

## Folge 1

# Schulentwicklung in England und Wales

STEPHAN GERHARD HUBER

Auf nationaler Ebene ist in England und Wales das »Department for Education and Employment« (DfEE), das »Ministerium für Erziehung und Beschäftigung« (demnächst »Department for Education and Skills, DfES«), für alle Aspekte des Bildungswesens zuständig. Dazu gehören die Entwicklung, Interpretation, Ausführung und Kontrolle der nationalen Bildungspolitik im Rahmen der vom Parlament verabschiedeten Gesetze. Darüber ist es vor allem verantwortlich für die Festlegung der zentralen Inhalte und der Mindestanforderungen des Bildungsangebotes sowie für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Zu seinen weiteren Aufgaben zählt die Zuweisung von Finanzmitteln an die regionalen Bildungsbehörden, den „Local Education Authorities“ (LEAs), und (seit 1988 auch direkt) an einzelne Schulen.

Die LEAs sind für das öffentlich finanzierte Schulwesen in ihrem Bereich zuständig. Zu ihren Aufgaben

gehört neben der Einrichtung und dem Bau von Schulen und Colleges auch die Ausstattung der Schulen, die Entwicklung der Lehrpläne in Absprache mit den Schulen, die Einstellung der Lehrkräfte und des Schulleitungspersonals und die Sicherstellung eines qualitativ hohen Niveaus des Bildungsangebots an den Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs. Die regionalen Unterschiede, die das Schulsystem in England und Wales prägen, erklären sich vor allem aus den Gestaltungsfreiräumen der LEAs bei der Einrichtung von Schulen. Unter der konservativen Regierung wurde die Entscheidungsgewalt der LEAs seit Ende der 80er Jahre schrittweise beschnitten. Beispielsweise verloren sie die Zuständigkeit für die Lehrkräfte, die den Schulen selbst übertragen wurde. Die einzelnen Schulen gewannen so Autonomie, wurden aber gleichzeitig der Regierung in London gegenüber stärker als zuvor rechenschaftspflichtig.

Innerhalb der Einzelschule ist in England und Wales das »School Governing Body«, also ein Gremium der jeweiligen Schule, für die Finanzverwaltung und die administrativen Aufgaben zuständig. Ihm gehören der Schulleiter, gewählte Elternvertreter, Vertreter des Kollegiums und des nicht-lehrenden Personals und Vertreter der LEA sowie teilweise Vertreter der politischen Gemeinde an. Im Zug der Reform der Bildungsgesetzgebung 1988, des »Education Reform Act 1988«, wurde diesem Gremium zusätzlich die sehr wichtige Zuständigkeit für die personelle Ausstattung der Schule, also auch für die Einstellungen und Entlassungen von Lehrkräften sowie des Schulleiters übertragen.

(Die Regionen Schottland und Nordirland verfügen in bildungspolitischen Fragen über unterschiedlich weit reichende Entscheidungskompetenzen und weichen demzufolge von dem für England und Wales Beschriebenen ab.)

Bereits in den 60er und 70er Jahren waren in England und Wales durch die Gründung von Gesamtschulen deutliche Veränderungen im Bildungssystem und in den einzelnen Schulen zu spüren, denn die Entstehung von großen »Comprehensive Schools« (Gesamtschulen) führte auf der Ebene der Einzelschule zu einem erheblichen Mehraufwand in der Leitung und Verwaltung. In den letzten Jahrzehnten brachte die Bildungsgesetzgebung der Konservativen mit den »Education Reform Acts« von 1986 und von 1988 weitere Verände-

*Durch die Veröffentlichung der jeweiligen Schülerleistungen in den Schulranglisten wurde ein Vergleichskriterium für Eltern geschaffen. Die Reputation der Schule wurde wichtig, damit überhaupt ausreichend viele Eltern im Rahmen ihrer freien Schulwahl einer bestimmten Schule den Vorzug geben und damit vor allem leistungsstarke Schüler an diese Schule kommen.*

rungen mit sich. Die Konsequenzen daraus waren für die Einzelschule und vor allem für deren Leitung beträchtlich. Folgende Neuerungen wurden eingeführt:

- ein landesweit gültiger Lehrplan (das »National Curriculum«),
- zentral gestellte Prüfungen für alle Schüler mit sieben, elf, vierzehn und sechzehn Jahren,
- die landesweite schulspezifische Veröffentlichung der Ergebnisse der zentral gestellten Prüfungen und der Durchschnitte der Abschlussprüfungsergebnisse der 16- bzw. 18-Jährigen in überregionalen Zeitungen (in den Schulranglisten, den »League Tables«),
- freie Wahl der Schule durch die Eltern (»Parents' Choice«),
- ein Leitungsgremium der Schule, das »Governing Body«, durch das der Einfluss der Elternvertretung institutionalisiert wurde,
- die jährlichen mündlichen sowie schriftlichen Rechenschaftsberichte des Schulleiters gegenüber dem »Governing Body«,
- Rechenschaftsberichte der Mitglieder des »Governing Body«, der sogenannten »School Governors«, gegenüber den Eltern, der Gemeinde,

dem Ministerium bzw. der Schulbehörde und der allgemeinen Öffentlichkeit,

- Selbstverwaltung der Schulen (»Local Management of Schools«), zu der auch die Verwaltung des Schulhaushalts gehört, dessen Höhe von der Schülerzahl abhängt,
- ein landesweit gültiges Beurteilungsverfahren für Lehrer und Schulleiter,
- regelmäßige (sechsjährige) Schulinspektionen vor dem Hintergrund landesweit gültiger Qualitätsstandards,
- die Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse,
- die Verpflichtung zur Erstellung eines Schulprogramms unter Berücksichtigung des Evaluationsberichts der Inspektion,
- die Möglichkeit für Schulen, aus der Verwaltung und Aufsicht der jeweiligen Schulbehörde auszuscheren und ihr Budget zentral von London zu beziehen, also »grant maintained« zu werden.

#### **Mehr Verantwortung für die einzelne Schule**

Mit der Einführung des »Local Management of Schools« (LMS) durch den »Education Reform Act 1988« ist der Einfluss einer Zwischenebene der Schulbehörde erheblich reduziert worden. Schulen können die regionale »Local Education Authority« (LEA) verlassen und sich direkt dem Bildungsministerium unterstellen. Sie werden dadurch eine »grant maintained school« (GM-Schule), was ihre Freiräume vergrößert und die Selbstverantwortung erhöht. Die Gesamtsumme des Schulhaushalts, die sich nach wie vor nach der Schülerzahl richtet, ist so auch wesentlich höher, dafür stehen jedoch die Serviceangebote der LEA nicht mehr zur Verfügung. Entsprechende Leistungen müssen dann auf dem »freien Markt« – auf dem auch die jeweilige LEA Anbieter ist – eingekauft werden. Diese Kostenrechnung kann positiv wie auch negativ für die Schule ausgehen; abhängig von den vorhandenen Managementkompetenzen. Auf jeden Fall erlaubt es den Schulen zu entscheiden, wofür ihr Schulhaushalt ausgegeben werden soll.

#### **Qualitätsentwicklung durch mehr Wettbewerb zwischen Schulen?**

Die geschaffene »Quasi-Marktorien-

tierung« fachte einen intensiven Wettbewerb zwischen den Unterstützungssystemen an, aber auch durch Schulprofilbildung und freie Schulwahl einen Wettbewerb zwischen den Schulen selbst. Durch die Veröffentlichung der jeweiligen Schülerleistungen in den Schulranglisten wurde ein Vergleichskriterium für Eltern geschaffen. Die Reputation der Schule wurde wichtig, damit überhaupt ausreichend viele Eltern im Rahmen ihrer freien Schulwahl einer bestimmten Schule den Vorzug geben und damit vor allem leistungsstarke Schüler an diese Schule kommen. Dies ist entscheidend, weil die Höhe der Zuweisung der Haushaltsmittel von der Schülerzahl abhängt und weil die Reputation – zumindest zu einem Teil – von dem in der Presse veröffentlichten Vergleich der Notendurchschnitte bestimmt wird. Der Rangplatz wiederum ist mitbedingt durch die Leistungsstärke der Schüler, was die Argumentationskette schließt. Schulleiter und Lehrkräfte richten also auch ihren Blick auf die Platzierung ihrer Schule in diesem Ranking. Für die Schulen in England kann das bedeuten, dass dieser Druck und die Bereitwilligkeit, sich »marktkonform« zu verhalten, übergroß werden. Das mag zu einer Vorliebe für Schulentwicklungsprogramme führen, die vorwiegend auf die Steigerung der kognitiven Schülerleistungen in den Prüfungen abzielen: »What gets rewarded gets done«, formuliert ein Slogan. Dies jedoch muss nicht zwingend das wirklich Wünschenswerte sein.

#### **Schulrankings als Steuerungsinstrument**

Viele Pädagogen sehen in den simplifizierenden Ranglisten eine sehr ungünstige Entwicklung angesichts der Konsequenzen, die diese Rankings und ihre Interpretation für die Schule wie auch für den einzelnen Schüler haben. Weniger erfolgreiche Schulen können in einen Teufelskreis geraten: ungünstigere Reputation ⇒ Verschlechterung der Schumatmosphäre ⇒ abnehmende Identifikation der Schüler mit der Schule ⇒ sinkende Schülerzahlen ⇒ Kürzung der Ressourcen ⇒ sinkende Arbeitszufriedenheit und Motivation im Kollegium ⇒ Ausbleiben von Bewerbungen gut qualifizierter Lehrer an diese Schule ⇒ schlechterer Unterricht ⇒ sinkende Schülerleistungen ⇒

schlechtere Resultate in den Schulranglisten. So können »gute« und »schlechte« Schulen immer weiter auseinander klaffen und man kann von »Schul-Klassen« in doppelter Bedeutung sprechen. Zudem wird die Messgröße für die Schulrankings kritisiert. Gefordert wird, Schulen nicht nur an ihrem absoluten Leistungsprofil zu messen, sondern auch an ihrem relativen. Schulen würden dann nach ihrem tatsächlichen Einfluss auf die Schüler bewertet, also »value-added« (das Verhältnis von Intake und Outcome berücksichtigend). Gefordert wird zudem nicht mehr nur nach dem rein kognitiven Leistungsoutcome vorzugehen, sondern unter Umständen auch Sozialkompetenzen oder Eltern-Schüler-Zufriedenheit zu berücksichtigen.

### **Einschätzung der Situation vor Ort**

Die Selbstverwaltung der Schulen wird zwar von der Mehrheit der Schulleitungen und der Lehrerschaft begrüßt, insgesamt aber ambivalent gesehen. »Local Management of Schools« bedeutet für sie neue Freiheit und Eigenverantwortlichkeit, u.a. in Entscheidungen über die Verwaltung von personellen und finanziellen Ressourcen. Im Spannungsfeld zwischen dieser Dezentralisierung und den britischen Zentralisierungsmaßnahmen (beispielsweise durch »National Curriculum«, »Testing« sowie »School Inspection«) haben sie jedoch auch das Gefühl, zu stark den zentralen Vorgaben der Regierung in London ausgesetzt zu sein, die sich teilweise lähmend auf jedwede Eigeninitiative der Einzelschulen auswirken würden. Die Vorgaben aus London werden als Einmischung, Zunahme an Bürokratisierung und als zu starker Einfluss auf die schulinternen Entscheidungsprozesse empfunden. Ein Schulleiter formulierte es etwa so: »Früher war die Schule für die Lerninhalte zuständig, und andere kümmerten sich um die Finanzen. Jetzt sind andere für die Lerninhalte zuständig, und wir müssen uns um die Finanzen kümmern.«

### **Schulentwicklung durch Schulinspektion?**

Die Rechenschaftspflicht (»Accountability«) der Schulen gegenüber der Elternschaft, den »School Governors« und der Öffentlichkeit im

Allgemeinen ist für die Schulen erheblich größer und verbindlicher geworden. So stellt zum Beispiel die Vorbereitung auf eine der regelmäßig stattfindenden, angekündigten Schulinspektionen durch das »Office for Standards in Education« (OFSTED) eine erhebliche Belastung für englische Schulleiter und Lehrkräfte dar. Während der Inspektion stellen mehrere Inspektoren für ca. eine Woche die Schule förmlich auf den Kopf, und danach ist der Schulleiter dafür verantwortlich, dass fristgemäß nach dem Vorliegen des Evaluationsergebnisses ein Schulprogramm (»School Development Plan«) erstellt wird, das die Abhilfe für die beanstandeten »Mängel« regelt. Da die Inspektionsergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, kann es durchaus sein, dass teilweise Auszüge davon auch in Lokalzeitungen erscheinen. Die Lehrkräfte selbst nennen dieses Vorgehen »Name, Blame and Shame Policy«. Durch diesen zusätzlichen Druck sollen auch die Schulverbesserungsbemühungen verstärkt werden. Teilweise ist dies auch gelungen, denn die Qualitätsstandards von Schule wurden transparenter gemacht und die Veröffentlichung der Ergebnisse der untersuchten Schulen und der Prozesse, die zur Verbesserung notwendig sind, regten andere Schulen schon im Vorfeld der Inspektion zu Schulentwicklungsmaßnahmen an, wenn auch an vorgegebenen Kriterien ausgerichtet. Andererseits löst dieses spezifische Inspektionsvorgehen eine Art »Traumatisierung« der Lehrerschaft bzw. des Berufsstandes aus. Das Ansehen von Schule im Allgemeinen und das Bild in der Öffentlichkeit sind dadurch natürlich auch gefährdet.

### **Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Schulen**

Bildungspolitische Maßnahmen durch das Ministerium sind – wie man schnell in England erkannte – keine hinreichende Strategie für Schulentwicklung. Wenn Reformen einen deutlichen Unterschied für Schüler machen und einen Einfluss auf deren Schulerfolg und schulische Leistungen nehmen sollen, müssen weitere Strategien hinzukommen. Solche müssen die innerschulischen Bedingungen und Voraussetzungen schaffen, also eine Art »Infrastruktur«, die dann die notwendigen Entwicklungen für eine Verbesserung des Unterrichtens begünstigen. Dies wiederum nimmt ei-

nen positiven Einfluss auf die zentralen (Lehr- und) Lernprozesse. Eine sich positiv auswirkende Infrastruktur zu generieren war das Ziel einer Reihe von Schulverbesserungsprogrammen. Diese legten den Schulen ein bestimmtes Vorgehen nahe, gaben ausgearbeitete Abläufe und Strukturen vor, ohne konkrete inhaltliche Vorgaben zu machen. Vier Beispiele sind (1) »School Self Evaluation« (auch »School-Based Review«), (2) »Development Planning« bzw. »School Development Plan« oder »School Growth Plan«, (3) »Staff Development« und (4) »Teacher Appraisal«:

### **Selbstevaluation: Bewertung der schulischen Arbeit und der Lehrkräfte**

In England sollte die Schulselbstevaluation (1) die Qualität der Schule und die Leistung der Lehrer bewerten sowie den Nachweis für Wirksamkeit (im Sinne einer Rechenschaftslegung und Qualitätskontrolle) erbringen. Andererseits sollten sich von der Bewertung der Schule und der Lehrer Hinweise und Anregungen für die Entwicklung und Verbesserung der Einzelschule ergeben. Wie die Erfahrungen zeigen, ist beides gleichzeitig aber schwer zu leisten. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Verbesserung (»Improvement«) und Rechenschaft (»Accountability«). Kontraproduktiv wirken zudem ein von außen kommender Druck, die »Angst der Profession«, sich (selbst) in die Karten schauen zu lassen, ein eventuell ungünstiges Schulklima und ein eher »überwachender« Führungsstil sowie fehlende methodische Kompetenzen und die zunächst mangelnde Vertrautheit der Lehrer mit dem Verfahren. Zu Verbesserungen kommt es dann nicht, wenn Verschleierung über Offenlegung dominiert. Zur Erfüllung der Rechenschaftspflicht ist die Methode der Selbstevaluation zu »weich« und für eine Verbesserung kann sie nur der erste Schritt sein. Externe Evaluation erfüllt mit Sicherheit den Aspekt einer »härteren« Überprüfung und Bewertung. Gibt sie jedoch nicht die nötigen Hinweise, was genau zu verbessern ist und vor allem wie dies geschehen kann, ist ihre Brauchbarkeit für eine Qualitätsverbesserung erst recht nicht gegeben. Das heißt also, Evaluation an sich fördert nicht unbedingt pädagogisch erwünschte Veränderungen und kann daher nicht

ohne weiterführende Maßnahmen als ein in sich geschlossenes Schulentwicklungsverfahren eingesetzt werden.

### Schulprogramme: Profilbildung und Entwicklungsplanung

Das Schulprogramm (2), in den späten 80er Jahren in England zunehmend favorisiert und als Metastrategie für Schulverbesserung eingesetzt (vgl. *Hargreaves & Hopkins*, 1991), ist in einen Qualitätskreislauf eingebettet, der mit einem »Audit« beginnt, in dem Stärken und Schwächen eruiert werden sollen, wo man als Schule steht und von wo aus man sich entwickeln will. Dies ist Grundlage für den zweiten Schritt, die Erstellung eines Schulprogramms. Es ist eine Art Vereinbarung, wohin man sich mit der Schule entwickeln will. Im Schulprogramm werden Prioritäten bestimmt sowie Vereinbarungen über konkrete Maßnahmen festgelegt (wer ist wann für was verantwortlich). Es folgt die Phase der »Implementierung«, also der Umsetzung, dann die »Institutionalisierung« und schließlich eine »Selbstevaluation«, die dann wiederum »Audit« ist für den Beginn eines neuen Zyklus. Diese Schulentwicklungspläne erreichten vor allem, dass Schulentwicklung und deren Schwerpunkte sowie die Profilbildung der Schulen überhaupt zum Thema wurden. Zu beobachten ist allerdings, dass die Schulen recht routiniert werden im Erstellen von gut lesbaren, eindrucksvoll wirkenden Schulprogrammen, die ja auch verpflichtend nach einer Schulinspektion sind; allerdings beschreiben diese Pläne nicht unbedingt, was in der Schule vor sich geht bzw. gehen soll.

### Schulinterne Lehrerfortbildung: Qualitätsverbesserung des Unterrichts

Die beiden bisher beschriebenen Schulentwicklungsverfahren bieten noch keinen Ansatz zur Verbesserung der eigentlichen Zieltätigkeit von Schule, nämlich des Erziehens und Unterrichtens. Auf jeden Fall besteht kein direkter Bezug. Sie versuchen lediglich, schulinterne Rahmenbedingungen zu ändern bzw. die Problemlöse- und allgemeine Veränderungskompetenz der jeweiligen Schulen zu verbessern. Dies ist eine nötige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung, um eine Verbesserung zu erzie-

len, die sich auf die Lehr- und Lernprozesse und den Schulerfolg der Schüler auswirkt.

Schulinterne Lehrerfortbildung (3) versucht verstärkt, gerade dies zu gewährleisten. Allerdings ist auch hier die Wirksamkeit der einzelnen Angebote nicht besonders ermutigend. Häufig wird betont, dass neben der Vermittlung von Theorie vor allem die genaue Beschreibung der benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Veranschaulichen von Lehr- und Lernmethoden sowie die Demonstration und das Einüben im Rollenspiel und im konkreten Unterricht gehört (u.a. mit Hilfe von »critical friends«, »peer-assisted learning«, »team teaching« oder »peer coaching«). Durch gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht sowie strukturierte und offene Rückmeldungen über die Ausführung kann Unterricht nachhaltig verbessert werden.

### Kollegiales Feedback zwischen Lehrkräften

»Teacher Appraisal« (4), sinngemäß übersetzt »Lehrereinschätzung, Lehrererkennung«, wird seit Beginn der 90er Jahre in England als ein weiteres »inhaltsfreies« Schulentwicklungsverfahren gesehen (vgl. *Bollington et al.* 1991). Lehrer schätzen sich gegenseitig in ihrem Lehrverhalten ein. Die Durchführung liegt nicht bei Schulleitung oder Schulaufsicht, sondern findet in einem professionellen, kollegialen Rahmen statt. Im Gegensatz zur Lehrerbeurteilung bzw. Lehrer-Evaluation oder zum Lehrer-Assessment, stehen weder standardisierte Kriterien der Bewertung im Vordergrund, noch gibt es festgeschriebenen Beobachtungsbögen. »Appraisal« ist personen- und bedürfnisorientiert und geht von individuell vereinbarten Beobachtungsaspekten aus. Ziel ist es, in einem zeitlich festgelegten Verfahren Fortbildungsbedürfnisse zu eruieren, und dann im Anschluss daran die Umsetzung und den Einfluss auf die eigene Praxis rückgemeldet zu bekommen. Kollegenteams bzw. »Tandempartner« sollen Unterrichtsbeobachtungen nach genauer Absprache über Vorgehen und Methode durchführen. Nach einer zusätzlichen Selbsteinschätzung gibt es ein ausführliches Feedback-Gespräch über das Beobachtete. Bedürfnisorientierte Fortbildungswünsche werden bestimmt. Darüber hinaus wird über die vergangene und geplante berufliche Entwicklung gespro-

chen. An dieses Gespräch schließen sich die Fortbildungen an, dann kann ein neuer Zyklus beginnen.

### Schulleiter als »Change Agent«

Bei der Schulentwicklung wird in England dem »Headteacher«, also der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter, besondere Bedeutung zugemessen. Sie können Schulentwicklungsprozesse behindern oder sogar im Keim ersticken. Sie können aber auch ganz im Gegenteil entscheidende Impulse setzen und angestoßene Bemühungen mit anderen zum erwünschten Erfolg führen. Seit den 80er Jahren ist Schulleitung Mittelpunkt bei bildungspolitischen Diskussionen sowie »Gegensatz« von umfangreichen Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. *Huber* 1997, 2002).

### Das übergeordnete Ziel: Bessere Schulleistungen

Zusammenfassend: Schulentwicklung in England geht von folgenden Ansatzpunkten aus, deren Mechanismen eine Eigendynamik besitzen und Wechselwirkungen auslösen:

- Qualität sichern durch das Setzen von Standards und zentralen Vorgaben (z. B. durch das »National Curriculum«),
- Qualität kontrollieren durch externe Schulevaluation (»Inspection«) und Rechenschaftspflicht der Schulen (gegenüber den »Governors« etc.),
- innere Schulentwicklung ermöglichen durch erweiterte Freiräume und Eigenverantwortung (»Local Management of Schools«: z. B. durch die Auswahl der eigenen Lehrkräfte),
- Wettbewerb zwischen Schulen herstellen (z. B. durch »League Tables«, freie Schulwahl, und Haushaltszuweisung nach Schülerzahlen,).

Sicher ist eine »hidden agenda« auch, dass zum einen Gelder eingespart werden sollten durch den Abbau der Schulaufsicht/-verwaltung (der LEAs), und zum anderen politische Verantwortung für den Erfolg des Schulwesens von der Ebene des Staates weg auf die Ebene der Einzelschule verlagert werden sollte.

Lässt man die letzten zehn Jahre des bildungspolitischen Nachdenkens und Handelns in England Revue passieren, so erkennt man als vorrangiges bildungspolitisches Thema die Diskussion um die Anhebung der Stan-

dards im Bildungswesen. Einige Wissenschaftler warnen allerdings vor den Gefahren, die damit verbunden sind, dass jegliche bildungspolitischen Bemühungen mit Leistungskontrolle verbunden sind. Ihrer Meinung nach sollten Schüler einen großen Anteil ihrer Schulzeit auch mit Dingen verbringen, die ihren Erfahrungsschatz erweitern, ohne sich dabei in einer Testsituation zu befinden. Ein ausgewogenes Curriculum und weniger Prüfungen sollten ausreichen. Hinter der momentanen Tendenz im Bildungswesen Englands, Schüler sehr häufig zu prüfen, um die Ergebnisse veröffentlichen zu können, steht die irrtümliche Annahme, viele Prüfungen seien gleichbedeutend mit viel Lernen.

### Was können wir von England lernen?

Trotz dieser kritischen Einschränkungen enthält das Vorgehen in England eine Reihe positiver Aspekte, aus denen man lernen kann.

Ein Zusammenspiel von Dezentralisierung mit der Abgabe vieler Entscheidungsmöglichkeiten an die Einzelschule und Zentralisierung aus Gründen der Qualitätssicherung, auch verbunden mit dem Aspekt der Chancengleichheit beim Bildungszugang, scheint grundsätzlich sinnvoll. Gewonnene Freiräume an den Schulen sollten dann aber auch pädagogisch sinnvoll genutzt werden können, denn gerade in Zeiten, die gesellschaftlich, ökonomisch und ökologisch von ausgeprägten Veränderungen gekennzeichnet sind, ist es wichtig, Schulen zu ermöglichen, flexibel mit diesen Veränderungsprozessen umgehen zu können. Wie solche Freiräume von Lehrkräften und Schulleitungen positiv genutzt werden können zur Profilbildung ihrer Schulen, für deren individuelle, kontextbezogene pädagogische Gestaltung, dafür gibt es eine Reihe guter Beispiele.

Mehr als ein Jahrzehnt an Erfahrungen voraus hat England auch im Bezug auf eine veränderte Schulaufsicht und im Hinblick auf verschiedene Schulentwicklungsverfahren wie Schulevaluation (extern durch Schulinspektion wie auch intern durch Schulseelbstevaluation), der Erstellung von Schulprogrammen und der Personalentwicklung.

Besonders die Erfahrungen mit Personalentwicklung sind in England recht

vielfältig. Dies beginnt mit verschiedenen Formen der Lehrerbildung, es setzt sich fort in Qualifizierungsmöglichkeiten für verschiedene Aufgabenbereiche innerhalb der Schule und in Fortbildungsangeboten für die verschiedensten inhaltlichen und pädagogischen Fragestellungen. Lehrerfortbildung wurde dabei (mit der Einführung der berühmten »Bakerdays«) schon früh in die Schule heringeholt und mit dem Kollegium vor Ort durchgeführt: Schulinterne Fortbildung ist institutionalisiert. Dahinter steht der Gedanke, »Qualifizierung als Kontinuum« zu sehen und nach individuellen und schulspezifischen Bedürfnissen auszurichten – zumindest wird dies angestrebt.

Erweiterte Eigenverantwortung der Einzelschulen erfordert natürlich auch eine angemessene Qualifizierung des Managements, also der Schulleiterinnen und Schulleiter und Mitarbeiter in der Schulleitung wie der Schulaufsicht und auch eine hohe Qualität der Unterstützungssysteme. Hier ist England durchaus vorbildlich in dem langjährigen Bemühen um eine angemessene Qualifizierung des pädagogischen Führungspersonals für die Schulen. Es wurde ein konzeptionell durchgeformtes dreiphasiges Modell erarbeitet (und seit ein paar Jahren umgesetzt), das mit seinen Angeboten für Schulleiterinnen und Schulleiter zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Tätigkeit eine wichtige Anregung sein kann.

### Zwischen Mut zur Veränderung und Aktionismus

Insgesamt zeigt sich in England eine wahre »Tradition des Experimentierens« mit verschiedenen Lernorten und Lernarrangements und ein wirklicher »Mut zur Veränderung«. Innovationen sollen nicht lange zerredet, sondern ausprobiert werden. Natürlich birgt dies auch die Gefahr, sowohl die beteiligten Individuen wie auch das System selbst zu überfordern. Wenn die Reformen sich selbst quasi überholen, kann sich nichts wirklich entwickeln, etablieren und institutionalisiert werden, weil die nötigen Ruhephasen fehlen, wo sich das Ausprobierte bewähren könnte. Auf Dauer gesehen droht dies Mut und Lust an Veränderung genauso zu reduzieren wie es beim anderen Extrem, nämlich in starren, reformträgern, unflexiblen Systemen der Fall ist. Und manchmal hat man bei Eng-

land auch den Eindruck, einen Aktionismus vorzufinden, der Mängel und Schwächen eher kaschiert, anstatt sie zu beheben, wenn auch eine recht presse- und öffentlichkeitswirksame Weise. Vielleicht findet sich in England tatsächlich ein Quäntchen zuviel Entwicklung in der Schulentwicklung! Aus unserer Sicht ist es aber doch das nächstgelegene Land, von dem wir, was Schulentwicklung angeht, am meisten lernen könnten, aber eben nicht nur im Positiven, sondern auch im Vermeiden bestimmter Fehler.

### Literatur

*Bollington, R., Hopkins, D. & West, M.: An Introduction to teacher appraisal. London 1991*

*Hargreaves, D. H. & Hopkins, D.: The empowered school: The management and practice of development planning. London 1991*

*Huber, S. G.: Headteachers' views on headship and training: A comparison with the NPQH. Cambridge 1997*

*Huber, S. G.: Schul-Management, Teil I: School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? 2, 10–17; Teil II: School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? 3. Internationale Schulentwicklungsforschung I–III.7–18; Teil III: Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. 5, 8–18; o.O. 1999*

*Huber, S. G.: Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Innsbruck 2002*

---

*Dr. Stephan Gerhard Huber, Jg. 1971, war Postgraduierter an der Universität Cambridge, England, und ist derzeit Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität Bamberg.*

*Adresse: Universität Bamberg, Kapuzinerstr. 25, 96045 Bamberg, E-mail: Stephan.Huber@ppp.uni-bamberg.de*

---