringt, passiert der größte Teil des Rennens weit vorher.

Große Transformation im großen Maßstab braucht Vorlauf im kleinen Maßstab, bei dem das Bildungssystem sich neu justieren kann. Erst wenn dieser Vorlauf ausreichend war, wenn neue gemeinsame Ziele formuliert und verankert, neues Kapital und neue Strukturen geschaffen sind und breite Akzeptanz gewonnen ist, kann auf dieser Basis das Gesamtsystem transformiert werden. Wer Transformation beschleunigen und gleichzeitig nachhaltig gestalten will, sollte alles daransetzen, die Akteure und Systeme innerhalb des Bildungssystems zu stärken, die von sich aus Transformation anstreben. Das erfordert auch, dass trotz der Hierarchie, die der Bildungsverwaltung nun mal immanent ist, stärker darauf gesetzt wird, sich bei allen unterschiedlichen Rollen und Notwendigkeiten als Team zu verstehen. In diesem Team können und sollen sich die Mitglieder vernetzen, den Transfer voranbringen und ein System schaffen, in dem neue Ideen zu geteilten Ideen werden können. Ich bin überzeugt, dass wir so auch den zentralen Zielen von Chancengleichheit und Fortschritt näher kommen.

WARUM SICH SCHULE WANDELN MUSS UND
WIE DAS ERFOLGREICH GELINGEN KANN

**ZUR REFORM
DER BILDUNGS-
SYSTEME IN
DEUTSCHLAND:
WAS JETZT
ZU TUN IST ODER
„WHAT WORKS
BEST“**

von

Karin Prien

Bildungsministerin in Schleswig-Holstein

Karin Prien, Bildungsministerin in Schleswig-Holstein, stellt sich die Frage, wie das deutsche Bildungssystem zukunftsfähig gemacht werden kann. Sie skizziert eine ehrliche Bestandsaufnahme und formuliert klare Strategien für eine mögliche Reform. Im Fokus stehen Zielklarheit, datenbasierte Steuerung und rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit. Bildung als gesellschaftlicher Schlüssel verlangt nicht nur mehr Ressourcen, sondern auch neue Strukturen, die die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen entfalten und diese individuell fördern.

Eine ehrliche Debatte, die dieser Herausforderung gerecht wird

Es besteht Einigkeit in den öffentlichen und akademischen Diskursen, dass Bildung der Schlüssel zur Lösung aller Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ist. Auch in den politischen und vopolitischen Räumen wird der Arbeit von Schulen und dem Bildungssystem insgesamt die zentrale Rolle zur Lösung aller auch gesellschaftspolitischen Problemlagen zugedacht. Diese Erwartungshaltung – man könnte bisweilen sogar von einer Übererwartung sprechen – deckt sich weder mit der Wahrnehmung in den Schulen noch mit den Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler. Das deutsche Bildungssystem insgesamt steht massiv in der Kritik, und insbesondere der Bildungsverwaltung wird in der Öffentlichkeit aktuell kaum noch zugetraut, die zutage getretenen Probleme zu lösen. Die Debatte über die bedeutsame frühkindliche Bildung dreht sich zumeist um das Fehlen von Hunderttausenden

von Kitaplätzen und den Personalmangel. Qualität wird kaum gemessen oder gar sichtbar gemacht, eine öffentliche Qualitätsdiskussion im Kitabereich findet zu wenig statt. Stattdessen wird die Bedeutung der Betreuung für die Erwerbstätigkeit der Eltern in den Vordergrund gestellt. Auch Qualitätsdebatten über die Arbeit der berufsbildenden Schulen und der Hochschulen werden eher in Fachkreisen geführt.

Die breite öffentliche Kritik zielt vor allem auf das (allgemeinbildende) Schulsystem, genauer die allgemeinbildenden Schulsysteme der Länder, weil nur in Bezug auf diese die Wirksamkeit politischer Entscheidungen und Strategien qualitativ gemessen wird. Immer neue Bildungsstudien mit Fokus auf „leicht zählbare“, quantitative Parameter, wie die Verweildauer in Kindertagesstätte oder Schule und die Zahl der erteilten Stunden, die Klassengröße oder der jeweilige Betreuungsschlüssel, werden zum Gradmesser in Bildungsdebatten. Diese Messungen erfolgen in zahllosen und nahezu wöchentlich veröffentlichten, mehr oder weniger wissenschaftlichen nationalen und internationalen Studien. Diese Studien eignen sich nur selten für die Beobachtung über längere Zeit, weil sie viel zu selten länderscharf und vergleichbar sind und regelmäßig von der Hypothese eines spezifischen Mangels ausgehen, den sie nachweisen wollen. Einzelne Länder können daraus oft nur schwer Schlussfolgerungen ableiten. Der Wettbewerbsföderalismus funktioniert an dieser Stelle nur unzureichend, weil Wettbewerb Vergleichbarkeit voraussetzt. Wahr ist aber auch: Die Ergebnisse in den nationalen und internationalen Vergleichsstudien zeigen in unterschiedlicher Ausprägung einen negativen Trend und einen nach wie vor viel zu hohen Zusammenhang zwischen familiären Faktoren, wie Einkommen, Zuwanderungsgeschichte oder Bildungsstand der Eltern, und dem Bildungserfolg der Kinder. Die Pandemie hat diesen Trend verstärkt, die hohen Zuwanderungszahlen ebenso.

Eine gemeinsame Strategie für ein besseres Bildungssystem

Die Mängel in der Bildung

Unbestreitbar wird das gesamte Bildungs- und Hilfesystem unseren Kindern und Jugendlichen angesichts der stark veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft und der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht mehr gerecht. Bildungs- und Hilfesysteme passen nicht mehr zu den Kindern und Jugendlichen, den Schülerinnen und Schülern, die in diesen (aus-)gebildet und erzogen werden sollen. Auch Eltern und Familien nehmen ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag heute anders wahr, im Ergebnis nicht mehr in dem Maße, in dem es erforderlich wäre, und haben zugleich eine wachsende Anspruchshaltung gegenüber den Bildungseinrichtungen Kita und Schule. Ressourcenknappheit, insbesondere Lehrkräfte- und Personalmangel, sanierungsbedürftige Schulgebäude, intransparente Zuständigkeiten und Verantwortungsdiffusion sowie mangelnde Kooperation auf allen Ebenen werden zunehmend öffentlich sichtbar und reihen sich ein in die allgemeine Wahrnehmung einer sinkenden Leistungsfähigkeit von Staat und Politik. Schülerinnen und Schülern eine gute staatliche Bildung zu garantieren, ist Teil des Aufstiegsversprechens, das den Erfolg der Bundesrepublik Deutschland seit den Jahren des Wirtschaftswunders ausmacht. Die Aussicht, dass die Kinder es einmal besser als die Eltern haben, ging maßgeblich mit der Erwartung einher, dass eine staatliche Bildungslandschaft den Kindern alles erforderliche Rüstzeug dafür zur Verfügung stellt. Gleichzeitig ist das Bildungssystem seit den 68ern immer wieder Objekt und Opfer von sehr ideologisch geprägten Grundsatzdebatten geworden. Während sich die Welt rapide verändert, versuchen Bildungspolitikern und -politiker aller Parteien seit einigen Jahren, gemeinsame Strategien zu entwickeln, um das Bildungssystem evidenzbasiert und pragmatisch weiterzuentwickeln, damit Schulentwicklung nachhaltig und schülerorientiert möglich wird.

Der öffentliche Diskurs, der in Medien, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen und diversen Bündnissen für Bildung geführt wird, konzentriert sich zumeist auf die Ressourcenfrage oder sucht die Lösung in der verfassungsrechtlichen Reform des Bildungsföderalismus. Dabei gehen die Forderungen selten über ein schlichtes Mehr an Finanzierung und Personal oder eine Bundeshoheit über die Schulen hinaus. Konzeptionell sind die politischen Debatten nicht substantiell weitergekommen. Beide Ansätze haben zwar durchaus ihre Berechtigung, werden aber die eigentlichen strukturellen Probleme weder kurzfristig noch grundsätzlich lösen können. Verfassungsänderungen zugunsten des Bundes würden keinerlei Qualitätsverbesserung garantieren, und das Vorhaben würde absehbar keine verfassungsändernde Mehrheit finden. Über mehr Kooperationsverpflichtungen zwischen den Ländern und dem Bund bei einigen Schnittstellenthemen hingegen ist eine Verständigung vorstellbar. Mehr Ressourcen im Sinne einer Zukunftsquote in den Haushalten von Bund, Ländern und Kommunen sind zwar grundsätzlich erstrebenswert, aber mehr vom Gleichen wäre nicht zuletzt angesichts des Fachkräftemangels keine Lösung. Es kommt vielmehr darauf an, mit den vorhandenen Ressourcen das Richtige zu tun. Die Erkenntnisse von John Hattie in seiner jüngsten Metastudie „Visible Learning: The Sequel“ weisen darauf hin, dass es nicht nur weiter auf die Lehrkräfte ankommt, sondern auch entscheidend auf deren Wirksamkeit. Diese Wirksamkeit erfordert Zielklarheit im gesamten Schulsystem, eine Schulkultur des Wohlbefindens, eine Evaluationskultur auf allen Ebenen des Schulsystems in Bezug auf guten Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und natürlich auch eine kohärente Datenstrategie. Jeden einzelnen dieser Punkte könnte man an dieser Stelle breit ausführen und die Vielzahl an wissenschaftlichen Studien anführen, die diese Forderungen stützen. Die Umsetzung dieser Forderungen ist aber selbst in einer idealen Welt mit unbegrenzten Ressourcen keine Aufgabe, die sich von heute auf morgen erledigen lässt. Ganz im Gegenteil – es müssen strategische Prozesse angestoßen werden, die über die Grenzen von Wahlperioden hinaus gute Schul- und Unterrichtsentwicklung ermöglichen.

Gleichzeitig haben wir keine Zeit zu verlieren, weil ein besser wirkendes Bildungssystem, genauer gesagt, weil besser ausgebildete, mündige und zufriedener Kinder und Jugendliche der entscheidende Faktor für das Potenzialwachstum von Wirtschaft und Gesellschaft und die Zukunft einer lebendigen liberalen Demokratie in Deutschland sind. Das Bildungssystem steht niemals still, hält niemals inne. Jede Veränderung ist immer eine Veränderung an einem laufenden System, einem rollenden Zug unter Last, und muss kontinuierliche Anpassung und Korrektur erlauben. Die Vorstellung einer Reform, die – um im Bild zu bleiben – den Zug hochhebt und auf ein anderes Gleis setzt, während er fährt, ist eine Utopie. Vielmehr muss nach vorne gedacht werden und es müssen Weichen gestellt und Gleise neu verlegt werden, damit der Zug sein Ziel erreicht!

Was zu tun ist

Was also ist zu tun oder „what works best“, wie John Hattie es formuliert? Dazu muss zuerst ein Blick auf die Systemebene geworfen werden.

Vertikale und horizontale Systemebenen des Bundes und der Länder

Das Land der Dichter und Denker muss wieder ein Selbstbewusstsein als Land der Denkerinnen und Denker entwickeln und sich in einer breiten und vor allem wissenschaftsbasierten Debatte diesen Fragen widmen. Deutschland braucht diese breite gesellschaftliche Debatte und in der Konsequenz einen gesamtgesellschaftlichen Konsens über Bildung als zentralen Schlüssel zu mehr sozialer Gerechtigkeit und Aufstieg. Alle Akteure, egal ob von Bund, Ländern oder Kommunen, muss das Verständnis der gemeinsamen Verantwortung von Eltern, Schule und Hilfesystemen einen. Leistung und Leistungsbereitschaft müssen gesellschaftlich positiv

konnotiert werden und dürfen nicht länger als Gegensatz zu Chancengerechtigkeit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Kinder und Jugendliche wollen herausgefordert werden. Langeweile ist der größte Feind guter Bildung. Dazu gehört die konsequente, möglichst frühe zusätzliche systemische Förderung von Kindern mit schlechteren Startchancen mit und ohne Zuwanderungshintergrund – wobei sich bei allen Akteuren und Mitarbeitenden auf allen Ebenen des Schulsystems die professionelle Haltung durchsetzen muss, dass jedes einzelne Kind mit seinem Potenzial zu sehen und zu stärken ist.

Es bedarf im Rahmen eines kooperativ verstandenen Bildungsföderalismus einer länderübergreifenden nationalen Bildungsagenda, die sich auf wenige zentrale gemeinsame Ziele verständigt. Dazu muss über die Felder ein Grundkonsens erreicht werden, für die gemeinsame Strategien unverzichtbar sind. Dabei geht es im Schulbereich primär um eine Verständigung der Länder untereinander. Vier Kernziele müssen den kooperativ verstandenen Bildungsföderalismus leiten: Bildung muss früh ansetzen und auf den Elementarbereich sowie den Übergang von der Kita zur Grundschule fokussieren. Die Kompetenz- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler sollte verbindliches Ziel von Kita und Grundschule sein. Das schließt ausdrücklich auch die Förderung der leistungsstarken Kinder ein! Im gleichen Zuge müssen Programme wie das „PerspektivSchul“-Programm wirksame Impulse für mehr Bildungsgerechtigkeit setzen. Schulen sind als Lern- und Lebensort nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern müssen auch zur seelischen und körperlichen Gesundheit der Kinder beitragen. Daher sollten diese Aspekte gerade auch im Hinblick auf einen weiteren Ausbau von Ganztagsangeboten immer zusammen gedacht werden. Darüber hinaus gilt dies aber für das Bildungssystem insgesamt und auch für eine Verständigung mit dem Bund und den Kommunen im Bereich der frühkindlichen Bildung, der Digitalisierung und der Integration der sogenannten NEETs – Personen, die „Not in Education, Employment or Training“ sind, also weder in der Schule noch in einer Beschäftigung, Ausbildung oder im Studium. Dabei muss die Verständigung über diese Ziele auf allen Ebenen

ressortübergreifend erfolgen, unter Beteiligung von und in einem breiten Diskurs mit Eltern, Kitas und Schulen sowie deren Trägern und auch der Wissenschaft sowie (lehrkräftebildenden) Hochschulen. Außerdem müssen auch die für Integration zuständigen Ressorts intensiv eingebunden sein. Schule, Eltern und Hilfesysteme müssen kindbezogen enger und unbürokratischer kooperieren. Dazu ist es zwingend erforderlich, dass wir in Deutschland kritisch hinterfragen, wo überzogene Datenschutzerfordernisse und Mauern zwischen Rechtskreisen verhindern, dass Kindern und Jugendlichen effektiv geholfen wird. Die Vielschichtigkeit der Rechtskreise, denen in Deutschland Verantwortung für die Bildung und Erziehung junger Menschen zufällt, muss kritisch überprüft und wo möglich reformiert werden, hin zu einer institutionalisierten Kooperationskultur, die kindorientiert wirkt.

Für eine solche kohärente nationale Bildungsagenda bedarf es aber entgegen landläufig postulierter Thesen keines zentralistischen Systems, wie weltweit erfolgreiche Bildungssysteme belegen. Auch eine Grundgesetzänderung setzt dies nicht zwingend voraus, wohl aber entsprechende verbindliche strategische Verabredungen mit realistischen Zielen und zumindest mittelfristiger Laufzeit auf horizontaler und vertikaler Ebene. Eine überarbeitete Monitoringstrategie von Bund, Ländern und Kommunen muss Teil dieser Bildungsagenda sein und sie muss den Wettbewerb der Länder und Kommunen bei optimaler Umsetzung der Ziele aufzeigen und ins Verhältnis setzen. Eine Zusammenlegung möglichst aller Zuständigkeiten rund um Kinder und Jugendliche in jeweils einem Ressort auf allen Ebenen wäre dabei wichtige Gelingensbedingung. Die gemeinsam gesetzten Ziele müssen in allen Bereichen konsequent wissenschaftlich begleitet und im gesamten System datenbasiert evaluiert werden. Es muss auf allen Ebenen eine Evaluationskultur implementiert und gelebt werden, die auf einer gemeinsamen Datenbasis gründet und in realistischen Zeitabschnitten immer wieder die Frage nach der Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen stellt. Das setzt voraus, dass Erkenntnisgewinn niemals politischen Opportunitäten geopfert werden darf und die Schaffung einer soliden Datengrundlage Bedingung

für alle Arten von Schulentwicklungsprozessen wird. Dazu gehört aber auch eine Evaluations- und Fehlerkultur, in der Daten nicht ständig zur kurzfristigen Skandalisierung genutzt werden, sondern zur konstruktiven Weiterentwicklung.

In der Umsetzung einer nationalen Bildungsstrategie kommt den Übergängen Familie → Kita, Kita → Grundschule, Grundschule → Weiterführende Schule und Schule → Berufliche Bildung/Hochschule/Weiterbildung eine entscheidende Bedeutung zu. Überall dort gibt es erkennbar gemeinsame Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten.

Die wirksamsten und schnellsten Erfolge können dabei im Bereich der frühkindlichen Bildung und des Übergangs von der Kita zur Grundschule erzielt werden. Eine der wichtigsten kulturellen Veränderungen, die in diesem Land erforderlich wären, ist ein Umdenken in Bezug auf die Rolle der Kitas. Kitas müssen in Deutschland endlich vom ersten Tag an als Bildungseinrichtungen anerkannt und auch tatsächlich genutzt werden. Die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher ist keine Kinderbeaufsichtigung, sondern eine elementar wichtige pädagogische Begleitung in den ersten Lebensjahren. In der Kita werden Sprachdefizite schneller und einfacher behoben als in jedem anderen Lebensbereich. Kulturelle Integration und Hinführung zu Neugier und basalen Kompetenzen müssen als Vorbereitung auf die Schule in der Kita erfolgen.

Im Sinne einer Priorisierung sollte ab sofort eine nationale Agenda für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren im Mittelpunkt stehen – mit verbindlichen Bildungsplänen für dieses Alter und der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses für Kita und Grundschule sowie einer erleichterten Kooperation der Hilfesysteme, einschließlich Datenübermittlung, die hier bildungskompensatorisch wirken sollen. Eltern müssen dabei in Fragen der Bildung und Erziehung ihrer Kinder dringend stärker eingebunden und aktiviert werden. Integrationsmaßnahmen und -leistungen müssen stärker an Kitas und Schulen gebunden werden. Kitas und Schulen könnten Integrationskraftwerke sein. Die Ergänzung des Startchancen-Programms um eine Kita-Säule – wiederum geknüpft an konkrete Ziele, etwa beim Erreichen sozialer Kompetenzen und

der Sprachbildung, vor allem aber auch bei einer strategischen Vorbereitung auf den Übergang von der Kita zur Schule – wäre ein wichtiger erster Schritt.

Systemebenen der Länder und Kommunen

Die Bildungssysteme der Länder mit ihren Einrichtungen, also Kita, Schulen, Berufs- bzw. Hochschulen und Wissenschaft, müssen ihr Handeln nach gemeinsamen Zielen und Strategien ausrichten. Dazu bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses sowohl der Bildungsziele als auch der notwendigen Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen. Nur wenn beides zusammenkommt und alle Maßnahmen auf Landesebene und kommunaler Ebene an einer gemeinsamen Strategie ausgerichtet werden, lässt sich mit begrenzten Ressourcen langfristig der Bildungserfolg der Kinder sichern. Dazu gehören dann auch in der konkreten Umsetzung vor Ort ein regelmäßiges Monitoring, eine datenbasierte Evaluationskultur und ein Nachjustieren, soweit dies erforderlich ist. Die Bildungssysteme sollten sich dabei als lernende Systeme verstehen, in denen Top-down- und Bottom-up-Prozesse bestmöglich verzahnt werden. Darüber hinaus bedarf es einer konsequenten, evidenzbasierten und wissenschaftlichen Begleitung in einer kooperativen Aufgabenverteilung zwischen Landesebene und Kommunen.

Auch hier braucht es eine wissenschaftsgeleitete, bevorzugt ländergemeinsame Entwicklung von Instrumenten, die bereits zum Teil über den Digitalpakt Schule aufgesetzt wurden bzw. über den Digitalpakt 2.0 oder einen weiteren Bund-Länder-Finanzierungstopf finanziert werden könnten.

Neben einer gemeinsamen Entwicklung von Sprachdiagnostik und Förderinstrumenten für die Kita und den Kita-Grundschul-Übergang gehört in diesen Bereich prioritär die Entwicklung von Instrumenten zur Umsetzung kohärenter landesweiter Datenstrategien, mit Dashboards zur datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung und zur Steuerung des Schulsystems, perspektivisch auch zur Ressourcenzuweisung an Schulen, etwa nach kanadischem Modell.

Ein wesentliches Element in unserem Verständnis eines gut funktionierenden Bildungssystems ist das Zusammenwirken von

Steuerung durch die Bildungsverwaltung und Eigenständigkeit der Schulen vor Ort: Im Rahmen klar definierter Zielsetzungen der Landesstrategien sollen die Bildungseinrichtungen möglichst viel Autonomie und Flexibilität mit Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen erhalten. Wesentliche Voraussetzung für diese großen Freiheitsgrade für die einzelnen Schulen ist, dass sie datenbasiert ihre Zielerreichung im Blick behalten und Rechenschaft ablegen. Diese Flexibilität bezieht sich sowohl auf Stundenpläne oder Stundentafeln als auch auf Unterrichtsmethoden und Rahmenbedingungen von Schule. Zur Beratung und Unterstützung kommt der Schulaufsicht eine zentrale Rolle zu, die die Schulen einerseits in ihrer Wirksamkeitsprüfung und bei Schulentwicklungsprozessen begleitet und andererseits die regionale Vernetzung und Zusammenarbeit von Schulen untereinander und im Sozialraum sowie den Transfer aus Landesprogrammen und Wissenschaft sicherstellt. Das Konzept der „Schulfamilien“, wie es insbesondere durch das „PerspektivSchul“- und das Startchancen-Programm gefördert wird, scheint hier ein sehr sinnvoller Ansatz zu sein.

Für die Kita wäre eine Qualitätssicherung und -beratung einzuführen. Neben den Landesinstituten müssen auch die Lehrkräftebildenden Hochschulen und die Beruflichen Schulen für die Kitakräfte Teil der Landesstrategien sein. Die Lehrkräftebildung muss in allen drei Phasen verbindlicher auf die gemeinsamen Ziele ausgerichtet sein und stärker verzahnt werden. Auch die Forschung sollte sich noch stärker der Wirksamkeit und Implementierung von Maßnahmen in den Länderbildungssystemen zuwenden. Dafür braucht es geeignete Programme und Zielvereinbarungen. Auf KMK-Ebene kommt der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission hier eine wichtige Rolle zu.

Multiprofessionalität muss an unseren Schulen im Sinne einer konsequenten rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit von Schule und Hilfesystemen gelebt werden, auch mit Blick auf die Integration. Jede Profession muss sich in den Dienst der Zielerreichung für jedes einzelne Kind stellen. Die Kinder und Jugendlichen müssen im Mittelpunkt stehen. Auch hierfür bedarf es einer neuen Kultur der Zusammenarbeit in der Schule selbst, genau wie auch

systemisch auf Ebene der Kommunen und des Landes. Die institutionelle, rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit der Hilfesysteme für Kinder und Jugendliche mit dem Schulsystem und dem Kitasystem sollte möglichst örtlich an Kita und Schule angedockt werden. Eltern sollten frühzeitig und niedrigschwellig Beratungsangebote erhalten, die bei Bedarf in die verschiedenen Unterstützungsangebote führen, von der Sprachförderung über die Hilfen zur Erziehung bis hin zur Beratung für die Eltern selbst. Eltern müssen als wesentlicher Teil des Bildungserfolgs ihrer Kinder verstanden und auch adressiert werden. Deshalb sind muttersprachliche Informationen für die Eltern sehr wichtig.

Eine besondere Bedeutung hat dabei eine institutionalisierte Zusammenarbeit in regionalen Bildungslandschaften. Die Vernetzung von Schulen in Strukturen wie den bereits genannten Schulfamilien zum Zwecke des Transfers auf Schulebene sollte in den Regionen selbstverständlich werden. Eine stärker regionale Ausrichtung einer gut qualifizierten Schulaufsicht unterstützt diese Prozesse.

Die Auswahl und die Professionalisierung von Schulleitungen und Schulaufsichten sowie Kita- und Ganztagsleitungen haben eine entscheidende Bedeutung für den skizzierten Paradigmenwechsel in einem lernenden Schul- und Bildungssystem, das sich gemeinsamen Zielen im Rahmen einer Landesstrategie verpflichtet fühlt.

Digitalisierungs- und KI-Instrumente sollten von den Ländern verstärkt gemeinsam entwickelt und erforscht und Erfahrungen aus anderen erfolgreichen Bildungsnationen stärker genutzt werden.

Bildungsgerechtigkeit, auch digitale Bildungsgerechtigkeit, ist also nicht nur eine Frage einer qualitativen Ressourcenzuteilung und Ressourcenverteilung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen. Es bedarf auch einer gemeinsamen Strategie von Bund, Ländern und Kommunen mit Zielklarheit und einem messbaren, rechtskreisübergreifenden Ressourceneinsatz, der sich am Kind orientiert. Wenn Politikerinnen und Politiker Bildung in Deutschland strukturell und nachhaltig stärken wollen, dann müssen wir die Strukturen und eingeübten Muster infrage stellen. Akteure und Ministerien müssen aus den Silos ausbrechen, die seit

Jahrzehnten eine wirksame rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit verhindern. Es zählt am Ende, ob wir im Bildungssystem Rahmenbedingungen schaffen, die unseren Kindern und Jugendlichen, gleich welcher Herkunft, ermöglichen, selbstbewusste, leistungsbereite Mitglieder unserer demokratischen Gesellschaft zu sein, in der jede und jeder mit Zuversicht das Beste aus sich machen kann!

ZUR REFORM DER BILDUNGSSYSTEME IN DEUTSCHLAND:
WAS JETZT ZU TUN IST ODER „WHAT WORKS BEST“

TANKER MIT WERTVOLLER FRACHT

von

Theresa Schopper

Bildungsministerin in Baden-Württemberg

Bildungspolitik ist kein Schnellboot, sondern ein schwerfälliger Tanker: Theresa Schopper, Bildungsministerin in Baden-Württemberg, skizziert die Herausforderungen und Chancen eines Bildungssystems, das Kontinuität, fundierte Daten und pragmatische Schritte braucht, um jungen Menschen echte Chancen zu eröffnen. Mit klarer Zielsetzung, Ansätzen wie Ganztagschulen und Sprachförderprogrammen, aber auch einem Fokus auf Vertrauen, Wertschätzung für Lehrkräfte und den sinnvollen Einsatz von Digitalisierung zeigt sie, wie es möglich wäre, Bildung für alle besser zu machen.

Das Bild von unserem Bildungssystem als schwerfälligem Tanker wird häufig bemüht. Und ja, Bildungspolitik braucht einen langen Atem und bleibt die Kunst des Möglichen. Wer auf den schnellen Erfolg, die große Schlagzeile oder den lauten Knall hofft, ist im Kultusressort fehl am Platz.

Unsere Bildungslandschaft ist ein über viele Jahrzehnte gewachsenes System, bei dem praktisch alles mit allem zusammenhängt. Ziehe ich an der einen Seite die Tischdecke glatt, wirft das Tuch am anderen Ende der Tafel wieder drei neue Falten, wenn ich nicht das Gesamtbild im Blick behalte. Die Länder haben vielfältige Schultraditionen, über die man nicht einfach hinwegwischen kann; Schulgebäude und Schulstandorte bestehen, wie und wo sie einst gebaut wurden, und Akteure der verschiedenen Schularten ziehen vielleicht am selben Strang, aber nicht selten in unterschiedliche Richtungen.

Zugleich ist Bildung das zentrale landespolitische Handlungsfeld, auf dem sich alle Akteure profilieren und eigene Akzente set-

zen wollen. Mehr als ein Fünftel des Landeshaushalts von Baden-Württemberg fließt aktuell in diesen Bereich.

Und nicht zuletzt spielt der Faktor Zeit in der Bildungspolitik eine sehr große Rolle. Bei den allermeisten Reformen dauert es Jahre, teils Jahrzehnte, bis die Ernte eingefahren werden kann. Deshalb ist Kontinuität so wichtig, auch wenn es zu einem Regierungswechsel kommt.

Für unsere Kinder und Jugendlichen ist jede einzelne Schule und auch jede einzelne Kita unseres Bildungssystems ein zentraler Lern- und Lebensort, idealerweise auch der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe und beruflichem Erfolg. Schulen und Kitas sind Orte, an denen sie wertvolle Bindungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufbauen, soziale Kompetenzen erlernen und einen Wertekompass entwickeln. Hier wird nicht nur Wissen vermittelt, sondern vor allem auch „das Lernen“ gelernt. Kinder erfahren in der Schule, was in ihnen steckt, wenn sie sich herausfordern. Sie erleben, dass es sich lohnt, wenn man übt und an einer Sache dranbleibt. Und im Idealfall zündet auch der Funke für das intrinsische Lernen, kritisches Denken und Kreativität werden zutage gefördert und es wird das Zusammenarbeiten erlernt. Schule ist letztendlich der Ort, an dem Kinder zu jungen Erwachsenen heranreifen.

Daraus erwächst unmittelbar eine große Verantwortung für die Bildungspolitik. Bildungsministerien sind angesichts der beschriebenen Herausforderungen und der herausragenden Bedeutung für den Lebensweg jedes einzelnen Kindes daher kein Nice-to-have oder Not-nice-to-have, sondern Schlüsselressorts für die Zukunftsfähigkeit unseres Staates, unserer Wirtschaft und unserer gesamten Gesellschaft.

Umso wichtiger ist es, als Kultusministerin einen klaren Kompass zu haben, wo die Reise hingehen und was konkret erreicht werden soll.

Um die Segel richtig zu setzen, braucht es wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, objektive Daten und einen klaren, ideologiefreien Blick auf die Frage, an welchen Stellschrauben gedreht werden kann, um in die gewünschte Richtung zu steuern.

Es gilt dabei immer zu priorisieren, um den theoretischen An-

spruch mit dem realistisch Machbaren pragmatisch zusammenzubringen. Dazu ist es ganz entscheidend, sich intensiv mit der Praxis auszutauschen und Erfahrungen aus anderen Ländern offen und ohne Scheuklappen einzubinden.

Und dann geht es um die Kommunikation als einen ganz zentralen Bestandteil von Politik: darum, offen und ehrlich zu erklären, zu überzeugen, mitzunehmen, zu motivieren, Vertrauen aufzubauen und Allianzen zu schmieden. Hier liegt meines Erachtens einer der Knackpunkte, um in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft erfolgreich Politik zu machen: nicht mit der Brechstange zu agieren und einfach per Anordnung das Steuer in die eine oder andere Richtung herumzureißen. Sondern im intensiven Austausch mit allen Beteiligten wohlüberlegt und gut durchdacht den Kurs vorzugeben, um dann kontinuierlich, in machbaren Schritten in die richtige Richtung zu steuern, ohne das System zu überfordern.

Für erfolgreiche Bildungspolitik ist zudem ein leistungsfähiges Monitoring- und Steuerungssystem unverzichtbar. Nur so können wir sicherstellen, dass die Übersetzung der Theorie in die Praxis auch wirklich funktioniert und die Maßnahmen tatsächlich die gewünschte Wirkung entfalten. Jede Politik muss sich immer überprüfen lassen und hat auch die Aufgabe, selbst kritisch zu reflektieren. Die innovativsten Ideen und Konzepte nützen schließlich nichts, wenn sie in den Amtsstuben entwickelt werden, aber im Klassenzimmer nicht richtig umgesetzt werden können.

Wo soll die Reise hingehen?

Bei allen Debatten über Strukturen, Interessen, Zuständigkeiten und Ressourcen dürfen wir nicht aus dem Blick verlieren, worum es eigentlich geht – und das sind unsere Kinder und Jugendlichen. Es ist der staatliche Bildungsauftrag, jeder und jedem Einzelnen zu einer möglichst erfolgreichen Bildungsbiografie zu verhelfen. Und dabei stehen wir gerade mit Blick auf die Veränderungen in unserer Gesellschaft vor immensen Herausforderungen.

Die Vorstellung, dass Papa oder Mama arbeiten geht, während der andere Elternteil sich am Nachmittag um die Kinder kümmert und mit ihnen für die Schule lernt, geht heute vollkommen an der Realität vorbei. Stattdessen sehen wir sehr viele Eltern, die beide arbeiten wollen und müssen, Alleinerziehende, die keine Unterstützung durch eine weitere Person haben, oder Familien, die nach Deutschland zugewandert sind und sich mit ihren Kindern ohne ausreichende Sprachkenntnisse durch unser Schulsystem kämpfen müssen.

Ganztagschulen sind in weiten Teilen Europas, in Asien und Nordamerika an der Tagesordnung. Länder wie Singapur, Kanada und Estland finden sich beim Ranking der PISA-Studie weit oben und setzen auf ein gut ausgebautes Ganztagschulsystem. Deutschland hingegen leistet sich als eines der wenigen Länder unter den Industrienationen einen Flickenteppich. Von gebundenem Ganztag über Nachmittagsbetreuung bis hin zur Halbtagschule findet sich die ganze Bandbreite. In den westlichen Bundesländern profitiert beispielsweise nicht mal die Hälfte der Grundschul Kinder von einem Ganztagsangebot – mit allen negativen Folgen: In den Familien herrschen häufig echter Betreuungsstress und ein täglicher Kampf um Bildschirmzeit; abends sind dann alle froh, wenn zumindest die wichtigsten Hausaufgaben bewältigt sind. In Familien, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, und das ist in Baden-Württemberg fast jede zweite, ist am Nachmittag Schluss mit dem deutschen Sprachbad. Dazu kommen viele sozial benachteiligte Kinder aus Familien, in denen schlicht die Zeit oder aber Zugang zu Bildung fehlt, um die Kinder beim Lernen zu unterstützen. Gerade hier muss die Förderung früh ansetzen, um auch diese Kinder auf dem Weg zum erfolgreichen Schul- und Berufsabschluss nicht zu verlieren.

Wenn wir unsere Schullandschaft am Reißbrett ganz neu entwerfen könnten, würden wir das Beste aus allen Ländern zusammenschneiden und wissenschaftsbasiert eine ideale Schullandschaft bauen. Mit einer flächendeckenden, qualitativ hochwertigen und inklusiven Ganztagschule, orientiert an erfolgreichen Bildungssystemen wie den PISA-Spitzenreitern: mit längerem gemeinsamen Lernen im eigenen Tempo für alle Kinder, verbunden

mit einer passgenauen individuellen Förderung und bester Ausstattung in modernen Lernräumen.

Die Aufgabe in Regierungsverantwortung besteht jedoch darin, mit der Realität verantwortungsvoll umzugehen und im Rahmen des Möglichen konkrete Schritte zu gehen, die die alltägliche pädagogische Arbeit vor Ort erleichtern und allen jungen Menschen eine bessere Zukunftsperspektive eröffnen. Schule muss ein Ort der echten Chancen sein, der es jedem Kind ermöglicht, seine Potenziale frei zu entwickeln, und das Beste zutage fördert.

Mit diesem klaren Ziel vor Augen steht als erster Schritt eine offene und schonungslose Analyse an, wo momentan die größten Herausforderungen liegen und wie diese zielführend angegangen werden können. Dafür braucht es vor allem fundierte und objektive Daten. Denn nur wer die Herausforderung kennt, kann die passenden Lösungen entwickeln.

Von Daten zu Taten

Um die Frage zu beantworten, wie sich Bildung verbessern lässt, ist zunächst ein gemeinsames Verständnis notwendig, was „gute Bildung“ eigentlich ist und wie diese objektiv gemessen werden kann.

Am Ende zählt vor allem, „was hinten rauskommt“, also über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Klassenstufen und nach ihrer Schullaufbahn verfügen. Hier zeigen uns die großen Vergleichsstudien der letzten Jahre besorgniserregende Befunde. Immer mehr Schülerinnen und Schüler können nicht mehr richtig lesen, schreiben und rechnen, erreichen also nicht den Mindeststandard bei den grundlegenden Kompetenzen, die für den weiteren Bildungsweg bis zum Berufsabschluss unverzichtbar sind. Das ist für die jungen Menschen individuell dramatisch, denn es besteht die Gefahr, dass sie die Schule verlassen und keine Chance auf Teilhabe haben. Aber es gefährdet letztlich auch die Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft. Gerade bei diesen Basiskompetenzen haben

wir den dringendsten Handlungsbedarf. Aber auch bei den Spitzenleistungen kann und muss Deutschland besser werden, um im internationalen Wettbewerb auch in den kommenden Jahrzehnten als innovativer, attraktiver und leistungsstarker Industriestandort bestehen zu können.

Es ist gut und wichtig, dass wir uns diese Ergebnisse, ohne etwas zu beschönigen, genau anschauen und sie ernst nehmen, um dann auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Empfehlungen gezielt gegensteuern zu können.

Ernst nehmen heißt auch, die Analyse mit kühlem Kopf und ohne ideologische Grabenkämpfe anzugehen. Denn was die Leistungsvergleichsstudien in der Regel nicht liefern, ist der Rechenweg zum Ergebnis, also der eine Grund, woran es konkret liegt. Und das ist auch kaum möglich, da hier unzählige Einflüsse eine Rolle spielen.

Unter der Überschrift „Von Daten zu Taten“ haben wir in Baden-Württemberg in den letzten Jahren eine datengestützte Qualitätsentwicklung aufgebaut. Ziel ist es, eine **Kultur des Hinschauens** zu etablieren und Schulen vor Ort dabei zu helfen, die wichtigsten Baustellen zu identifizieren, um diese dann mit den richtigen Instrumenten verbindlich in Angriff zu nehmen.

Dazu wurden zwei neue Institute gegründet, in denen alle Kompetenzen gebündelt sind, um den Schulen die notwendige Datenbasis aus Lernstandserhebungen und weiteren Quellen digital aufbereitet zur Verfügung zu stellen und ihnen gleichzeitig die notwendigen Unterstützungsinstrumente für Verbesserungen an die Hand zu geben.

In welche Richtung es dabei gehen soll, wird in verbindlichen Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Schulen und der Schulverwaltung festgehalten, mit einer ganz konkreten Zielsetzung, wie eben beispielsweise, den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu reduzieren, die an einer Schule die Mindeststandards nicht erreichen, und den Anteil derer zu erhöhen, die den Optimalstandard erreichen.

Diese Ziele erreichen wir nur mit passgenauer Unterstützung, damit Veränderungen konkret angegangen werden können. Dazu zählen etwa maßgeschneiderte Unterrichtsmaterialien, die von

Lehrkräften ohne großen Aufwand direkt genutzt und eingesetzt werden können.

Wichtig ist dabei, auch die Lehrkräfte insgesamt zu entlasten und zu unterstützen, wie beispielsweise durch den Ausbau multi-professioneller Teams. Hier kommt es sehr auf die Schulleitung an, die vor Ort ein Wirgefühel erzeugen muss, um aus guten Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern eine starke Mannschaft zu formen.

Neben dem Fokus auf die einzelne Schule ist auch der Blick auf das große Ganze von Bedeutung. Hier haben wir, auch angesichts der letzten IQB-Ergebnisse, die frühen Jahre und die Basiskompetenzen ganz dezidiert in den Mittelpunkt unserer Arbeit gestellt. Denn nirgendwo passt der bekannte Satz besser als in der Bildung: „Auf den Anfang kommt es an!“

Gerade im Sprachbereich waren die jüngsten IQB-Ergebnisse äußerst besorgniserregend, wonach 19 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler beim Lesen und sogar 28 Prozent beim Zuhören nicht den Mindeststandard erreichen.

Unser Anspruch muss sein, dass alle Kinder mit dem notwendigen Rüstzeug in die weiterführenden Schulen übertreten. Deshalb legen wir auch in den weiterführenden Schulen ein besonderes Augenmerk auf die Basiskompetenzen, damit dort, wo nötig, nachgeholt und mögliche Lücken geschlossen werden können. Gleichzeitig müssen wir aber auch möglichst früh ansetzen, denn viel zu viele Kinder starten schon in der Grundschule nicht mit den entsprechenden Vorläuferqualifikationen, sitzen also gar nicht erst im Zug, sondern sehen von Anfang an nur die Rücklichter. Unser Ziel muss es sein, dass jedes Kind, das in die Schule kommt, auch in der Schule mitkommt. Dafür ist es entscheidend, dass alle Kinder in der 1. Klasse die Bildungssprache Deutsch gut beherrschen.

Konkret testen wir künftig alle Kinder vor der Einschulung auf ihre sprachlichen Fähigkeiten und führen für alle, die es brauchen, ein intensives, verbindliches Sprachtraining ein. Für diejenigen, die noch nicht die nötigen Vorläuferqualifikationen mitbringen, um die Schule zu beginnen, richten wir nach der Kita die „Juniorklasse“ ein. Dort werden die Kinder ein weiteres Jahr intensiv vorbereitet und erwerben die nötigen Fähigkeiten für den Schulbeginn.

Den Bildungsföderalismus nutzen

Erfolgreiche Bildungspolitik braucht neben Beharrlichkeit auf allen Ebenen und ausreichend Ressourcen vor allem drei Dinge: Vertrauen, Ehrlichkeit und Empathie. Da mag manch einer skeptisch die Augenbrauen heben, der vielleicht ein anderes Bild von Politik hat.

Dass man mit Vertrauen, Ehrlichkeit und Empathie am allermeisten erreicht, gilt nicht nur für die politische Zusammenarbeit im Parlament oder innerhalb der Bildungsministerkonferenz. Das gilt genauso für die Arbeit im Kultusministerium und die Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung und den Schulen sowie im Austausch mit Verbänden und Interessensvertretungen oder auch mit Bürgerinnen und Bürgern.

Wir sind von Anfang an ohne politische Scheuklappen auf andere Länder zugegangen und sie auf uns, um uns auszutauschen und im positiven Sinne das Beste voneinander zu lernen. Zu Beginn der Legislaturperiode waren wir beispielsweise in Hamburg, haben uns dort das bewährte Sprachförderkonzept für Kitakinder der Hansestadt angeschaut und konnten daraufhin die konzeptionelle Basis für unser eigenes Sprachförderprogramm entwickeln. Für mich waren diese Gespräche sehr wertvoll und zugleich auch die beste Werbung für den Bildungsföderalismus. Denn wenn alle bereit sind, aufeinander zuzugehen, offen miteinander zu sprechen und ohne falsche Eitelkeit Dinge zu übernehmen, die in einem anderen Land bereits erfolgreich erprobt sind, stellt das in meinen Augen die beste Form des konstruktiven föderalen Wettbewerbs dar.

Klar ist auch: Niemand kann auf Dauer (Bildungs-)Politik gegen die Mehrheit der Bevölkerung machen. Deshalb ist es umso wichtiger, alle Akteure – Politik, Schulverwaltung, Verbände, Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler – bei Veränderungsprozessen ernst und mitzunehmen. Dabei gilt: Wir müssen Verständnis für die Motive und Widerstände der anderen entwickeln, den Menschen zuhören, ohne ihnen nach dem Mund zu reden, und am Ende aushalten, dass nicht alle mit den getroffenen Entscheidungen restlos zufrieden sind.

Dafür ist es nötig, dass wir uns mit der Praxis intensiv austauschen und die Rückmeldungen wirklich ernst nehmen. So etwas dauert natürlich seine Zeit, manches ist mühsam, aber diese Gründlichkeit zahlt sich am Ende doppelt aus.

Perspektiven: die Rolle der Lehrkraft, der Eltern und der Digitalisierung

Abschließend möchte ich drei Punkte ansprechen, die in der Diskussion um gute Bildung aus meiner Sicht künftig noch viel stärker in den öffentlichen Fokus gerückt werden müssen:

1. Die Rolle der Lehrkraft

Wir müssen die Bedeutung von Lehrkräften als Zukunftsmacherinnen und -macher für unsere Gesellschaft wieder viel stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit bringen und gemeinsam an mehr gesellschaftlicher Wertschätzung für diese zentral wichtige Aufgabe arbeiten.

„Auf die Lehrkraft kommt es an.“ Diese altbekannte Erkenntnis von John Hattie ist nach wie vor uneingeschränkt gültig. Lehrerinnen und Lehrer sind der Dreh- und Angelpunkt, wenn es darum geht, guten Unterricht zu gestalten. Und gerade bei jüngeren Kindern haben sie oft noch echten Heldenstatus. Wer erinnert sich nicht an seine erste Lehrkraft und weiß noch ihren Namen? Lehrkräfte stoßen den Kindern die Tür zum Wissen auf, die Schätze der Zukunft liegen in ihrer Hand. Sie vermitteln Wissen, sind Fachexpertinnen und -experten und häufig auch erste Ansprechperson in allen Lebenslagen. Eine ausgeprägte Feedbackkultur und das Lernklima sind dabei von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen.

Zur Wahrheit gehört auch, dass die Anforderungen an Lehrkräfte in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten stetig gestiegen sind. Durch das Lernen und Unterrichten mit digitalen Medien, eine zunehmend heterogene Schülerschaft und zusätz-

liche Verwaltungsaufgaben sehen sich viele Lehrkräfte heute mit neuen Anforderungen konfrontiert, die es früher in dieser Form nicht gab. Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich Schule noch stärker für die unterschiedlichsten Professionen öffnet. Mit zusätzlichen Fachkräften aus der sozialen Arbeit, mehr IT-Support oder Sprachförderkräften können sich Lehrkräfte wieder stärker auf ihre eigentliche pädagogische Arbeit fokussieren. Denn klar ist: Lehrkräfte brauchen in jeder Unterrichtsstunde volle Präsenz, denn kognitive Aktivierungsarbeit und eine gute Klassenführung fordern durchgängigen Einsatz.

Leider hängt das gesellschaftliche Bild vom Lehrerberuf oft sehr schief und spiegelt nicht die große Bedeutung dieses Berufs wider. Dabei haben unsere Pädagoginnen und Pädagogen jede Wertschätzung mehr als verdient. Hier gilt es deshalb auch, nach neuen Ansätzen zu suchen, wie wir in unserer Gesellschaft das Image und die Anerkennung für den Lehrerberuf stärken können, um die vielen klugen Köpfe im harten Wettbewerb um Fachkräfte nicht an andere Branchen zu verlieren.

2. Die Rolle der Eltern (Bildung im Sozialraum)

Schulen sind für Familien immer ein wichtiger Bezugspunkt. Das gilt in gutbürgerlichen Stadtteilen genauso wie in sozialen Brennpunkten. Umgekehrt ist das Elternhaus der zentrale Ort, an dem junge Menschen maßgeblich persönlich geprägt werden. Eltern spielen schließlich auch bei der Wahl der Bildungswege ihrer Kinder eine wichtige Rolle.

Wer dieses Umfeld und die wechselseitige Beziehung zwischen beiden Welten nicht mitdenkt, wird in der Schule nur schwer nachhaltige Veränderungen erzielen können. Die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus ist gerade auch deshalb ein wichtiger Grundpfeiler erfolgreicher Bildungswege.

Die Bandbreite in der Zusammenarbeit mit Eltern ist allerdings sehr weit – von überfürsorglichen Eltern, die quasi täglich vor dem Lehrerzimmer stehen und jedes Problem für ihr Kind proaktiv lösen wollen, bis hin zu denen, die eine Lehrkraft nie zu Gesicht bekommt. Besonders wichtig ist die Vernetzungsarbeit im Sozialraum deshalb

gerade in jenen Stadtteilen und Regionen, in denen die Kinder und Jugendlichen von zu Hause weniger Unterstützung mitbekommen.

Schule muss sich hier einbringen, Schule kann Anstoßgeber sein, aber Schule ist überfordert, wenn das Umfeld die Erziehungs- und Bildungsaufgabe schlicht auf die Institution abwälzt. Keine Institution und auch kein einzelner Akteur kann diese Aufgabe alleine bewältigen.

Um die Risiken von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen beim Aufwachsen zu reduzieren, müssen sich vielmehr alle Beteiligten – von Erzieherinnen und Erziehern über Lehrkräfte und Schulleitungen bis hin zu den Jugendämtern und Gesundheitsbehörden, Vereinen und lokalen Initiativen und nicht zuletzt den Eltern selbst – als Verantwortungsgemeinschaft begreifen und im Sinne der Kinder und Jugendlichen kooperieren.

Es geht hierbei auch um einen Wechsel der Kommunikation. Das Umfeld muss in gewisser Weise Teil der Schule werden. Es geht darum, dass eine klare Erwartungshaltung der Schule an das Umfeld kommuniziert wird, aber auch darum, dass Schule sich als entscheidender Spieler im lokalräumlichen Kontext versteht und Eltern gezielt einbindet.

Für Eltern braucht es mehr Unterstützungsangebote, beispielsweise um Eltern dabei zu helfen, ihre Rolle zu finden, und auch interkulturelle Differenzen und Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Hier gilt es, eine Debatte anzustoßen, was der Staat leisten kann und leisten muss, aber auch wo seine Grenzen liegen.

3. Die Rolle von KI und Digitalisierung

Es steht außer Frage, dass die Digitalisierung unser Bildungswesen in den kommenden Jahren in allen Bereichen weiter grundlegend verändern wird. Digitale Technologien bieten nicht nur in der Vermittlung von Wissen vielfältige neue Möglichkeiten. Die Anwendung von KI im Klassenzimmer kann Lehrkräfte auch bei Routineprozessen entlasten und schafft neue Chancen bei der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Mit der Kombination aus KI und Big Data werden sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten gerade auch bei der Steuerung unseres Bildungssystems und dem „genauen Hinschauen“ vor Ort

in den Schulen neue Möglichkeiten eröffnen, die wir heute noch gar nicht erahnen.

Aber auch kritische Fragen müssen beleuchtet werden. Gerade in Zeiten, in denen unsere Demokratie und offene, pluralistische Gesellschaft zunehmend und sehr gezielt angegriffen werden, ist es unverzichtbar, dass alle Kinder und Jugendlichen informations-technische Grundkompetenzen entwickeln, Fake News erkennen und Desinformation kritisch hinterfragen können.

Neben der Vermittlung von technischem Anwendungswissen spielt dabei auch die Medienbildung eine wichtige Rolle, die an allen Schularten ausgebaut und gleichzeitig noch viel stärker mit der Demokratiebildung verschränkt werden muss, um gesellschaftlicher Polarisierung und Desintegrationsprozessen zu begegnen. Denn gerade auch in den sozialen Medien werden Inhalte und Deutungsangebote zunehmend von KI-gestützten Verfahren durchdrungen und durch sie beeinflusst, was sich ganz unmittelbar auf die Debatte-kultur in allen Bereichen unserer Gesellschaft auswirkt.

Tun, was zu tun ist

Bildungspolitik war immer ein hart umkämpftes Politikfeld. Als Ort des ideologischen Grabenkampfes, als Spielfeld landespolitischer Profilierung oder als Zankapfel zwischen Bund, Ländern und Kommunen.

Erst wenn sich der Rauch des tagespolitischen Gefechts verzogen hat, wird der Blick frei auf das, was Bildungspolitik in meinen Augen am Ende vor allem ist: ein Ort, an dem die entscheidenden Weichen für die Zukunft unserer offenen und freien Gesellschaft gestellt werden. Nicht mehr und nicht weniger.

Wissen und Know-how sind unsere wichtigsten Rohstoffe und kluge Köpfe unser größtes Kapital. Gleichzeitig erwerben unsere Kinder und Jugendlichen in den Kitas und Schulen ihre Eintrittskarte in die Gesellschaft und bekommen sozusagen den Schlüssel in die Hand, der ihnen auf ihrem weiteren Lebensweg im besten Fall

alle Türen öffnet und sozialen Aufstieg ermöglicht. Sie lernen ihre Potenziale abzurufen, zu diskutieren, Konflikte friedlich auszutragen, im Team zu arbeiten und vieles mehr, was das Zusammenleben in unserem demokratischen und offenen Gemeinwesen ausmacht. Und nicht zuletzt wird hier, wo die Fachkräfte von morgen ausgebildet werden, der Grundstein für unseren künftigen Wohlstand und den wirtschaftlichen Erfolg unseres Landes gelegt.

Deshalb ist es nicht nur eine Frage der Bildungsgerechtigkeit, sondern auch für unsere Volkswirtschaft extrem wichtig, dass möglichst niemand durchs Raster fällt und alle jungen Menschen eine echte Chance erhalten, ihre Bildungsbiografie erfolgreich zu gestalten.

Als moderne Industrienation haben wir gerade in einer Welt multipler Krisen die gemeinsame Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass wir dieses große Kapital nicht leichtfertig aufs Spiel setzen. Uns allen muss bewusst sein, dass sich jeder Euro, den wir in die Bildungschancen unserer Kinder investieren, doppelt auszahlt. Investitionen in qualitativ hochwertige Kitas und gute Schulen eröffnen nicht nur individuelle Zukunftschancen, sondern sorgen auch für steigende Beschäftigung und höhere Staatseinnahmen, die die Ausgaben am Ende sogar noch übertreffen.

Wir müssen weiterhin Wege finden, die bestehenden Strukturen so zu verändern, dass alle Kinder und Jugendlichen die Chance bekommen, das Beste aus sich herauszuholen. Nur wenn es uns gelingt, Bildungsbarrieren weiter abzubauen und Zugänge zu öffnen, können alle jungen Menschen später ihren Beitrag als Bürgerinnen und Bürger, Demokratinnen und Demokraten, Steuerzahlerinnen und Steuerzahler und Gestalterinnen und Gestalter des Gemeinwesens leisten.

Dieses Ziel werden wir nur im konstruktiven Miteinander über die föderalen Ebenen, Parteigrenzen und Legislaturperioden hinweg erreichen können. Ohne Scheuklappen, ohne reflexhafte Schuldzuweisungen oder Katastrophenrhetorik, dafür aber mit offenem Visier, klarem Kurs und einer gesunden Portion Pragmatismus.

Tun wir, was zu tun ist.

BESSERE BILDUNG 2035



Zur Arbeit der *Wübben Stiftung Bildung* gehört es, immer wieder unterschiedliche Personen oder Akteursgruppen zusammenzubringen, um ihnen den Raum zu geben, Impulse für eine bessere Bildung in Deutschland zu setzen: Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulaufsichten – und in diesem Fall Ministerinnen.

Vom 4. bis 5. Oktober 2024 hatte die Stiftung die Ministerinnen Dr. Stefanie Hubig, Karin Prien und Theresa Schopper nach Ingelheim in Rheinland-Pfalz eingeladen. Dort konnten sie sich austauschen: über ihre Gedanken, die sie zuvor zu Papier gebracht hatten. Es gab vorweg die verbindende Einschätzung, dass die Bildungspolitik in Deutschland klare Ziele braucht, um besser zu werden. Welche Ziele das genau sein könnten, wie hart, d. h. wie konkret messbar sie sein müssten und mit welchen Maßnahmen sie hinterlegt werden sollten, darüber wurde zwei halbe Tage lang diskutiert.

Wissenschaftlich begleitet wurden die Ministerinnen von Prof. Dr. Britta Klopsch, und moderiert wurde der Austausch von der Geschäftsführung der Stiftung, Kerstin Lehner und Dr. Markus Warnke.



Ein parteiübergreifender Impuls für messbare Bildungsziele:
Stefanie Hubig, Theresa Schopper und Karin Prien (v. l. n. r.)



WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

www.wuebben-stiftung-bildung.org



In gemeinsamer Runde für bessere Bildung:
Stefanie Hubig, Theresa Schopper, Makurs Warnke, Britta Klopsch,
Marisa Klasen, Karin Prien und Kerstin Lehner (v. l. n. r.)

„Eigentlich müssten wir das Thema Bildung im Sinne des lebenslangen Lernens – und damit vor allem Kita, Schule, Hochschule und Weiterbildung – in einem Ministerium bündeln.“

STEFANIE HUBIG



„Alle Ebenen des Bildungssystems – von den Schulämtern bis zu den Schulleitungen – müssen gemeinsam an definierten Zielen arbeiten.“

THERESA SCHOPPER



„Ich schließe daraus, dass wir alle noch keine State-of-the-Art-Datenstrategie für das gesamte System haben, die wir aber alle dringend bräuchten.“ **KARIN PRIEN**





„Ich finde den Sozialindex im Startchancen-
Programm richtig und man sollte ihn auch
für Kitas entwickeln.“ STEFANIE HUBIG



„Es ist das erklärte Ziel unserer Schulen und Lehrkräfte, die Kinder zu einem Abschluss oder Anschluss zu führen. Schulen sind dabei aber auch prägender Sozialraum und stoßen Kindern das Tor zum Wissen auf.“

THERESA SCHOPPER



„Kinder, die schwierigere Startbedingungen haben, müssen stärker gefördert werden, damit auch sie die Optimalstandards erreichen können, und zwar von Anfang an.“

KARIN PRIEN



Im Folgenden soll die Diskussion mit ihren Themen wiedergegeben werden, nicht im Wortlaut und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber in ihrem Kern. Das wirkliche Novum dieser Publikation steht am Ende dieser Zusammenfassung: ein konkreter Vorschlag, der – und das ist an dieser Stelle entscheidend – von den drei Politikerinnen, die aus drei unterschiedlichen Parteien kommen, getragen und damit in die öffentliche Debatte gebracht wird.

Der folgende Text versucht aus der Perspektive der Ministerinnen einen Eindruck von der Diskussion zu vermitteln, die sehr große Schnittmengen gezeigt hat. Auch wenn sich alle oben genannten Personen in den Diskurs eingebracht haben, liegt die politische Verantwortung ausschließlich bei den Ministerinnen. Sie stehen für die folgende Zusammenfassung sowie insbesondere für die Vorschläge am Ende ein – weil sie Bildung besser machen wollen.



EIN PARTEI- ÜBERGREIFENDER IMPULS FÜR MESSBARE BILDUNGSZIELE

von

**Dr. Stefanie Hubig
Karin Prien
Theresa Schopper**

Ausgangspunkt der Idee zu diesem Buch, unserer Namensartikel und der hier skizzierten Diskussion war die Überzeugung, dass es für eine bessere Bildung in Deutschland klare und messbare Ziele braucht und klar verbesserte Rahmenbedingungen. Ziele, die parteiübergreifend und in allen Bundesländern Akzeptanz finden können. Denn nur so kann nach unserer Einschätzung ein nachhaltiger und langfristiger Wandel des Bildungssystems in ganz Deutschland funktionieren. Dafür wollen wir einen Vorschlag unterbreiten. Die gemeinsame Diskussion hat gezeigt, dass es an sehr vielen Stellen Übereinstimmungen gibt, und damit die Überzeugung bestätigt, dass dieses Vorhaben gelingen kann. Die folgenden Vorschläge stellen kein Maßnahmenpapier dar, welches nun in allen Bundesländern in dieser Form Anwendung finden soll – sie sollen ein Anstoß und ein Beitrag für eine grundlegende bundesweite Diskussion zur Frage der Qualitätsentwicklung des Schulsystems sein. Wir sind überzeugt davon, dass wir eine solche brauchen und

dass sie notwendig ist, damit wir unser gemeinsames Ziel erreichen können: die beste Bildung für unsere Kinder und Jugendlichen für ein selbstbestimmtes Leben.

Messbare, strategische Ziele als Schlüssel zur Entwicklung eines gerechten Schulsystems

Wer sich mit Transformationsprozessen beschäftigt, erkennt die Relevanz und die Notwendigkeit klarer Ziele. In Deutschland wurde und wird die Selbstständigkeit der Schulen gefordert und unterstützt. Das ist einerseits richtig, um Innovationen zu fördern, andererseits merken wir, dass die Autonomie ohne klare Zielvorgabe und Verantwortung die Schulen in ihrer Gesamtheit auseinanderdriften lässt. Denn die Verantwortung für die Entwicklung der Schulen vor Ort liegt zum Großteil bei den Schulleitungen, deren Vorstellungen von der Entwicklung ihrer Schule so unterschiedlich sein können wie die Menschen, die sie leiten – jedenfalls ohne konkrete Vorgaben von oben. Gleichzeitig erkennen wir zunehmend, dass sich die Schulleitungen oft nicht in der Lage sehen, auf das eigentliche Kerngeschäft, die Schul- und Unterrichtsentwicklung, Einfluss zu nehmen. An vielen Stellen arbeiten Lehrkräfte trotz zahlreicher Reformbemühungen in der Vergangenheit noch vielerorts isoliert, was eine intensive Zusammenarbeit und gemeinsame pädagogische Arbeit gerade in den größer werdenden multiprofessionellen Kollegien deutlich erschwert. Auf große Begriffe, wie „Bildungsgerechtigkeit“, die wiederum von der Politik vorgegeben werden, können sich zwar alle verständigen, allerdings bieten diese keine klare Orientierung für den jeweiligen Arbeitsbereich. Was genau bedeutet Bildungsgerechtigkeit bezogen auf die eigene Arbeit, etwa als Lehrkraft oder als Schulaufsicht? Wohl auch deshalb ist das Instrument der Zielvereinbarungen, die in einigen Bundesländern mittlerweile zwischen Schulen und Aufsicht geschlossen wer-

den, ein im Grunde richtiges Steuerungsinstrument, muss aber genau vorbereitet und ausgehandelt werden, damit es funktioniert. Denn bei den für solche Zielvereinbarungen bisher maßgeblichen Orientierungsrahmen für die Schulqualität liegt zwar der richtige inhaltliche Ansatz zugrunde, allerdings zeigt sich, dass es nach wie vor nicht gelungen ist, diese Zielvorgaben weiter auszudifferenzieren und zu präzisieren, sodass die Steuerungswirkung vielfach hinter den Erwartungen zurückbleibt. Ergänzt werden muss die strategische Zielorientierung durch eine Kultur der Evaluation und Verantwortung.

Das Startchancen-Programm als Vorbild

Das Startchancen-Programm verfolgt an diesem Punkt einen Erfolg versprechenden Ansatz. Hier sind nicht nur die Zielvereinbarungen ein wichtiges Instrument der Steuerung, sondern auch das sehr konkret formulierte Ziel, die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen, zu halbieren. Es bietet genau die Präzision, die bisher in der Schulpolitik gefehlt hat. Hier gibt es eine klare Botschaft für die Ministerien, die Schulaufsichten und die Schulen, worum es in den nächsten zehn Jahren gehen soll und auf welches Ziel sie hinarbeiten müssen. Das befördert schulscharfe Zielvereinbarungen enorm, die nicht nur zwischen Schule und Schulaufsicht wirken, sondern auch die gesamte Schulgemeinschaft verbinden sollen. Evaluation auf gesicherter Datenbasis und Verantwortung sind Teil des Programms. Und auch die Landesinstitute wissen, wie und worauf sie ihre Fortbildungs- und Unterstützungsangebote ausrichten müssen. Insofern ist das positive Beispiel des Startchancen-Programms auch für unsere Diskussion leitend, ebenso wie die dort bereits erfolgte Verständigung auf die Bildungsgerechtigkeit als eine unserer wichtigsten Herausforderungen bis zum Jahr 2035. Dieses Ziel ist somit gesetzt.

Wenige, aber dafür klare Ziele

Wir brauchen nicht viele weitere Ziele, sondern wenige, die dafür allerdings umso klarer formuliert sind. Dass diese Orientierung für Transformationsprozesse notwendig ist, zeigt nicht nur die Wissenschaft, sondern das bestätigen auch die Erfahrungen aus Kanada, dem Land, das wir im letzten Jahr besuchen konnten, um einen Einblick in das dortige Bildungssystem zu erhalten. In Deutschland gab es nach dem ersten PISA-Schock im Jahr 2001 eine gemeinsame Kraftanstrengung aller Länder. Die Politik bewegte sich zunächst in die richtige Richtung. Seit 2015 hat sich der positive Trend allerdings umgekehrt. Es folgte eine Reihe gut gemeinter Absichtserklärungen. Viele Strategien wurden seither auf Ebene der KMK verabredet. Es wurden zwischen den Ländern anstehende Aufgaben formuliert und Themen festgelegt, aber bislang hat die Präzisierung der Ziele gefehlt. Diese braucht es und es ist eine länder- und parteiübergreifende Akzeptanz erforderlich. Dies kann gelingen, wenn – ergänzend zur Zielgruppe des Startchancen-Programms – die Stoßrichtung dieses Impulses alle Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt. Denn ein Blick auf die Bildungsvergleichsstudien der vergangenen Jahre zeigt, dass wir nicht nur in der Gruppe derer, die die Mindeststandards verfehlen, sondern auch in der Gruppe derer, die die Regel- und Optimalstandards erreichen, kontinuierlich schlechter geworden sind. Wir brauchen in Deutschland insgesamt eine Umkehr dieses Trends und eine Konzentration auf die Qualität des Lernens und Lehrens, gerade in den zentralen Kompetenzbereichen. Das erfordert Prioritätensetzung.

Datengestützte System-, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Voraussetzung für die Messbarkeit von Zielen für Verantwortung und Evaluation sind Daten, anhand derer die Ziele überprüft wer-

den können. Einige Bundesländer haben mittlerweile Datenblätter für Schulen entwickelt und arbeiten damit. Zugegeben, die Nutzung von Daten ist sowohl auf Ebene der Schulen als auch auf Ebene der Ministerien ausbaufähig. Bis zur strategischen Nutzung auf Systemebene liegt noch ein Weg vor uns, wobei ein Großteil der Länder gerade sogenannte Dashboards entwickelt. Darin sollen im Rahmen einer umfassenden Datenstrategie aussagekräftige, d. h. möglichst zielgenaue und aktuelle Daten gesammelt, aufbereitet und zur Steuerung genutzt werden. Auch hier ist eine engere Zusammenarbeit der Länder sinnvoll und eine Förderung des Bundes im Rahmen des Digitalpakt 2.0 notwendig.

Bei der wichtigsten Frage, der Begleitung von individuellen Lernverläufen, sind die Länder – insbesondere aufgrund von Datenschutzfragen – noch nicht so weit. Zwar gibt es inzwischen eine Reihe von Lernstandserhebungen; so werden VERA-3 und -8 bis auf eine Ausnahme in allen Ländern und an allen Schulen durchgeführt. Dass in den Ergebnissen ein großes Potenzial schlummert, das sich für die Entwicklung von Schulen nutzen lässt, ist offenbar vielen Beteiligten nicht bewusst. So fragen sich einige Lehrkräfte, wofür oder für wen sie diese Tests durchführen sollen, und übersehen den Mehrwert für die eigene Arbeit. Deshalb ist es wichtig, hier besser zu unterstützen und auf Schulebene deutlich zu machen, dass Lernstandserhebungen nicht nur für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden können und sollen, sondern diese auch darüber hinaus auf Schul- und Systemebene eine gezieltere Förderung und Unterstützung ermöglichen – der Schulen und der Kinder. Adaptive, intelligente tutorielle Lernprogramme müssen mehr und noch viel gezielter eingesetzt werden. Sie müssten nutzerfreundlich sein: Wer sich einloggt, sollte dort eine Verknüpfung mit den Bildungsplänen finden und im besten Fall einen Hinweis auf die passenden Fördermaßnahmen. So könnten auf Schülerebene vergleichsweise unkompliziert unterschiedlich starke Lerngruppen gebildet werden. Individuelle Förderung gelingt so wesentlich einfacher, vor allem wenn der Unterricht im Team vorbereitet wird. Es geht bei den Lernstandserhebungen also nicht um die Kontrolle der Lehrkräfte. Diese Sorge war und ist sicherlich bei vielen vor-

handen, weshalb die Einführung solcher Systeme nicht nur durch Fortbildung, sondern insbesondere auch durch die Schulaufsicht begleitet werden muss.

Es gibt immer mehr Akteure im Schulsystem, die der Nutzung von Daten nicht nur offen gegenüberstehen, sondern diese geradezu wünschen, um endlich besser auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können. Ideal wäre eine Bildungs-ID für jedes Kind, die anonymisiert den Bildungsverlauf dokumentiert. Daneben könnten Förderbedarfe oder bereits in Anspruch genommene Hilfs- und Unterstützungsangebote vor allem für den Übergang dokumentiert werden, um die Kinder im multiprofessionellen Team an der Schule, aber auch mit den weiteren Hilfs- und Unterstützungsangeboten etwa der Kinder- und Jugendhilfe noch gezielter begleiten zu können. Damit könnten auch im vorschulischen Bereich Sprach- und Entwicklungstests dokumentiert werden, auf die nicht nur die Verantwortlichen aus dem Elementarbereich, sondern auch aus den Grundschulen Zugriff hätten, um von Anfang an die richtigen Unterstützungsangebote zu organisieren. Bei der Bildungs-ID sind unsere Länder und auch weitere bereits auf dem Weg, wenngleich mit unterschiedlichen zeitlichen Horizonten. Wir sollten hier zu mehr Einheitlichkeit und Abstimmung kommen, denn die wären in jedem Falle auch bei diesem Thema hilfreich und ressourcensparend.

Steuerung und Freiräume im Schulsystem

Nicht nur, aber insbesondere aus der Sicht von Ministerien ist die Frage relevant, wie Transformationsprozesse und das System Schule gesteuert werden können. Es geht um ein sinnvolles, d. h. im besten Fall aufeinander bezogenes Miteinander von Top-down und Bottom-up: Es geht sowohl um Steuerung von oben als auch um Freiräume für Schulen für die Gestaltung vor Ort in eigener Verantwortung. Damit beide Seiten an einem Strang ziehen, ist,

wie bereits beschrieben, ein Rahmen notwendig, in welchem die Ziele vorgegeben werden. Dies ist kein Widerspruch zur Schulautonomie, zumal diese sowohl aufseiten von Ministerien und Schulaufsichten als auch auf Schulseite nicht selten falsch verstanden wurde. Autonomie ohne Zielklarheit, ohne Evaluation und ohne Verantwortung ist keine Strategie. Die Schulautonomie kann vielmehr durch präzise Vorgaben eine Orientierung erfahren, für die dann die Schulen verantwortlich sind. Als Instrument und Scharnier zwischen den Ebenen spielen dann Zielvereinbarungen eine zentrale Rolle. Je präziser die Zielvorgaben und je aufschlussreicher die Daten zu den Entwicklungsständen der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind, desto präziser können die Zielvereinbarungen schulscharf getroffen werden, die den Weg der Schulentwicklung beschreiben und Grundlage für die Gespräche mit der Schulaufsicht sind. Neben der Klarheit in den Zielen braucht es zudem die Unterstützung z. B. durch Unterrichtsmaterial, Fortbildungen sowie Angebote zum Prozess der Schulentwicklung. Evidenzbasierte Lehr- und Lernkonzepte wie z. B. „Lesen macht stark“ oder „Mathe macht stark“ können dabei dann vorgegeben werden, wenn nicht die Schule selbst über wirksamere Unterrichtskonzepte verfügt. Neben der Präzision in den Zielen braucht es auf den unterschiedlichen Ebenen auch eine konstruktive Beziehung der handelnden Akteure. Dieser Aspekt muss bei der Schulentwicklung berücksichtigt werden. Die Landesinstitute, die Schulaufsicht, aber auch unsere Ministerien sind hier noch stärker gefordert. Beispiele eines besseren Miteinanders sind die Verzahnung von Schulen und Schulaufsichten in sogenannten Schulfamilien oder gemeinsame Fallkonferenzen, Fortbildungen etc. Daran arbeiten wir bereits und es gibt positive Beispiele von unterschiedlichen Schulnetzwerken in unseren Ländern, die sich bewährt haben. Hier können sich Schulen über einen längeren Zeitraum in einem wertschätzenden Rahmen über Themen austauschen. Unsere Ministerien sind sehr nah dabei, was dazu führt, dass die Schulen nicht nur untereinander, sondern auch zum Ministerium und zu uns Ministerinnen eine konstruktive und vertrauensvolle Beziehung aufbauen können. Sie wurden mit ihren Anliegen gesehen und wahrgenommen.

Natürlich ist das nicht mit allen Schulen möglich, schon gar nicht in großen Flächenländern, aber es spricht sich unter den Schulleitungen herum, dass Bildungsverwaltung und Bildungspolitik es ernst meinen mit der Nähe zur Basis. Die entscheidenden Ebenen sind dabei zunächst die Ministerien, die nachgeordneten Behörden wie die Landesinstitute und insbesondere die Schulaufsichten sowie die Schulleitungen, die in Veränderungsprozessen besonders mitgenommen werden müssen. Denn es nützt nichts, wenn wir Ziele setzen, es aber nicht schaffen, die Ebenen unter uns mitzunehmen. Die Präzision muss vorgegeben sein, aus den Ministerien und über die Schulaufsichten und Schulleitungen klar formuliert werden. Natürlich spielt dabei die Kommunikation eine Rolle. Gesetze, Erlasse, aber auch Schreiben aus den Häusern werden auf Schulebene oft unterschiedlich interpretiert. Sie sind auf der einen Seite in ihrer schlichten Anzahl zu viel und wir merken auf der anderen Seite, dass sich mit ihnen allein Veränderungen nicht steuern lassen.

Freiräume und Innovation fördern

Gleichzeitig müssen die Schulen ermutigt werden, die bereits jetzt schon vorhandenen Freiräume auszuschöpfen, die oft gar nicht so klein sind, und darüber hinaus Schulversuche zu starten, Experimentierklauseln zu nutzen, denn wir brauchen auch Innovationen aus dem System heraus. Gerade für die Gestaltung des Schulalltags bieten die Gesetze schon jetzt mehr Möglichkeiten als vermutet. Diese sollten wesentlich stärker genutzt werden. Dazu braucht es den stärkeren Zuspruch und die Einladung von uns Hausspitzen, die bisherigen Schulcurricula zu hinterfragen und mit Blick auf die eigenen Schülerinnen und Schüler zu überlegen, wie Schule vor Ort aussehen muss und was die Kinder brauchen, um erfolgreich zu sein. Der schulische Abschluss sollte nicht nur auf eine akademische Karriere zielen, sondern auch andere berufliche Perspektiven aufzeigen. Dazu braucht es Praxisbezug, Projektorientierung und

ein fächerübergreifendes Verständnis. In diesem Sinne sollten auch die bereits beschriebenen Möglichkeiten für andere, offenere Lern- und Lehrmethoden, die die Schulgesetze vorsehen, genutzt werden. Es gibt Laborschulen und andere Schulen, die alternative Lernkonzepte erfolgreich erprobt haben und wichtige Impulse geben. Dies wird allerdings nicht das „One size fits all“-Konzept für alle Schülerinnen und Schüler und damit für alle Schulen sein. Die Vielfalt sollte jedoch größer sein. Der Schulaufsicht kommt an dieser Stelle eine entscheidende Rolle darin zu, die Schulen dabei zu unterstützen, Freiräume zu entdecken und kreative Potenziale zu nutzen. Denn aus der Perspektive eines Ministeriums können wir nicht erkennen und nur schwer entscheiden, wie der optimale Rhythmus einer bestimmten Schule aussieht, wie es ihr gelingt, mit Blick auf die Kinder und die Familien den Alltag zu gestalten. Schule kann nur vor Ort mit den Eltern und externen Partnern zu einem echten Lern- und Lebensort gemacht werden. Es braucht klare Ziele von oben und es braucht Freiräume vor Ort. Nur Bottom-up funktioniert ebenso wenig wie ausschließlich Top-down. Es braucht also ein symbiotisches Verhältnis von beidem, ein System kommunizierender Röhren in einem lernenden System.

Schule als Lern- und Lebensort

Die Diskussion über die Zukunft der Bildung ist sehr komplex und berührt mehrere, sehr unterschiedliche Systemebenen. Ausgangspunkt sollte allerdings stets die Frage sein, was die Kinder und Jugendlichen benötigen. Neben der Leistungs- und Kompetenzorientierung ist es zwingend erforderlich, dass Schule auch den sozial-emotionalen Bereich berücksichtigt. Begriffe, die im anglo-amerikanischen Raum verwendet werden, treffen in der deutschen Übersetzung nicht den eigentlichen Anspruch. „Belonging“ und „Wellbeing“, das oft mit Wohlbefinden übersetzt wird, sind solche Begriffe. Wohlbefinden, sich wohlfühlen. Dabei geht es nicht darum, dass die Kinder verhätschelt werden sollen, es geht nicht um ein

leistungsentkoppeltes Verständnis, das nur auf die gute Laune bei den Kindern zielt. Vielmehr steht eine gedeihliche Persönlichkeitsentwicklung im Fokus, die die körperliche und seelische Gesundheit sowie die wachsende Selbstorganisation berücksichtigt. Schule als Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche wohl- und angenommen fühlen, weil sie dazugehören und teilhaben können. Schule als Ort, an dem sie mitwirken, den sie mitgestalten, wo sie sich und ihre Ideen einbringen, soziales und demokratisches Verhalten erlernen können. Schule als Lern- und Lebensort, der von den Schülerinnen und Schülern her gedacht und gestaltet wird und zum Lernen motiviert – baulich und pädagogisch. Das bedeutet, dass sich Schulen unabhängig von der Schulform für den Bildungserfolg aller ihrer Kinder und Jugendlichen verantwortlich fühlen. Nicht zuletzt können Schulen durch ein solches Klima einen entscheidenden Beitrag zur Demokratiebildung leisten.

Kooperative Teamarbeit als Schlüssel

Heute arbeiten bereits viele unterschiedliche Professionen in den Schulen. Das erfordert aber auch eine veränderte Arbeitskultur in den Kollegien. Beginnen wir beim pädagogischen Personal: Noch zu oft sind Lehrkräfte Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer. Hilfreicher wäre es, wesentlich stärker in Teams zu denken und Unterricht und Schule gemeinsam zu entwickeln. In der Teamarbeit zwischen den Lehrkräften liegt ein riesiges Potenzial. Es geht dabei nicht nur um die Arbeitsökonomie, sondern vor allem darum, dass in den Kollegien die höchste Kompetenz für die fachliche Weiterentwicklung liegt. Diesen nicht genutzten Erfahrungsschatz gilt es zu heben. Am Ende profitieren die Lehrkräfte, und es dient der Qualität des Unterrichts und damit, das ist entscheidend, den Kindern ganz unmittelbar. Synergien gibt es aber auch im erweiterten Team einer Schule. Jedoch hat die Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams bisher in Deutschland noch keine be-

lastbare Tradition und kaum strukturierte Kooperationsmodelle. Zu sehr arbeiten die Professionen in den Schulen noch nebeneinander statt miteinander. Wir wissen schon seit Jahrzehnten, dass der Gedanke, gemeinsam für den Bildungserfolg der Kinder zu arbeiten, alle pädagogischen und weiteren Fachkräfte, die Schulleitungen, aber auch die Schulaufsichten erfassen müsste. Der Ganzttag ist hier ein gutes Beispiel sowohl für diesen Anspruch als auch für die gelebte Realität, die noch zu oft dahinter zurückbleibt. In der Lehrkräfteausbildung muss das Thema Zusammenarbeit unter Lehrkräften und mit anderen Berufsgruppen daher noch stärker verankert werden. Denn grundsätzlich ist der Lehrerberuf eine erfüllende und tolle Aufgabe. In der Öffentlichkeit wird viel zu häufig ein negatives Bild vom Lehrerdasein gezeichnet. Das Bild ist nicht nur falsch, sondern führt auch dazu, dass der Beruf an Attraktivität verliert. Mit Blick auf den Lehrkräftemangel ist das sicher ein zentraler Faktor und eine wichtige Stellschraube. Aber auch die Politik muss die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit der Unterstützungs- und Hilfesysteme mit Schule stärker fördern und institutionalisieren.

Früher ansetzen und Förderangebote verzahnen

Bildung beginnt aber nicht erst in der Schule. Wir müssen noch früher ansetzen. Die Vorschuluntersuchungen sind obligatorisch und viele der Bundesländer beginnen zunehmend, verpflichtende Sprachstandserhebungen ab dem vierten Lebensjahr einzuführen, um mit Fördermaßnahmen noch vor der Einschulung starten zu können. Richtig und wichtig wäre es, noch früher mit der Verzahnung der Angebote anzufangen. Dazu bräuchte es ein gemeinsames Erziehungs- und Bildungsverständnis der ganz unterschiedlichen Professionen und es bräuchte die Eltern. Wir leisten uns in Deutschland eine Vielzahl von Hilfs- und Unterstützungsangeboten, etwa in der Kinder- und Jugendhilfe, in der Sozialhilfe,

mit den Gesundheits- oder Integrationsdiensten. Aber es kommt immer noch zu häufig vor, dass an der Schule von den Unterstützungsmaßnahmen der Kinder und Jugendlichen niemand weiß. Es bräuchte deshalb Fallkonferenzen, gerne eingebettet in Bildungslandschaften, d. h. in der sozialräumlichen Verzahnung der unterschiedlichen Angebote. Dazu wären Daten über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hilfreich, auf die die zuständigen Stellen unter Beachtung des Datenschutzes zugreifen könnten, um diese Angebote besser aufeinander abzustimmen. Eine Aufgabe, die weit über die Schulen hinausgeht, aber den Kindern und Jugendlichen zugutekommt. Die Länder sollten und müssten dies in Angriff nehmen. Gerne abgestimmt. Allerdings sollten Abstimmungsprozesse nicht den Prozess entschleunigen. Die Notwendigkeit, Bildungsverläufe besser nachvollziehen zu können, spielt also auch hier eine wichtige Rolle.

Es sollte keine Diskussion mehr darüber geben, ob der Kindergarten eine Vorschule ist oder einen Erziehungsauftrag verfolgt. Denn so unterscheiden wir zwischen Erziehung und Bildung, anstatt zu erkennen, dass beide Facetten immer notwendige Voraussetzungen für eine gedeihliche Persönlichkeitsentwicklung sind. Unserer Überzeugung nach ist es also nicht ein Entweder-oder, sondern ein Austarieren und vor allem ein Ausgestalten. Insbesondere in einer besseren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich, die unterschiedlich sind und bleiben sollen, liegen wesentliche Potenziale, gerade im Kontext von Migration. Natürlich ist es wertvoll, mit der Trägervielfalt im Elementarbereich nicht nur eine breite Angebotspalette, sondern auch einen Wettbewerb um qualitativ hochwertige Betreuungsangebote zu haben. Dennoch brauchen wir ein Einvernehmen darüber, dass Kindertageseinrichtungen auch Bildungsorte sind. Wir können uns vorstellen, dass dieses Bildungsverständnis mit einem weiteren Startchancen-Programm gefördert wird. Dieses Mal für den Elementarbereich. Die neue Bundesregierung könnte ein Startchancen-Programm für Kindertageseinrichtungen auflegen. Die teilnehmenden Kindergärten müssten nach einem Sozialindex ausgewählt werden und sich auf Erziehungs- und Bildungsziele verpflichten. Neben

einem Startchancen-Budget würden sie eine zusätzliche Stelle erhalten, die mit einer weiteren Berufsgruppe besetzt wird, da es gut wäre, auch in Kindertageseinrichtungen stärker in multiprofessionellen Teams zu arbeiten. Und es ginge um die qualitative Weiterentwicklung der Einrichtungen und der Vernetzung mit den Grundschulen. Wir nehmen wahr, dass sich die öffentlichen Debatten im Kitabereich primär am Personalschlüssel und nachrangig an den pädagogischen Inhalten und Ergebnissen orientieren. Natürlich ist eine ausreichende Personalversorgung unabdingbar – die Qualität der pädagogischen Arbeit und deren Inhalte sind es aber auch. Eine Kultur der Evaluation ist auch hier dringend geboten. In der Schule ist es eher umgekehrt.

Ein unabgestimmtes Nebeneinander von Unterstützungsangeboten können wir uns jedenfalls nicht länger leisten. Vor allem, weil wir es den Kindern und Jugendlichen schuldig sind, ihnen die bestmöglichen Bedingungen für ihr Aufwachsen zu bieten. Wir brauchen mehr Effektivität in den Systemen. Wir müssen aber auch mit Blick auf die öffentlichen Haushalte auf die Effizienz schauen. Auch das gehört mit zur Wahrheit. Die unterschiedlichen Systemlogiken sind jedenfalls in Bezug auf die Entwicklung der Kinder alles andere als logisch und mitunter widersprüchlich. Es ist zwar immer leicht, zu sagen, dass wir nicht in Zuständigkeiten, sondern in Verantwortung für die jungen Menschen handeln sollten, in der Praxis zeigt sich aber, wie schwer das zu realisieren ist, wie tief das eigene Professionsverständnis die eigene Berufsgruppe verbindet und die andere ausgrenzt. Wer erlebt, wie wenig Verständnis voneinander und füreinander beispielsweise zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern bestehen kann, bis hin zur Abwertung der Arbeit der bzw. des anderen, der weiß, wie schwer die Aufgabe vor Ort sein kann. Diese Diskussionen ziehen sich durch alle Ebenen und da können wir uns nicht ausnehmen. Auch die Schul- und die Kinder- und Jugendministerien in den Ländern arbeiten immer noch zu oft nebeneinanderher. Ende 2023 hat es erstmals seit der Gründung der KMK im Jahr 1948 eine gemeinsame Sitzung mit der Jugendministerkonferenz gegeben! Wir brauchen ein besseres Miteinander und auch Füreinander auf allen Ebenen.

Selbstverständlich bleibt die Zuständigkeit für Bildung in der Hand der Länder. Aber eine bessere Kooperation, eine gemeinsam wahrgenommene Verantwortung von Ländern, Kommunen und dem Bund in klar definierten Bereichen ist erforderlich. Wir sehen in der Bildung aber auch eine gesellschaftliche Aufgabe, denn die Politik ist mit dem Anspruch überfordert, ein gelingendes Aufwachsen unserer Kinder und Jugendlichen allein zu organisieren. Wir denken an die vielen außerschulischen Lernorte, die Museen, Theater, Sportvereine, die vielfältigen Angebote von Kirchen oder privaten Initiativen. Die Landschaft ist zum Glück unfassbar bunt und vielfältig – wir brauchen alle. Es braucht die Wirtschaft, die großen wie die kleinen Unternehmen, die sich schon heute einbringen, Verantwortung übernehmen. Und wir brauchen das Engagement der Eltern, das wir gleichzeitig unterstützen müssen, insbesondere dort, wo es nicht wie so oft als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Zuletzt sei an dieser Stelle auch auf Stiftungen hingewiesen, die mit offenem Blick die Politik begleiten und ihr immer wieder wichtige Impulse geben. Am Ende braucht es nicht nur die Politik, sondern das ganze Dorf, um ein Kind zu erziehen, es braucht alle, um Bildung in Deutschland besser zu machen.

VORSCHLÄGE FÜR DIE BILDUNG BIS 2035



Entsprechend den bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, wie solche Ziele nun aussehen können und aussehen sollen. Dass ein solches Unterfangen nicht einfach ist und mit zahlreichen Unwägbarkeiten einhergeht, zeigt sich allein daran, dass es bisher so wenig praktiziert wird. Zielformulierungen stellen unserem Ansatz nach einen Aushandlungsprozess dar, der, wenn er zielgerichtet verlaufen soll, Anstöße und Vorschläge braucht. Einen solchen Debattenanstoß wollen wir leisten.

Wir schlagen vor diesem Hintergrund eine Reihe von Zielen, Indikatoren und Maßnahmen vor, die über Partei- und Landesgrenzen sowie Legislaturperioden hinweg dazu beitragen sollen, dass Bildung in Deutschland besser wird.

Folgende **Ziele** sollen uns bis zum Jahr 2035 leiten:

→ **Frühe Bildung:**

Wir setzen auf eine bessere Verzahnung von Elementarbereich und Grundschule sowie auf abgestimmte Förderketten mit Evaluationskultur, die die Eltern mit einbeziehen.

→ **Kompetenz- und Leistungsentwicklung:**

Alle Kinder und Jugendlichen sollen mit der Unterstützung durch Kitas und Schulen ihr volles Potenzial ausschöpfen können.

→ **Bildungschancen:**

Alle Lernenden sollen unabhängig von ihrer Herkunft am Ende ihrer Schulzeit die notwendigen Kompetenzen erreichen, um ein selbstbestimmtes Leben führen und aktiver Teil unserer demokratischen Gesellschaft sein zu können.

→ **Schule als Lern- und Lebensort für
gelingende Persönlichkeitsentwicklung:**

Wir unterstützen die Auseinandersetzung der Lernenden mit sich selbst im Kontext der unmittelbaren und globalen Umwelt und unterstützen so die Entwicklung zu selbstbewussten Persönlichkeiten und die Stärkung der seelischen und körperlichen Gesundheit.

Wir wollen den Erfolg unserer Bemühungen an folgenden **Indikatoren** messbar machen:

→ **Bildungsminimum absichern:**

50 Prozent weniger Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen.¹

→ **Bildungsniveau steigern:**

20 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards in Deutsch und Mathematik erreichen oder übertreffen.¹

→ **Leistungsspitze fördern:**

30 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler, die die Optimalstandards in Deutsch und Mathematik erreichen.¹

→ **Stärkung der Bildungsgerechtigkeit:**

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen, identifiziert über den sozialen Gradienten im IQB-Bildungstrend, sinkt um 20 Prozent.²

→ **Abschlüsse absichern:**

50 Prozent weniger Schulabgänge ohne ersten Schulabschluss.³

¹ Ausgangspunkt ist der IQB-Bildungstrend für Klasse 4 (Stanat et al., 2022) im Jahr 2021 bzw. der IQB-Bildungstrend für Klasse 9 (Stanat et al., 2023) auf Grundlage der Bildungsstandards für den jeweiligen Schulabschluss (ESA/MSA) im Jahr 2022 (sprachliche Kompetenzen) und im Jahr 2024 (mathematische Kompetenzen).

² Ausgangspunkt ist der IQB-Bildungstrend mit den oben beschriebenen Messzeitpunkten.

³ Ausgangspunkt sind die Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2024“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024), die auf den Schulstatistiken der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder basieren.

Für die Ziele „Frühe Bildung“ und „Schule als Lern- und Lebensort für gelingende Persönlichkeitsentwicklung“ sind zunächst bundesweit einheitliche Indikatoren zu entwickeln. Erst in einem zweiten Schritt können messbare Ziele formuliert werden:

→ **Lernausgangslagen verbessern:**

Mit „StarS – Stark in die Grundschule starten“ sollen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich die Lernausgangslagen systematisch erfasst und die Lernentwicklung unterstützt werden. Das Ziel ist, allen Kindern einen erfolgreichen Start in das schulische Lernen zu ermöglichen. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse sollen in den Ländern genutzt werden.

→ **Persönlichkeiten entwickeln:**

Analog zu den IQB-Erhebungen zu den fachlichen Kompetenzen benötigen wir systematische Aussagen zu den überfachlichen Kompetenzen und sozio-emotionalen Entwicklungsfaktoren wie z. B. zum Selbstkonzept oder zur Selbstregulation. Hierfür sind geeignete Erhebungsstrategien zu entwickeln und zu nutzen.

Deswegen konzentrieren wir uns auf nachfolgende **Maßnahmen**, für deren Ausgestaltung die Länder zuständig sind:

Wir erhöhen die Qualität des Lernens und Lehrens in unseren Schulen, indem wir einen kognitiv anregenden, konstruktiv unterstützenden und auf die individuellen Bedarfe ausgerichteten Unterricht ermöglichen, der auf innovativen Konzepten der Fachdidaktiken fußt und in einer Schule stattfindet, die eine Kultur des Wohlbefindens und der Zugehörigkeit vermittelt.

Wir etablieren eine Kultur der Evaluation und der Verantwortung und wechseln zu einer datengestützten Entwicklungs- und Lernverlaufs-Diagnostik, die den gesamten Bildungsverlauf im Rahmen einer kohärenten Datenstrategie berücksichtigt, und stellen sicher, dass in den Bundesländern die rechtlichen und technischen Voraussetzungen dafür geschaffen werden.

Wir arbeiten mit den Kommunen und Trägern aktiv an einem besseren, rechtskreisübergreifenden Zusammenwirken aller Bildungs- und Unterstützungssysteme und schaffen die notwendigen rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen.

Wir benötigen an den Schulen einen mehrdimensionalen Blick auf die Kinder und Jugendlichen. Dazu unterstützen wir die bessere Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen in den Schulen und setzen uns für eine kooperative Schulkultur ein.

Wir stärken die Demokratiebildung. Das kulturelle Erbe, die Geschichte des Landes und die Freiheiten, die das Grundgesetz ermöglicht, wollen wir stärker mit den Lernenden thematisieren und so ihre Kritikfähigkeit, ihr Urteilsvermögen, aber auch ihre Bereitschaft erhöhen, sich aktiv in dieser Gesellschaft einzubringen.

Gleichzeitig setzen wir auf eine intensive Kooperation zwischen den Ländern, mit dem Bund und den Kommunen zur Entwicklung von Instrumenten im Rahmen gemeinsamer strategischer Zielsetzungen.

Von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission erhoffen wir uns auch weiterhin für die Zielerreichung und die Umsetzung der Maßnahmen wichtige Hinweise und Impulse.

Dr. Stefanie Hubig

Karin Prien

Theresa Schopper

*Ingelheim,
den 5. Oktober 2024*

Literaturverzeichnis

- Abbott, D. V.** (2008). A functionality framework for educational organizations: Achieving accountability at scale. In E. B. Mandinach & M. Honey (Hrsg.), *Data-driven school improvement* (S. 257–276). Teachers College Press.
- Abelman, Ch. & Elmore, R.** (1999). *When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?* Consortium for Policy Research in Education.
- Alberta Education** (2022). *Alberta Education Assurance survey: methodology for rate calculation*. <https://open.alberta.ca/dataset/beat020f9-d41d-451b-b7f2-6cc7fcd92903/resource/13031529-d6e2-429b-b8fc-81fb201845ff/download/edc-alberta-education-assurance-survey-methodology-for-rate-calculation-2022.pdf>
- Alberta Education** (2024). *Education: Ministry Business Plan 2024-27*. <https://open.alberta.ca/dataset/cea65c12-a239-4bd9-8275-3ab54d84f5b3/resource/88289e0a-b814-406b-991e-833088aaab18e/download/education-business-plan-2024-27-english.pdf>
- Alberta Education** (2024). *Funding manual for school authorities: 2024/25 school year*. <https://open.alberta.ca/dataset/8f3b4972-4c47-4009-a090-5b470e68d633/resource/a0ff4c6e-5f33-4293-a98d-3939eb9680b5/download/educ-funding-manual-2024-2025-school-year.pdf>
- Alberta Education** (o.J.). *Alberta Education Assurance (AEA) survey*. Abgerufen am 16. September 2024, von <https://www.alberta.ca/alberta-education-assurance-survey>
- Alberta Education** (o.J.). *Guide to Education: introduction*. Abgerufen am 3. September 2024, von <https://www.alberta.ca/education-guide-introduction>
- Armenakis, A. A., Harris, S. G. & Mossholder, K. W.** (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46, 681–703.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung** (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I.** (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Cornelsen.
- Beckhard, R.** (1969). *Organizational development: strategies and methods*. Addison – Wesley.

- Bellibaş, M. S. & Gümüş, S.** (2021). The Effect of Learning-Centred Leadership and Teacher Trust on Teacher Professional Learning: Evidence from a Centralised Education System. *Professional Development in Education*, 49, 925–937.
- Benson, E.** (2024). Middle Leaders: Strategic Thinkers and Strategic Planners. In E. Benson, P. Duignan & B. Watterston (Hrsg.), *Middle Leadership in Schools* (S. 135 –152). Emerald.
- Budde, J. & Weuster, N.** (2016). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–15.
- Buono A. F. & Kerber, K. W.** (2009). *Building organizational change capacity*. Consulting Division Conference.
- Cai, Y. & Tang, R.** (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
- Choi, S., Kim, K. & Kang, S.** (2017). Effects of transformational and shared leadership styles on employees' perception of team effectiveness. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 45(3), 377–386.
- Christensen, C. M., Raynor, M. E., & McDonald, R.** (2015). What Is Disruptive Innovation? *Harvard Business Review*, Dezember, 44–53.
- Chung, B. P.** (2011). *Changing school from inside out: a qualitative case study of a self-initiated changeover time in South Korea*. [Dissertation, Boston College]. Lynch School of Education, Boston College.
- Cornock, M.** (2011). Legal definitions of responsibility, accountability and liability. *Nursing Children & Young People*, 23(3), 25–26.
- Datnow, A. & Park, V.** (2014). *Data-driven leadership*. Jossey-Bass.
- Demir, E. K.** (2021). *The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review* [Literature Review, University of Cambridge]. University of Cambridge Repository.
- „Der Nationale Bildungsrat ist tot! Jetzt soll's ein Staatsvertrag richten“.** (2019, 26. November). *News4Teachers*. Abgerufen am 1. Oktober 2024, von <https://www.news4teachers.de/2019/11/der-nationale-bildungsrat-ist-tot-jetzt-solls-ein-staatsvertrag-richten/>
- Diedrichs, S.** (2022). *Laterale Führung: Gemeinsam zum Ziel*. Abgerufen am 16. September 2024, von <https://www.haufe-akademie.de/blog/themen/fuehrung-und-leadership/laterale-fuehrung-gemeinsam-zum-ziel/>

- Donohoo, J. & Velasco, M.** (2016). *The transformative power of collaborative inquiry. Realizing Change in Schools and Classrooms*. Corwin.
- Duveneck, A., Grund, J., de Haan, G., & Wahler, K.** (2021). Futures of area-based initiatives in German education: results from a quantitative Delphi survey. *European Journal of Futures Research*, 9(4), 1–16.
- Egbo, B.** (2011). Teacher capacity building and effective teaching and learning: A seamless connection. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(5), 1–7.
- Eichborn, U.** (2022). Das Rahmenwerk Scrum im Unterricht – Wie wir mit agilen Methoden im Unterricht den Erwerb von Zukunftskompetenzen fördern können. In T. Stricker (Hrsg.), *Agilität in der Schulentwicklung: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 203–227). Springer VS.
- Eisenmann, S.** (2019, Februar). Kooperation von Bund und Ländern in der Bildungspolitik: Bildungsföderalismus in der Kritik. *ifo Schnelldienst*, 72, 3–4.
- Elmore, R.** (2003). *School Reform from the Inside Out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Feser, C.** (2016). *When Execution Isn't Enough*. Wiley.
- Forum Bildung Digitalisierung.** (2024). *Bildungsverwaltung in Deutschland – Innere und äußere Schulangelegenheiten im Dialog*. Abgerufen am 16. September 2024, von <https://www.forumbd.de/publikationen/bildungsverwaltung-in-deutschland/>
- Fournier, P.-L., Moisan, L. & Lagacé, D.** (2022). Seizing the opportunity: the emergence of shared leadership during the deployment of an integrated performance management system. *BMC Health Services Research*, 22, 285. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07690-3>
- Fuhrman, S. H. & Elmore, R. F.** (Hrsg.). (2004). *Redesigning Accountability Systems for Education*. Teachers College Press.
- Fullan, M. & Gallagher, M. J.** (2020). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and student well-being*. Corwin.
- Fullan, M. & Quinn, J.** (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Fullan, M.** (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey Bass.
- Fullan, M.** (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J.** (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin.

- Fullan, M., Spillane, B., & Fullan, B.** (2022). Editorial: Commentary: connected autonomy. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(4), 329–333.
- Gerwing, C.** (2016). Meaning of Change Agents within Organizational Change, *Journal of Applied Leadership and Management*, 4, 21–40.
- Giddens, A.** (1984). *The constitution of society*. University of California Press.
- Government of Alberta** (2024). *Population (Annual)*. Abgerufen am 22. Mai 2024, von <https://economicdashboard.alberta.ca/dashboard/population-annual>
- Government of Alberta** (2004, 30. September). *Alberta Learning achieving new vision: best learning system in the world*. Abgerufen am 4. Oktober 2024, von <https://www.alberta.ca/release.cfm?xID=1713752B71889-CF1C-4124-85DD89405B00E8D1>
- Government of Alberta** (o.J.). Find the Alberta government services and information you need. Abgerufen am 27. August 2024, von <https://www.alberta.ca/>
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H.** (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung* (S. 477–566). Schneider Verlag.
- Gronn, P.** (2016). Fit for purpose no more? *Management in Education*, 30(4), 168–172.
- Hannon, V. & McKay, A.** (2023). *A new politics for transforming education: Towards an effective way forward*. Center for Strategic Education.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2012). *Professional Capital*. Corwin.
- Hargreaves, A. & Shirley, D.** (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114.
- Hargreaves, A.** (2024). *Leadership from the middle: The beating heart of educational transformation*. Routledge.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T.** (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hatch, T.** (2021). *The education we need for a future we can't predict*. Corwin.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M.** (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing your Organization and the World*. Harvard Business School Press.

- Hopkins, D.** (2022). *School Improvement: Precedents and Prospects*. Center for Strategic Education.
- Idel, T.-S. & Huf, Ch.** (2021). „Mitspielende Kompliz*innen“. Überlegungen zur Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 67–88). Springer.
- Ieraci, S.** (2007). Responsibility versus accountability in a risk-averse culture. *Emergency Medicine Australasia*, 19, 63–64.
- Kielblock, S., Arnold, B., Fischer, N., Gaiser, J. & Holtappels, H.-G.** (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen*. Beltz.
- Kirtman, L.** (2013). *Leadership and Teams*. Pearson Education.
- Klopsch, B. & Sliwka, A.** (2020). Schulqualität als Resultat eines „komplexen adaptiven Systems“: die Verschränkung von Systemebenen zur Verbesserung des Schülerlernens. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In D. Fickermann, V. Manitius & M. Karcher (Hrsg.), *„Neue Steuerung“ – Renaissance der Kybernetik? Die Deutsche Schule, Beiheft 15* (S. 58–74). Waxmann.
- Klopsch, B. & Sliwka, A.** (Hrsg.). (2021). *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze zur ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Beltz Juventa.
- Klopsch, B.** (2016). *Die Erweiterung von Lernumgebungen durch Bildungspartnerschaften – Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen*. Beltz.
- Klopsch, B., Sliwka, A. & Tung, L.** (2023). Freiraum an der Basis: Wie sich die staatliche Schule zu einer dynamischen Organisation in digitalen Zeiten transformiert. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, (1, 2023), 96–100.
- Klopsch, B., Sliwka, A. & Yee, D.** (2019). Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In C. Bühren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 293–306). Beltz Juventa.
- Koalitionsvertrag 19. Legislaturperiode** (2018, 12. März). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land* (S. 28). <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf>

- Koalitionsvertrag 20. Legislaturperiode** (2021, 7. Dezember). *Mehr Fortschritt wagen* (S. 74). https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf
- Kultusministerkonferenz.** (2020, 15. Oktober). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf
- Labaree, D. F.** (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Kappan online*. Abgerufen am 4. Oktober 2024, von <https://kappanonline.org/dynamic-tension-grammar-schooling-change-reform-labaree/>
- Leana, S. R.** (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 34.
- Luke, A., Freebody, P., Shun, L. & Gopinathan, S.** (2005). Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore schooling in transition, *Asia Pacific Journal of Education*, 25(1), 5–28.
- McEwen, N.** (1995). Educational Accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education*, 20(1), 27–44. <https://doi.org/10.2307/1495050>
- McGrath, S. K. & Witty, S. J.** (2018). Accountability and responsibility defined. *International Journal of Managing Projects in Business*, 11(3), 687–707.
- Mehisto, P. & Kitsing, M.** (2023). *Lessons from Estonia's Education Success Story: Exploring Equity and High Performance through PISA*. Routledge.
- Moore, G. A.** (2014). *Crossing the Chasm: Marketing and selling disruptive products to mainstream customers*. HarperBusiness.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M.** (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Abgerufen am 4. Oktober 2024, von <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Ng, P. T.** (2017). *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes*. Routledge.
- Nolan, A. & Molla, T.** (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10–18.
- Potter, Ch. & Brough, R.** (2004). Systemic capacity building: a hierarchy of needs. *Health Policy and Planning*, 19(5), 336–345.

- Powell, S., Olivier, B. & Yuan, L.** (2015). Handling disruptive innovations in HE: Lessons from two contrasting case studies. *Research in Learning Technology*, 23. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.22494>
- Prediger, S. & Buró, R.** (2024). Fifty ways to work with students' diverse abilities? A video study on inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 124–143.
- Putnam, R. D.** (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Qvortrup, L.** (2016). Capacity building: Data- and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 564–576.
- Rogers, E. M.** (1962). *Diffusion of innovations*. Free Press of Glencoe.
- Schäffter, O.** (2009). Stichwort: »Transformation«. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 20–21.
- Schleicher, A.** (2021). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. OECD Publishing.
- Schmoll, H.** (2019, 25. November). Warum der Nationale Bildungsrat gescheitert ist. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. & Sears, D.** (2005). Efficiency and innovation in transfer. Transfer of Learning from a modern multidisciplinary perspective. *Information Age*, (3), (S. 1-51).
- Senge, P.** (1990). *Die fünfte Disziplin*. Klett Cotta.
- Sliwka, A. & Klopsch, B.** (2022). Bildung. In C. Neu & C. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Daseinsvorsorge* (S. 116–125). VKU.
- Sliwka, A. & Klopsch, B.** (2024). *Das lernende Schulsystem. Paradigmenwechsel in der Bildung*. Beltz.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Deinhardt, L.** (2023). Digital, nachhaltig, gerecht: Eine strategische Kernroutine zur adaptiven Förderung in der Schule. In U. Hauck-Thum, J. Heinz & Ch. Hoiß (Hrsg.), *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 52 (gerecht-digital-nachhaltig), 169-190. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52.X>
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Yee, B.** (2017). Kanada. In S. Trumpp, D. Wittek & A. Sliwka (Hrsg.), *Bildungssysteme der PISA-Sieger-Länder: Finnland, Südkorea, Japan, China und Kanada im Vergleich* (S. 109–138). Waxmann.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S.** (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A.** (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stojanov, K.** (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Springer VS.
- Stumpff, M.** (2024, 1. August). Öffnet das Kooperationsverbot! *Blog Jan-Martin Wiarda*. Abgerufen am 1. Oktober 2024, von <https://www.jmwiarda.de/https-www.jmwiarda.de-2024-08-01-oeffnet-das-kooperationsverbot/>
- Teh, L., Hogan, D. & Dimmock, C.** (2013). Knowledge Mobilisation and Utilisation in the Singapore Education System: The Nexus Between Researchers, Policy Makers and Practitioners. In *The impact of research in education* (S. 41-64)
- Think e-Learning** (2022). *Advancing Change in Education With Rogers' Diffusion of Innovation Theory*. Abgerufen am 4. Oktober 2024, von <https://www.thinkelearning.nz/post/advancing-change-in-education-with-rogers-diffusion-of-innovation-theory>
- Tyack, D. & Tobin, W.** (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- von Heyking, Amy.** (2019). Alberta, Canada: How Curriculum and Assessments Work in a Plural School System. *Johns Hopkins Institute for Education Policy*. <https://jscholarship.library.jhu.edu/items/36b36f71-5c31-42aa-a879-67a8ffef56f3>
- Wilson, J. M.** (2018). *The human side of changing education. How to lead change with clarity, conviction, and courage*. Corwin.
- Wößmann et al.** (2020). Deutsche sind für mehr Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit im Bildungssystem – Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2020. *ifo Schnelldienst*, 73, 40–48.
- Zala-Mezö, E. & Bremm, N.** (2018). Synthese in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 22(4), 5-8.
- Zöllner, J. E.** (2021). Bildungspolitik in Zeiten der Pandemie – Ein Aufruf zum Aufbruch. *impaktmagazin der Wübben Stiftung Bildung*, 16-17.

Herausgeber

Wübben Bildungsstiftung gGmbH
Cantadorstraße 3
40211 Düsseldorf
0211 93 37 08 00
info@w-s-b.org
www.wuebben-stiftung-bildung.org

Verantwortlich i. S. d. P.

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung Bildung

Redaktion

Marisa Klasen, Wübben Stiftung Bildung

Fotos

Martin Magunia

Gestaltung

fountain studio, www.fountainstudio.de

Korrektorat

Britta Metzging, www.compas-uebersetzungen.de

Druck

gilbert design druck werbetechnik, www.gilbert.nrw

Über die Wübben Stiftung Bildung

Die *Wübben Stiftung Bildung* ist eine 2013 gegründete private Bildungsstiftung mit Sitz in Düsseldorf. Ihre Vision ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen erhalten. Dafür ist ein Bildungssystem notwendig, das genau das besser gewährleisten kann. Um dieser Vision näher zu kommen, berät, begleitet und unterstützt die *Wübben Stiftung Bildung* Akteure des Bildungssystems bei der Weiterentwicklung von Schulen im Brennpunkt.

© Wübben Stiftung Bildung / Januar 2025**Zitationsweise:**

Wübben Stiftung Bildung (2025). *Bessere Bildung 2035*. Wübben Stiftung Bildung

ISBN 978-3-9826865-1-6



9 783982 686516

**WÜBBEN
STIFTUNG
BILDUNG**

ISBN 978-3-9826865-1-6