

## Oberstufe gestalten



Stefan Hahn  
Jutta Obbelode  
(Hrsg.)

# Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg

Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020

Hahn / Obbelode  
**Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg**

# Oberstufe gestalten

herausgegeben von

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich  
und Ludwig Huber

Stefan Hahn  
Jutta Obbelode  
(Hrsg.)

# Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg

Der Schulentwicklungsplan für die Jahre  
2012 bis 2020

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**k**

Das Umschlagfoto zeigt Kollegiatinnen bei der Arbeit in einem vom Lehrenden Gereon Inger angeleiteten Projekt aus dem Wintersemester 2013/14. Dabei entstand in der Cafeteria des Oberstufen-Kollegs ein Wandbild, das als Metapher für den Schulentwicklungsprozess aus zweierlei Gründen gut zu passen scheint. Einerseits ist es als eine in Zukunft weiter zu entwickelnde Collage aus vielfältigen Motiven angelegt, die im Oberstufen-Kolleg entstanden sind und im Laufe der Zeit das Wort „Mensch“ ausfüllen. Es thematisiert daher programmatisch jenen work in progress, der auch Schulentwicklungsprozesse stets kennzeichnet. Andererseits wird in diesem Wandbild die Wahrnehmung von Kollegiatinnen und Kollegiaten zum Ausdruck gebracht, der freie und individuelle Mensch stehe am Oberstufen-Kolleg im Mittelpunkt und werde nicht nur als das wahrgenommen, was er im Rahmen der Institution darstellt (oder darzustellen hat!?). Insofern kann dieses Bild auch die pädagogisch-normative Ausrichtung des Schulentwicklungsprozesses und der Erziehung symbolisieren. Das Foto hat die Kollegiatin Inga Jurak aufgenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagbild: © Inga Jurak.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1989-3

# **Oberstufe gestalten**

## **Eine kurze Einführung in die Schriftenreihe**

Eine seltsame Ambivalenz trägt die Auseinandersetzung mit dem Oberstufenunterricht in Deutschland und seinen Nachbarländern. Die Ansprüche auf einen besonderen Oberstufenunterricht – den der zum Abitur führenden gymnasialen Oberstufe – sind zwar Gegenstand von heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen, die bis ins 19. Jahrhundert zurück reichen. Trotz dieser bildungspolitischen Brisanz existiert allerdings kaum Forschung zu diesem Bereich und der Fachdiskurs ist seltsam zurückhaltend, vergleicht man dies mit anderen Themen oder Themenfeldern, wie etwa der Reform der Grundschule oder der Frage der Übergangsproblematiken von der Grundschule in die Sekundarstufe I.

In der vorliegenden Schriftenreihe soll dieses Desiderat aufgegriffen werden, den Forschungsdiskurs im Feld des Oberstufenunterrichts und seiner unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung voranzutreiben.

Wir sprechen hierbei bewusst von der „Oberstufe“ und nicht von der „gymnasialen Oberstufe“, da wir davon ausgehen, dass sich in den nächsten Jahren der Oberstufenunterricht und dementsprechend auch seine Organisationsformen stark wandeln müssen, um den veränderten Kontextbedingungen gerecht zu werden. Die Annahme, dass hier ein Transformationsprozess ansteht, lässt sich unseres Erachtens durch den Verweis auf folgende Phänomene plausibel machen:

Zunächst sind „Strukturprobleme der Oberstufe“ zu konstatieren. Hier ist zum einen der demographische Wandel zu nennen, der in vielen Gebieten Deutschlands dazu führen wird, dass Oberstufenunterricht in eigenen Institutionalisierungsformen stattfinden müssen, da die Schülerzahl eine flächendeckende Versorgung mit grundständigen Gymnasien nicht zulassen wird. Daraus ergibt sich schon jetzt für viele Oberstufen das Phänomen, dass sie viele Schülerinnen und Schüler von anderen Schulen aufnehmen und dementsprechend Konzepte für die Eingangsphasen erarbeiten müssen, um dieser neuen Schülerklientel gerecht zu werden bzw. sie in die Spezifität des gymnasialen Oberstufenunterrichts einzuführen. Scharf formuliert könnte man im Vergleich zu traditionellen, grundständigen Gymnasien von einer zunehmenden Entkopplung der Sekundarstufe I von der Oberstufe sprechen.

Diese Entkopplungstendenz lässt sich auch in den Abschlüssen bzw. Anschlussoptionen nach dem Besuch der Oberstufe beobachten. So spielen sowohl die Übergänge von anderen Schulformen in die Oberstufe als auch von der Oberstufe in die Hochschule eine besondere Rolle. Neben jenen typischen, auch schon seit Jahren bekannten Spannungsfeldern entstehen durch Außendruck neue Widersprüchlichkeiten, wenn die Oberstufe sich durch wandelnde Kontextbedingungen transformieren muss, so etwa wenn inzwischen Abschlüsse des berufsbildenden Systems (wie in Schulsystemen außerhalb Deutschlands ja nicht unüblich) unter besonderen Voraussetzungen auch eine Hochschulberechtigung ergeben und damit das ursprüngliche Proprium der gymnasialen Oberstufe, als alleinige Institution zur allgemeinen Hochschulreife zu führen, nicht mehr gegeben ist.

Eine solche Veränderung rührt ebenso stark an das Selbstverständnis der gymnasialen Oberstufe wie es auch die aktuellen Entwicklungen im Bereich schulischer Inklusion tun. Neben der Tatsache, dass in dem Augenblick, in dem diese auch zur Aufgabe der Oberstufe wird, an vielen Schulen ganz neue Formen der Förderkultur eingeführt werden müssen, steht damit auch die Auseinandersetzung mit zieldifferenter Beschulung im Raum, die für die gymnasiale Oberstufe neu ist, da bislang immer typischerweise die Orientierung am Abitur als Regelabschluss prägend war. Lehrende in der gymnasialen Oberstufe werden sich dementsprechend fragen müssen: „Auf welches System bereite ich vor und welche normativen Ansprüche erhalte ich aufrecht – auch mit Blick auf alternative Zugänge zur Hochschule?“

Bezogen auf den Unterricht in der Oberstufe gibt es zudem traditionell typische Spannungsfelder, wie etwa jenes zwischen Wahlfreiheit und Obligatorik von Studien- bzw. Schulfächern, die durch entsprechende Vorgaben der Kultusministerkonferenz gesetzt sind. Viel stärker als in anderen Schulstufen stellt sich damit im Sinne der Schulentwicklung die Notwendigkeit ein gezieltes Betreuungsmanagement für die zum Teil stark individualisierten Stundenpläne der Schülerinnen und Schüler im Kurssystem bereitzustellen. Eine Didaktik der Individualisierung in der Oberstufe hat selbstverständlich auch zahlreiche Implikationen für Fragen der Leistungserbringung und -bewertung.

Dies zieht angesichts des nunmehr auch in der Oberstufe virulenten Anspruchs einer individualisierten Förderung die Installierung neuer Förder- und Beratungssysteme auch außerhalb des Unterrichts nach sich. Innerhalb dieser Gemengelage muss auch noch einmal ein besonderer Blick auf die Konstellation betroffener Akteure gelenkt werden, die in der Oberstufe sich etwas anders darstellt als in der Grundschule unter der Sekundarstufe I. Während in diesen beiden Systemen in den letzten Jahren die Notwendigkeit der Kooperation von Schule und Familie bzw. insbesondere die Elternarbeit hervorgehoben wurden, muss in der Oberstufe zusätzlich über spezifische

Formen der Schülerpartizipation nachgedacht werden, da diese jungen Erwachsenen als kompetente Akteure in der Schulentwicklung auftreten können und auch als solche wahrgenommen und einbezogen werden müssen, soll die Schulkultur nicht leiden und der Anspruch auf eine kritische Bildung aufrecht erhalten werden.

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich und Ludwig Huber





# Inhaltsverzeichnis

*Stefan Hahn & Jutta Obbelode*

**Vorwort der HerausgeberInnen .....11**

*Uwe Hameyer*

**Geleitwort .....31**

**Zusammenfassung.....35**

**Teil A. Das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und  
Wissenschaftliche Einrichtung.....41**

1 Das Profil des Oberstufen-Kollegs ..... 41

1.1 Die Struktur der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg im  
Spannungsfeld zwischen Spezialisierung und  
Allgemeinbildung ..... 42

1.2 Chancengleichheit auf dem Weg zum Abitur ..... 46

1.3 Schulkultur und Schulklima ..... 49

2 Peer-Review-Verfahren als Anlass und Orientierung für den  
Schulentwicklungsprozess..... 55

3 Auftakt und Entscheidungen für einen neuen  
Schulentwicklungsprozess..... 58

**Teil B. Entwicklungsfelder für das Oberstufen-Kolleg .....63**

1 Pädagogische Leitideen der Schulentwicklung ..... 63

1.1 Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht..... 63

1.2 Förderung von Selbstständigkeit..... 65

1.3 Verantwortetes Lernen..... 67

1.4 Gesundheit ..... 68

2 Ebenen der Schulentwicklung: Schule als lernende Organisation  
im Kontext von Organisations-, Unterrichts- und  
Personalentwicklung ..... 71

2.1 Unterrichtsentwicklung..... 72

2.2 Organisationsentwicklung..... 74

2.2.1 Entwicklung und Aufbau eines  
Fortbildungsdepartements..... 75

2.2.2 Selbstlernzentrum ..... 80

## 10 Inhaltsverzeichnis

2.2.3	Konzept Individuelle Förderung.....	83
2.3	Personalentwicklung.....	85
3	Schwerpunkte der Schulentwicklung.....	86
3.1	Unterrichtsentwicklung und Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in den fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase.....	87
3.2	Unterrichtsentwicklung in der Eingangsphase unter Bedingungen der 34-Stunden-Woche.....	90
3.3	Weitere Schwerpunktsetzungen.....	93
4	Themenpool.....	94
5	Forschung und Transfer.....	127
5.1	Themen und Arbeitsschwerpunkte für Forschung und Entwicklung.....	128
5.2	Strategische Ziele der Forschungs- und Entwicklungsarbeit.....	129
5.3	Das Forschungs- und Entwicklungskonzept: Praxisforschung, Evaluation, Transfer und Grundlagenforschung.....	129
5.3.1	Praxisforschung.....	132
5.3.2	Evaluation.....	133
5.3.3	Transfer.....	135
5.3.4	Grundlagenforschung.....	137
5.4	Organisation der Forschungs- und Entwicklungsarbeit.....	137
6	Qualitätssicherung.....	140
7	Zwischenergebnisse aus der formativen Evaluation des Schulentwicklungsprozesses.....	145
7.1	Konzeption und methodisches Vorgehen.....	146
7.2	Ausgewählte Ergebnisse.....	147
8	Kooperation mit Hochschulen, Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung.....	157
8.1	Netzwerkarbeit und Schulentwicklung.....	157
8.2	Forschung und Entwicklung.....	158
8.3	Einbindung in die LehrerInnenausbildung.....	159
8.3.1	Erste Phase der LehrerInnenausbildung.....	159
8.3.2	Zweite Phase der LehrerInnenausbildung.....	161
8.3.3	LehrerInnenfortbildung.....	161
<b>Teil C. Arbeits- und Zeitplan 2012-2020.....</b>		<b>163</b>
<b>Literatur.....</b>		<b>171</b>
<b>Anhang.....</b>		<b>181</b>

*Stefan Hahn & Jutta Obbelode*

## **Vorwort der HerausgeberInnen**

Im Frühjahr 2012 publizierte der Klinkhardt Verlag den Band „Forschung und Entwicklung im Oberstufen-Kolleg“ (Hahn & Oelkers 2012). In diesem Band wurde ein mehrjähriger und komplexer Umstrukturierungsprozess von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg anhand eines umfangreichen Selbstberichts und einem Gutachten externer Peers dokumentiert, bewertet und mit Empfehlungen für weitere Entwicklungen versehen. Bereits die dort dargestellte Überführung der zentralen Ideen aus den Zeiten vor 2001, in denen das Oberstufen-Kolleg noch ein College mit vierjähriger Ausbildungsdauer war, hin zu einer dreijährigen experimentellen gymnasialen Oberstufe mit Belegverpflichtungen und Zentralabitur wurde ausgehend von einem Peergutachten mit dem Instrument eines Schulentwicklungsplans betrieben. Damals, zwischen Mai 2005 und Februar 2006, diskutierte das Oberstufen-Kolleg die Empfehlungen der Peers (Oelkers et al. 2005) intensiv und entwickelte in einem von Hans-Günter Rolff beratenen und moderierten Prozess einen langfristig angelegten Schulentwicklungsplan 2006-2012 (Oberstufen-Kolleg 2006). Auch nach der neuerlichen Begutachtung des Oberstufen-Kollegs durch eine Peerkommission verständigten wir uns auf Ziele, Maßnahmen und einen „Fahrplan“ für die systematische Schulentwicklung und verfassten den in diesem Band vorgelegten Schulentwicklungsplan 2012-2020.

Im Gegensatz zum Schulentwicklungsplan 2006-2012 ist der vorliegende Plan deutlich umfangreicher. Das liegt nicht daran, dass sich das Oberstufen-Kolleg ein noch größeres Entwicklungspensum auferlegt hat als damals. Vielmehr richtet sich der aktuelle Schulentwicklungsplan an einen größeren Adressatenkreis und nimmt damit zusätzliche Funktionen ein, die detailliertere Ausführungen sinnvoll erscheinen lassen. Die primäre Funktion des Plans ist es natürlich, eine Grundlage für die Arbeit der Versuchsschule (VS) und Wissenschaftlichen Einrichtung (WE) Oberstufen-Kollegs in den nächsten Jahren zu schaffen. Damit richtet er sich zunächst nach innen: an die Lehrenden, Kollegiatinnen und Kollegiaten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Wissenschaftlicher Einrichtung und Verwaltung, um sich des spezifischen Profils des Oberstufen-Kollegs samt normativer Leitvorstellungen zu verge-

wissem, Entwicklungsbereiche und -vorhaben zu benennen, theoretisch einzubetten und in einem Arbeitsplan zu konkretisieren. Über die Vereinbarungen hinaus dient der Schulentwicklungsplan aber auch zur Selbstvergewisserung der eigenen, historisch an bestimmten bildungstheoretischen und pädagogischen Konzepten orientierten Ansprüche und Praxen. Er beinhaltet insofern auch eine begründete Positionierung des Oberstufen-Kollegs zu aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Fragen. Damit schafft er eine gewisse Kontinuität im sich derzeit vollziehenden Generationenwechsel und kann neuen Kolleginnen und Kollegen einen Einblick in die historisch gewachsenen Besonderheiten ihres Arbeitsfeldes geben. Der eigentliche Grund für die neuerliche Publikation von Entwicklungsprozessen des Oberstufen-Kollegs im Klinkhardt Verlag ist aber, dass auch das Instrument eines Schulentwicklungsplans, der Prozess seiner Entstehung, Beziehungen zwischen Schulentwicklung und begleitender Evaluations- und Praxisforschung, Maßnahmen der Qualitätssicherung sowie inhaltlich-normative Positionen, auf die sich die Akteure im Oberstufen-Kolleg verständigt haben, für andere Schulpädagoginnen und -pädagogen wichtige Einsichten und Inspiration vermitteln. Denn am Beispiel Oberstufen-Kolleg wird hier ein Weg der demokratischen Schulentwicklung aufgezeigt, der aller Alleinstellungsmerkmale einer Versuchsschule zum Trotz auch anderswo im wahrsten Sinne des Wortes Schule machen kann.

Der hier vorliegende Text ist über weite Strecken bereits hausintern veröffentlicht worden, um seiner primären Funktion als Grundlage für den Schulentwicklungsprozess im Oberstufen-Kolleg Rechnung zu tragen. Da die Umsetzung des Schulentwicklungsplans bereits begonnen hat und damit er auch eine Funktion für Außenstehende bekommt, haben wir einige Umstellungen und Ergänzungen vorgenommen. So haben wir den Arbeits- und Zeitplan in Kenntnis der bereits absolvierten Schritte kommentiert, das Kapitel zur Qualitätssicherung am Oberstufen-Kolleg fortgeschrieben und durch die Anlage und die ersten Ergebnisse der formativen Evaluation des ersten Schwerpunkts in diesem Schulentwicklungsplan – der Unterrichtsentwicklung in fächerübergreifenden Profilen und Grundkursen der Hauptphase – ergänzt. Die verfügbaren Ressourcen des Oberstufen-Kollegs zur begleitenden Evaluation von Schulentwicklungsprozessen sind vor allen Dingen in der Wissenschaftlichen Einrichtung verankert. Da die Kenntnis der Strukturen der Wissenschaftlichen Einrichtung und der programmatischen Ausrichtung ihrer Arbeit hilft, die begleitende Evaluation einzuordnen, geht das Kapitel zu Forschung und Transfer hier dem Kapitel zu Qualitätssicherung voraus. In der intern veröffentlichten Version des Schulentwicklungsplans sind diese beiden Kapitel in umgekehrter Reihenfolge abgedruckt. Schließlich möchten wir dieses

neu hinzugekommene Vorwort für eine Einordnung des Schulentwicklungsplans in schultheoretische und schulentwicklungstheoretische Überlegungen nutzen und seine schulische und möglicherweise schulübergreifende Bedeutung durch einige Bemerkungen hervorheben.

### *Das zugrundeliegende Verständnis von Schulentwicklung*

Aus der vorstehenden Beschreibung der verschiedenen Zwecke, denen dieses Buch dienen soll, geht implizit bereits das hier zugrundeliegende Verständnis des Begriffs *Schulentwicklung* hervor. Da mit diesem Begriff in den 1970er Jahren vor allem die Planung äußerer Schulangelegenheiten (Rolff 2007) und in den 1980er Jahren vor allem die Entwicklung des gesamten Schulsystems (Rolff & Tillmann 1980) beschrieben wurde, möchten wir explizit betonen, dass wir dem seit den 1990er Jahren dominierenden Verständnis anhängen, Schulentwicklung betrachte die „einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) und sei entsprechend ein komplexer sozialer und pädagogischer Entwicklungsprozess von Einzelschulen, der von den Akteuren vor Ort getragen werden muss (Rolff 1995). Schulentwicklung meint hier also „bewusste, absichtsvolle, koordinierte und [...] längerfristige Bemühungen von Organisationsmitgliedern, die eigene Organisation in eine bestimmte Richtung zu entwickeln“ (Altrichter & Helm 2011, S. 16).

Die im Zitat genannte ‚bestimmte Richtung‘ und der Ausdruck ‚Entwicklung‘ zeigt bereits an, dass Schulentwicklung „fortlaufend auf ein bestimmtes Ziel hin geschehen soll“ (Oelkers 2008, S. 7). Das Grundproblem aller Organisationsentwicklung ist es jedoch, dass es neben den übergreifenden, gesellschaftlichen Funktionen der Schule folgenden Organisationszielen durchaus unterschiedliche Ziele und Interessen verschiedener Akteure bzw. Akteursgruppen gibt. Dies verweist auf die Notwendigkeiten, die Zielfindung in den Entstehungsprozessen eines Schulentwicklungsplans selbst zu verlegen und damit die Grundlage für ein im Geiste dieser Ziele erfolgreiches koordiniertes Handeln der schulischen Akteure zu schaffen. Sowohl die Zielfindung als auch die Entwicklung, Durchführung und Bewertung von daran anschließenden pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen wird nach modernem Verständnis von Schulentwicklung von der Idee getragen, Entscheidungsfindung und Entwicklung zu rationalisieren. Dementsprechend soll Schulentwicklung

- [...] auf einer Diagnose der Ausgangssituation fußen,
- in einem koordinierten und moderierten Prozess von allen Organisationsmitgliedern getragene Ziele formulieren,

- *durch bewusste und argumentierbare Entscheidungen arbeitsteilige Arbeitsprogramme zur Umsetzung dieser Ziele in Gang bringen,*
- *schließlich durch systematische Evaluation Ziele und Wirkungen vergleichen und*
- *deren Ergebnisse für die Formulierung weiterer Entwicklungsentscheidungen nutzen. (Altrichter & Helm 2011, S. 17)*

Schulentwicklung beschreibt also ein reflexives Verfahren zur Veränderungen von Struktur und gelebter Kultur einer Schule zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung, das Phasen der Selbstuntersuchung und Bestandsaufnahme, Diagnose und Zielklärung, Konzeptentwicklung, Planung und Evaluation von Maßnahmen enthält (Dalin 1986, Philipp 1992).

### *Demokratische Schulentwicklung*

Das Attribut *demokratisch* verdient ein Schulentwicklungsprozess, wenn es sich im Prozess des Verfahrens und in den Ergebnissen ausdrückt (de Haan, Edelstein & Eikel 2007). Formal könnte man bereits jede Schulentwicklung, in deren Rahmen zielgerichtet Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert werden, als demokratisch bezeichnen, weil sie einen reflexiven und fehlerfreundlichen Prozess beschreibt.<sup>1</sup> Demokratische Schulentwicklung funktioniert jedoch nicht in Analogie zur parlamentarischen Demokratie (Schulleitungen sind z.B. nicht ohne Weiteres abwählbar!). Vielmehr ist sie gekennzeichnet durch eine Kultur der Aushandlung, in der unterschiedliche Interessen und Meinungen anerkannt sind, sich alle Akteursgruppen einer Schule zur aktiven Teilhabe eingeladen fühlen und in der Alternativen zum Bestehenden gedacht und geäußert werden dürfen. Eine in diesem Sinne demokratische Schulentwicklung fußt auf Strukturen, die für die Kultivierung einer rationalen Aufklärung schulischer Entwicklungsprozesse und für partizipative Entscheidungsverfahren offen sind. Sie setzt also partizipative Strukturen voraus, pflegt und entwickelt sie aber auch durch kooperative Steuerung, Transparenz und Kommunikation weiter. Wie demokratisch ein Schulentwicklungsprozess tatsächlich ist, zeigt sich deshalb immer auch in den Ergebnissen von Schulentwicklung, in der Entwicklung und Verbesserung demokratischer Schulqualität (ebd.). Im vorliegenden Beispiel ‚Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg‘ bilden sich die demokratiebezogenen Prozesse, Ziele und Maßnahmen entsprechend im Schulentwicklungsplan ab.

---

<sup>1</sup> Auch in einer demokratischen Herrschaftsform können politische Fehler korrigiert werden, indem das Souverän die Politik einer Regierung bewertet und ggf. anderen oder veränderten Konzepten die Möglichkeit der Erprobung einräumt.

*Das Instrument ‚Schulentwicklungsplan‘*

Ein Schulentwicklungsplan stellt ein Instrument dar, dieses reflexive, einem ideellen Ablauf folgende Verfahren zu strukturieren, d.h. die u.a. aus Selbst- und Peerbericht (Hahn & Oelkers 2012) dargelegte Ausgangssituation zur Formulierung und Abstimmung von Zielen zu nutzen und konkrete Wege für Umsetzung und Evaluation einzelner Maßnahmen aufzuzeigen. Der Schulentwicklungsplan gleicht deshalb in vielerlei Hinsicht einem Schulprogramm:

*Ein Schulprogramm soll einerseits zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit der Schule beitragen und ist dabei ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Gestaltung für die Schule selbst. Zugleich werden aber interne Analysen, Verständigungen und Entwicklungsarbeiten nach außen transparent, bewertbar und kontrollierbar gemacht. (Holtappels 2011, S. 134)*

Sofern das Programm einer Schule eine Zielorientierung, eine Bestandsaufnahme und eine Entwicklungsperspektive umfasst, nimmt es die Funktion eines Entwicklungsinstrumentes ein. Ein Schulprogramm fungiert aber immer auch als Steuerungsinstrument, da in den vergangenen Jahren eine erweiterte Eigenverantwortung von Bildungsinstitutionen mit einer Rechenschaftspflicht der Einzelschulen einhergeht und durch den Aufbau von Systemen der externen Evaluation (Monitoring und Inspektion) mit dem Ziel unterstützt wird, „Steuerungswissen“ zu erzeugen bzw. eine rationale Beeinflussung der Entwicklungsprozesse zu versprechen. Als Versuchsschule des Landes NRW ist das Oberstufen-Kolleg (noch) nicht in ein solches System eingebunden. Dennoch – oder gerade deshalb – ist es zur Rechenschaftslegung angehalten, weil es um die politische Legitimität der Verwendung von Steuergeldern geht und der Nachweis erbracht werden muss, ein leistungsfähiges System zu organisieren, das gemäß Versuchsschulauftrag Grundfragen des Bildungswesens systematisch untersucht, Bildungsstrukturen und curriculare Konzepte im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis erprobt und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen prüft.

Jenseits der Steuerungsfunktion stellt der Schulentwicklungsplan ein Entwicklungsinstrument dar. In seinem Entstehungsprozess wurde eine Agenda für die nächsten Jahre des Oberstufen-Kollegs demokratisch erarbeitet, indem weitreichende Kommunikationsgelegenheiten und Partizipationsräume für alle eröffnet wurden. Als Produkt schafft der Schulentwicklungsplan überdies Transparenz bezüglich institutioneller Ziele (wie es die meisten Schulprogramme auch tun) und weitere Schritte zur Zielerreichung (was die meisten



Schulprogramme nicht mehr leisten). Damit einhergehend schafft der Schulentwicklungsplan weitere Felder für demokratische Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse, er ist die inhaltlich-normative Grundlage für eine Demokratisierung mikropolitischer Prozesse auf Schul- und Unterrichtsebene.

### *Mikropolitik im Mehrebenensystem*

Schulen – auch das Oberstufen-Kolleg – sind Teil eines komplexen Schulsystems und können daher als Mehrebenenphänomene angesehen werden. Auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen des Schulsystems – in der Bildungspolitik, der Administration, der Schulleitung, im Unterricht – handeln Akteure. Diese Akteure arbeiten auf ‚ihrer‘ Gestaltungsebene mit ihrer je eigenen Handlungslogik und erzeugen durch ihre je spezifische Aufgabenerfüllung ganz unterschiedliche Ergebnisse, die aber alle auf die Herstellung eines gemeinsamen Guts ausgerichtet sind. Die Akteure auf der Makroebene der Bildungspolitik und administrativen Lenkung des Schulsystems interagieren mit Akteuren auf anderen Gestaltungsebenen durch Steuerungsvorgaben. Die handelnden Akteure auf der Mesoebene der Einzelschule im lokalen Umfeld greifen diese Vorgaben auf und betreiben Schulentwicklung. Auf der Mikroebene werden die Vorgaben der Makroebene und die auf der Mesoebene entschiedene Programmatik in konkrete Unterrichtsprozesse, in die Kommunikation mit der Lerngruppe überführt. Die Interaktion zwischen diesen Ebenen ist abhängig von den Hierarchien zwischen den Ebenen des Schulsystems, den jeweiligen Handlungslogiken, unterschiedlichen Werten und „Sprachen“ der Akteure und ist anfällig bzw. prädestiniert für sogenannte „Schnittstellenprobleme“ (Altrichter & Helm 2011, S. 29). Verstehen lassen sich diese Probleme mit dem Konzept der Rekontextualisierung, das Helmut Fend in seiner ‚Neuen Theorie der Schule‘ (2006, S. 174ff) vorgelegt hat. Das Handeln auf der Ebene der Einzelschule impliziert nach diesem Konzept, dass die „übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpreted und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert“ (ebd., S. 181). Die Transformation der Weisungen und Empfehlungen von übergeordneter Ebene erfolgt, weil Schulen, Lehrende und Lerngruppen ein Eigenleben haben, aber auch, weil der Einzelschule bei Systemreformen allzu oft eine Eigenleistung abverlangt wird.<sup>2</sup> Vorgaben müssen daher erst für

---

<sup>2</sup> Die Initiativen der Bildungspolitik, Einzelschulen zur Schulprogrammarbeit zu verpflichten, zielten in den letzten Jahren darauf, kollektive Akteure zu konstruieren, mit denen die untere Schulaufsicht dann Verpflichtungen auf Qualitätsmerkmale aushandeln kann. Hintergrund

die spezifischen Handlungsbedingungen einer Schule verstanden, weitergedacht und konkretisiert, eben rekontextualisiert werden.

Der vorliegende Schulentwicklungsplan zielt als ein dem Schulprogramm ähnliches Instrument auf die Mesoebene des Oberstufen-Kollegs. Vorgaben des Landes für das Zentralabitur, Vorgaben der KMK bezüglich der Belegverpflichtungen in diversen Fächern oder die mit dem Ministerium ausgehandelte Ausbildungs- und Prüfungsordnung geben einen abstrakten Auftrag und einen definierten Spielraum vor, der im Rahmen der Erarbeitung dieses Plans gemeinsam interpretiert und dessen Ausgestaltung auf lokale Anforderungen sowie auf Wünsche, Ziele und Interessen der schulischen Akteure abgestimmt wurde. Der Schulentwicklungsplan bearbeitet zudem die Schnittstelle zu den pädagogischen Prozessen der Mikroebene, indem er übergeordnete Ziele präsent halten, Orientierung für die methodische Ausgestaltung der Wege dorthin bieten und Fragen der notwendigen Ressourcen beim Beschreiten dieser Wege klären will. Er dient der Handlungskoordination der Akteure innerhalb der Schule.

Je nach Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen tritt die Handlungskoordination in unterschiedlicher Weise, verschiedener Dichte und in variierenden Akteurskonstellationen auf. Dies hängt maßgeblich davon ab, wie eine Schule innerhalb ihrer jeweiligen Akteurskonstellationen implizit oder explizit verfestigte und geltende Vereinbarungen schafft. Implizit bleiben diese Vereinbarungen, wenn sich über verfestigte Routinen eine Praxis eingeschlichen hat, der es an einer gemeinsamen Ausrichtung fehlt. In solchen Fällen gibt es keine schulöffentlichen Abstimmungsprozesse über die Identifikation und Nutzung von Beteiligungs- und Einflusschancen (Verfügungsrechte) einzelner Akteure oder Akteursgruppen wie z.B. Lehrer/innen, Schüler/innen oder Eltern.<sup>3</sup> Vereinbarungen *können* explizit werden, wenn alle schulischen Akteure – insbesondere die mit weniger Macht ausgestatteten Schülerinnen und Schüler – gezielt ihre Einflusspotentiale einsetzen. Sie

---

dieser Intention waren u.a. die durch den PISA-Schock manifest gewordenen Erfahrungen, dass eine erfolgreiche Steuerung von Schulen nicht allein durch Inputs der Makroebene geschehen kann, sondern die Einzelschule als Organisation Verantwortung für die Lösungen der je spezifischen Probleme vor Ort übernehmen müsse.

<sup>3</sup> Vielmehr bleiben Normen des institutionellen Handelns der individuellen Nutzung akteurspezifischer Ressourcen überlassen: „Weil jedoch der Staat nicht über die Ressourcen verfügt, selbst zu unterrichten, können sich Lehrkräfte Verfügungsrechte nehmen, indem sie ihre exklusiven pädagogischen Vermittlungsfähigkeiten ausspielen und die staatlichen Kontrollschwäche ausnutzen. Organisationstheoretisch drückt sich darin die Chance der Mitglieder aus, auch unterhalb der offiziellen Regelbefolgung verschiedene Sinnressourcen und Handlungspotenziale zu entdecken und einzusetzen.“ (Krüssau & Brüsemeister 2007b, S. 34)

werden aber erst explizit, wenn alle schulischen Akteure aktiv an der Ausarbeitung von Vereinbarungen beteiligt werden.<sup>4</sup> Akteurskonstellationen, in denen Vereinbarungen innerhalb einer Schule durch Beeinflussung und Verhandlung erzielt werden, entwickeln eine gemeinsame Position demokratisch und verhelfen ihr zu einer eigenen, nach innen gerichteten Legitimität und Verbindlichkeit.<sup>5</sup> Die hier dargelegten Schulentwicklungspraxis des Oberstufen-Kollegs wird aus einem idealtypischen Konzept von „herrschaftsfreier Aushandlung“ (Heinrich 2008a, S. 39) und anschließender verbindlicher Vereinbarung abgeleitet. Zwar stehen verschiedene schulische Akteure grundsätzlich in hierarchischen Verhältnissen zueinander. Diese hierarchischen Verhältnisse werden jedoch durch eine Verhandlungspraxis mit Blick auf gemeinsame Ziele zu überwinden versucht.<sup>6</sup>

*Im Vergleich zu anderen Idealtypen der Entscheidungsfindung [...] weisen Verhandlungen allgemeine Vorteile und Probleme auf [...]. Als wichtigster Vorteil von Verhandlungen wird in der Theorie gesehen, dass Entscheidungen im Konsens getroffen werden können. Solche Entscheidungen sind besonders legitim, da sich niemand gegen seinen Willen unterwerfen muss, und daher besonders gut durchsetzbar. Auf der anderen Seite ist es oft schwierig und aufwendig, in Verhandlungssystemen überhaupt zu Entscheidungen zu kommen. (Bandelow 2004, S. 95)*

---

<sup>4</sup> Lange und Schimank (2004, S. 19ff) bezeichnen diese Akteurskonstellationen in einer Einzelschule als Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungskonstellation. Beobachtungskonstellationen sind durch eine einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene und antizipierte Handeln von anderen, etwa von kollektiven Akteuren auf der Makroebene, charakterisiert und eher in Schulen mit gremienfixierten Mitbestimmungsformen anzutreffen, weil sie allenfalls einen kleinen Teil der schulischen Akteure einbeziehen. Wenn schulische Akteure gezielt Einflusspotentiale einsetzen, liegt eine Beeinflussungskonstellation vor, während eine Verhandlungskonstellation die aktive Beteiligung an der Ausarbeitung von Vereinbarungen mit anderen Akteuren beschreibt. Der Modus der Verhandlung setzt die beiden anderen Formen der Handlungskoordination bereits voraus (Heinrich 2008a).

<sup>5</sup> Sofern man unter Politik die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter Entscheidungen (vgl. Meyer 2003, S.41) versteht, beschreibt die Entstehung des Schulentwicklungsplans einen mikropolitischen Prozess, dessen Ergebnis – der Schulentwicklungsplan – die demokratisch legitimierte Policy des Oberstufen-Kollegs in den Bereichen Organisations-, Personal- und vor allem Unterrichtsentwicklung darstellt.

<sup>6</sup> Damit unterscheidet sich die Praxis von der administrativ verordneten Schulprogrammarbeit, an der ihre Wirkungslosigkeit kritisiert wurde (vgl. Gruschka et al. 2003), weil die Vorgaben nur pro forma erfüllt werden, ohne dass sich an der Praxis tatsächlich etwas ändern und sich die durch das Steuerungshandeln intendierten Innovationen einstellen würden.

Im Zitat ist es angedeutet: Eine kollegial-partizipative Schulentwicklung birgt auch Gefahren, etwa eine zeitliche Verzögerung von Entscheidungen durch lange Verhandlungen oder Einigungen, die als „falsche Kompromisse“ empfunden werden und durch die kaum ein schulischer Akteur seine Interessen vollständig vertreten sieht (Heinrich 2008a). Für Bandelow (2004) sind Verhandlungssysteme daher selten innovativ, weil Innovationen darin eine Anpassung an den Status quo ante droht (vgl. Altrichter & Posch 1999). Gleichwohl haben konsensorientierte Aushandlungsprozesse aufgrund einer höheren Selbstbindung der Akteure eine größere Chance auf Implementierung. Diese Pro- und Contra-Argumente sind auch unter dem Eindruck des Schulentwicklungsprozesses am Oberstufen-Kolleg nachvollziehbar. Die Entwicklung des Schulentwicklungsplans verstrickte das ganze Haus in extensive Verhandlungen, die natürlich auch Ressourcen gebunden haben, die unter Umständen bereits auf die Implementation kleinerer Vorhaben hätten verwendet werden können.

Die allgemeine Bereitschaft Im Oberstufen-Kolleg, dennoch die Mühen der Konsensfindung auf sich zu nehmen, hat unseres Erachtens vornehmlich zwei Gründe. Zum einen entspricht es der Kultur des Hauses. Es gibt eine gewachsene Tradition basisdemokratischer Schulentwicklung, die zu einer hohen Identifikation von Lehrenden wie Lernenden mit ihrer Schule führt. Diese Tradition trägt zur Wahrnehmung der von Fall zu Fall sich konkretisierenden Handlungslogiken von Kollegleitung, Organisationsleitung, Lehrenden, Kollegiatinnen und Kollegiaten etc. bei, weil Handlungskoordination zwischen diesen Akteuren konsequent öffentlich und offen für Kritik erfolgt. Zum anderen liegt es im Auftrag und Selbstverständnis einer Versuchsschule begründet, einen gewissen Überschuss an innovativen pädagogischen Konzepten<sup>7</sup> zu entwickeln, deren strukturelle Verankerung im Schulleben einerseits die Auseinandersetzung mit Vorgaben der Makroebene und Implikationen, die sich aus den Handlungslogiken anderer Akteure des Oberstufen-Kollegs ergeben, und andererseits die Entwicklung von weitsichtigen Visionen mit einer langfristig angelegten Planung notwendig macht. Dass in diesem Schulentwicklungsplan ein Konsens zu Zielen und Wegen der Schulentwicklung erzielt wurde, betrachten wir daher als Ergebnis einer gewissen Investitions-

---

<sup>7</sup> Es ist nicht zu leugnen, dass auch am Oberstufen-Kolleg eine Tendenz zur Assimilation an den Status quo ante zu erkennen ist, da bereits geleistete, im Regelschulsystem aber noch nicht hinreichend verankerte Innovationen wie der fächerübergreifende Unterricht, der Projektunterricht, Basis- und Brückenkurskonzepte etc. in neue Strukturen „gerettet“ werden sollen. Dieses Bestreben ist nicht nur dadurch begründet, dass Lehrende „ihre Innovationen“ lieb gewonnen haben. Vielmehr wollen sie diese Innovationen in der Regel auch gerne weiterentwickeln.

bereitschaft in die Zukunft der Schule – verbunden mit der allgemeinen Hoffnung, dass die investierten zeitlichen und persönlichen Ressourcen eine effizientere und effektivere Schulentwicklung ohne allzu viel Reibungsverluste durch „Nachsteuerungen“ zur Folge haben – und als Ergebnis von schulspezifischen Sozialisationsprozessen: So riskant eine Demokratisierung des Schullebens für manche Schulleitungen vielleicht erscheinen mag, das Beispiel Oberstufen-Kolleg zeigt, welche Früchte eine demokratische Schulkultur tragen kann, wenn man sie pflegt und sich entwickeln lässt. Um dies zu verdeutlichen, sollen im Folgenden die einzelnen Akteursgruppen am Oberstufen-Kolleg im Lichte der Theorien zu Schulentwicklung und ‚Educational Governance‘ vorgestellt werden.

### *Akteursgruppen und ihre Teilhabe am Entstehungsprozess des Schulentwicklungsplans*

Unter den Akteursgruppen, die im Rahmen der Schulentwicklung eine wichtige Rolle spielen, ist an erster Stelle das Schulleitungsteam zu nennen, denn Schulleitungen tragen die Gesamtverantwortung innerhalb der Einzelschule. Sie müssen dafür Sorge tragen, dass geltende Rechtsvorschriften eingehalten sowie ein geordneter Schulbetrieb und Unterricht gewährleistet werden kann. Obwohl Schulleitungen zahlreiche Verwaltungsaufgaben zu erfüllen haben und ein Weisungsrecht gegenüber den Lehrkräften besitzen, wird von ihnen heute erwartet, dass sie die innere Demokratisierung der Schule vorantreiben, flexiblere Problemlösungen vor Ort erzielen, ihre Schule öffnen und im Sinne einer „lernenden Organisation“ auf die Entwicklung pädagogischer Innovationen einstellen (Huber 2011, S. 76). Das Aufgabenspektrum von Schulleitungen hat sich in den letzten Jahren aufgrund dieser Maßgaben deutlich erweitert. Es umfasst das Initiieren von Unterrichtsentwicklung, eine kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung des Personals, aber auch die Absicherung von Strukturen für kollegiale Kooperation und Verständigung über Unterricht und Erziehung, Austausch von Praxiserfahrung etc. Schulleitungen sind sog. „Change Agents“ für die Entwicklung der Schule, d.h. sie sind „wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmassnahmen (sic) als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen“ (ebd., S. 79). Als solche Change Agents sind sie doppelt situiert (Heinrich 2008b): Sie sind einerseits die Vermittlungsinstanz zwischen Lehrenden und der Administration, sind aber andererseits selbst der Schule zugehörig. Sie vermitteln daher nicht nur die externen Anforderungen der Schulbehörde ins Kollegium, sondern auch die internen Einschätzungen der Lehrkräfte und der Schülerschaft nach außen, insbesondere gegenüber der Schulaufsicht und den Eltern. Diese doppelte Situiertheit evoziert Rollenkonflikte zwischen der Funktion eines Beraters