

böll.brief

TEILHABEGESELLSCHAFT #16

August 2021

Neue Lernkultur für alle Schulen!

Impulse für ein zukunfts-
fähiges Bildungswesen

**CORNELIA VON ILSEMANN
SYLVIA LÖHRMANN
HANNELORE TRAGESER
PHILIPP ANTONY**

 **HEINRICH BÖLL STIFTUNG**

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

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

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Drei Fragen	6
2.1 Erfüllen die Schulen ihre Aufgabe für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen?	6
2.2 Erwerben die Schülerinnen und Schüler in der Schule die notwendigen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für die Gestaltung der Zukunft? Lernen sie, selbstständig zu denken, entwickeln sie Zuversicht und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme?	7
2.3 Wird die Entwicklung des Bildungswesens systematisch, transparent, partizipativ und wirksam unterstützt und gesteuert?	8
3 Lösungsansätze	10
3.1 Handlungsort Schule	10
3.2 Handlungsort Steuerungs- und Unterstützungssysteme	16
4 Ausblick	24
Literaturverzeichnis	26
Die Autor/innen	31
Impressum	32

Zusammenfassung

Die Schließung von Kitas, Schulen und Jugendzentren hat vielen erstmalig und anschaulich deutlich gemacht, welch große gesellschaftliche Bedeutung die Bildungsinstitutionen haben, pädagogisch, sozial, gesundheitlich und wirtschaftlich. Wir verstehen es als eine unserer vordringlichsten Aufgaben, die Pandemie gemeinsam als Anstoß für innovative und mutige Schritte hin zu einer zukunftsfähigen Weiterentwicklung unseres Bildungssystems zu nutzen. Dabei geht es um weit mehr als Krisenfestigkeit. Wir sollten den Schwung und die Bereitschaft zum Wandel nutzen, um endlich auch in der Breite **gerechte Bildungsinstitutionen** zu schaffen, die *allen* Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Potenziale umfassend zu entwickeln. Sie müssen die Chance haben, die Kompetenzen, Haltungen und Werte zu erwerben, die sie für ein selbstbestimmtes und verantwortliches Leben in einer zunehmend unüberschaubaren Welt brauchen. Nur so können sie Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft übernehmen, die den digitalen Wandel gestaltet und die globalen Herausforderungen meistert.

Dies bereits in der Schule praktisch zu erfahren, ist Teil einer **zukunftsgerechten Lernkultur**. Sie zu entwickeln und zu stärken, liegt zuvorderst in der Verantwortung der Schulen, die daher als Handlungsort adressiert und für die Handlungsoptionen und Lösungswege unterbreitet werden. Um dies für alle Schulen zu ermöglichen, bedarf es aber unterstützender Rahmenbedingungen seitens der Akteure und Institutionen, die für die Steuerung des Bildungssystems verantwortlich sind. Auch für diesen Handlungsort machen wir konkrete Vorschläge, wie Entwicklungsziele und Strategien partizipativ und konsistent entwickelt und umgesetzt werden können. Dabei geht es vor allem um eine veränderte **Balance von Bottom-up-Initiativen und Top-down-Entscheidungen**.

Eine verbesserte **Finanzierung** ist dabei unerlässlich, um Versäumnisse der Vergangenheit bei den Aufgaben Schulbau, Investitionen, digitale Infrastruktur sowie Personalentwicklung und Fortbildung aufzuholen. Geld allein reicht aber nicht aus. Es geht vor allem darum, die Mittel so auszurichten, dass sie mehr Wirkung entfalten können als bisher, Strukturen und Prozesse so zu verändern, dass sie lernförderlicher sind und vor allem bei den Kindern und Jugendlichen wirklich ankommen.

Das Papier versteht sich als Impuls für eine grundsätzliche Debatte über die **Zukunftsfähigkeit unseres Bildungswesens**. Die Chancen auf einen substanziellen Wandel in der Bildung waren lange nicht mehr so groß wie heute. Wie er gelingen kann, stellen wir hier zur Diskussion. Der Beitrag richtet sich an die Verantwortlichen in Politik und Verwaltung, bei Schulträgern und in der Schulaufsicht ebenso wie an die Schulleitungen, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen und alle am Aufwachsen junger Menschen beteiligten Personen.

1 Einleitung

«Erstes und letztes Ziel unsrer Didaktik soll sein, die Unterrichtslehre aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt [...]».

(J. A. Comenius: Große Didaktik, 1657)

Wie können sich alle Schulen in Deutschland zu zukunftsfähigen Lernorten entwickeln? Das ist eine der größten bildungspolitischen Herausforderungen der nächsten Jahre. Überdeutlich hat die Krise ein Innovationsdefizit deutscher Schulen gezeigt: Weder die Ausstattung mit digitalen Medien noch der Zugang zu ihnen waren in ausreichendem Maße gegeben. Vor allem aber fehlte die Professionalisierung der Pädagog/innen für eine «Kultur der Digitalität». Dahinter verbirgt sich auch in tiefergehenden Fragen ein langjähriger Innovationsstau, auf den Hans Anand Pant aufmerksam macht (vgl. Pant 2020).

In wissenschaftlichen Studien, ministeriellen Handreichungen und politischen Positionspapieren wurden in den letzten Monaten Vorschläge zum weiteren Umgang mit der Coronakrise in Schulen veröffentlicht. Auch die Fokusgruppe Bildungspolitik der Heinrich-Böll-Stiftung hat sich hierzu entsprechend geäußert (vgl. Kuhn/Voges 2021). Viele dieser Texte geben konkrete Hinweise für die Zeit nach dem Lockdown und zielen auf rasche Veränderungen. Das vorliegende Papier greift einzelne dieser Vorschläge auf und bündelt sie zu Impulsen für eine grundsätzliche Debatte über die Zukunftsfähigkeit unseres Bildungswesens, die zunehmend auch von einer breiten Öffentlichkeit eingefordert wird.

Die Kernfrage lautet: Erfüllen unsere Schulen ihre Aufgabe, Individuen in die Lage zu versetzen, «bei sich stetig ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ein selbstbestimmtes Leben zu führen und unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben» sowie dieses im Sinne der Demokratie verantwortlich mitzugestalten? (Klein 2020, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) Vermitteln sie den Schülerinnen und Schülern die dafür notwendigen Kompetenzen? Bieten sie anregende und zukunftsfähige Lernformate? Geben sie den Schüler/innen die Zuversicht mit, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen zu sein? Und wenn dies – in Teilen – nicht gelingt: Wie müsste sich das Bildungswesen weiterentwickeln, um diese Aufgabe zu erfüllen?

Zu drei Fragen und möglichen Lösungsansätzen will dieses Papier die Diskussion anregen. Die ersten beiden Fragen richten sich auf den Handlungsort Schule, mit der dritten werden die Steuerungsebenen in den Blick genommen, die die Rahmenbedingungen schulischen

Handelns regeln. Die Aspekte sind mitunter schwer voneinander zu trennen. Vereinfachungen etwa in Form einer Hierarchie ihrer Wichtigkeiten oder eindeutiger Voraussetzung-Folge-Beziehungen helfen hier nicht weiter. Besser versucht man es mit möglichst genauem Hinschauen und der Suche nach konkreten Handlungsmöglichkeiten im jeweils eigenen Verantwortungsbereich.

2 Drei Fragen

2.1 Erfüllen die Schulen ihre Aufgabe für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen?

Auf diese Frage gibt es ausreichend empirisch abgesicherte Antworten: Bereits beim Schuleintritt betragen die Entwicklungsunterschiede der Kinder mehrere Jahre. Kinder aus prekären Verhältnissen haben eine deutlich geringere Chance, in ihrer Entwicklung ebenso gefördert zu werden wie andere. Die betroffenen Kinder haben, so im Jahr 2017 die Kinderkommission des Deutschen Bundestages, «vermehrt ein geringeres Selbstwertgefühl und Vertrauen in die Umwelt, verfügten über weniger Handlungsoptionen zur Lösung von Problemen und neigten stattdessen bei Konfliktsituationen häufiger zu Gewalt oder zu Rückzugsverhalten» (Deutscher Bundestag [Kinderkommission] 2017: 4). Und weiter: «Besonders deutlich wird die Benachteiligung armer und armutsgefährdeter Kinder im Bildungsbereich. Dass es einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinem Bildungserfolg gibt, ist zwar seit Langem bekannt, doch im Wesentlichen hat sich gerade in den letzten Jahren wenig daran geändert» (ebd.: 4). Der Datenreport 2021 stellt fest:

«Zwei von drei Kindern an Gymnasien haben Eltern, die selbst Abitur haben. Aber nur 8 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben Eltern, die als höchsten Schulabschluss einen Hauptschulabschluss oder gar keinen allgemeinbildenden Schulabschluss besitzen.»

(Statistisches Bundesamt et al. 2021)

*«Rund 21 % der Schüler*innen in Deutschland erreichen im Bereich Lesekompetenz nicht das für ein selbstbestimmtes Leben und die Teilhabe an der Gesellschaft erforderliche Mindestniveau.»*

(Vodafone Stiftung 2021: 17)

Wie sollen sie da komplexe Zusammenhänge im beruflichen oder gesellschaftlichen Umfeld verstehen? 6,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen 2018 die Schule ohne jeden Abschluss, das sind nur 0,4 Prozent weniger als 10 Jahre zuvor (vgl. Statistisches Bundesamt 2021: 105). Diese Jugendlichen haben somit gravierende Schwierigkeiten, einen Ausbildungs- bzw. einen Arbeitsplatz zu finden. Das gilt überproportional für Jugendliche aus prekären sozialen Situationen und auch für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Im internationalen Vergleich ist diese Zahl immer noch beschämend hoch. Bildungsarmut und Bildungsungerechtigkeit sind ethisch, sozial und ökonomisch Kernprobleme unseres Bildungswesens (vgl. Allmendinger/Wrase 2021).

2.2 Erwerben die Schülerinnen und Schüler in der Schule die notwendigen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für die Gestaltung der Zukunft? Lernen sie, selbstständig zu denken, entwickeln sie Zuversicht und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme?

Um einem Missverständnis zu begegnen: Natürlich brauchen die Schüler/innen nach wie vor solides Basiswissen für ihr weiteres Leben. Das allein reicht aber nicht aus. Andreas Schleicher, Koordinator der PISA-Studie bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), hat bereits 2013 vier Kompetenzen im Umgang mit Wissen als zukunftsweisend benannt, um in der Welt des 21. Jahrhunderts zu bestehen: Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration, oft auch als die «4Cs» der «21st century Skills» bezeichnet (vgl. Schleicher 2013). 2014 wurden sie von Michael Fullan um die Bereiche «character» und «citizenship» ergänzt (vgl. Fullan/Scott 2014). Auf Wissen basierende Kompetenzen^[1] bedürfen darüber hinaus der Orientierung an Haltungen und Werten sowie der Reflexion des eigenen Lernens und Verhaltens.

Eine Lernkultur, die attraktive Erfahrungsmöglichkeiten und didaktische Konstruktionen für diese Kompetenzen bietet, gibt es in einzelnen hochengagierten Schulen, aber nicht in der Fläche. Stattdessen zeigen sich tiefgehende motivationale und didaktische Probleme.

Das Lernen in deutschen Schulen geht zu wenig von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus und verbindet fachliches Lernen zu wenig mit interdisziplinären Fragestellungen und überfachlichen Zielen. Die Heterogenität der Lerngruppen wird zu selten als Chance für die individuelle und gemeinsame Bearbeitung von Themen genutzt. Auch Formate, die die Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme fördern, gibt es nicht systematisch und flächendeckend, wie Berichte der Hamburger Schulinspektionen exemplarisch zeigen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung).

1 Weinert definiert Kompetenzen als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001: 27f.).

Lernförderliches Feedback fehlte vielfach nicht nur während der Coronakrise. Im «Deutschen Schulbarometer Spezial» nach dem ersten Lockdown gab mehr als jede dritte Lehrkraft an, dass sie während der Schulschließungen mit weniger als der Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler regelmäßig Kontakt hatte (vgl. Das Deutsche Schulportal 2021).

Ganz besonders deutlich hat sich während der Coronakrise jedoch gezeigt, wie wichtig die zugleich persönlichen wie professionellen Beziehungen zwischen den Jugendlichen und den Pädagog/innen sind (vgl. Steinl/Vogelsaenger 2020). Schüler/innen, denen neben der Tagesstruktur die persönliche Ansprache, die Ermutigung und wertschätzende Rückmeldung der Pädagog/innen fehlte, drohten verloren zu gehen. In der Presse wurde von Beispielen berichtet, in denen Lehrer/innen ihren Schüler/innen das Unterrichtsmaterial zu Hause vorbeibrachten und sich im Treppenhaus nach ihrem Wohlergehen erkundigten: Das waren löbliche Einzelfälle!

Ähnliches gilt für die Erwachsenen: Die Weiterentwicklung der Lernkultur ist eng verbunden mit einer Verbesserung ihrer professionellen Zusammenarbeit. Lehrkräfte, die sich in Teams gemeinsam auf die neuen Herausforderungen einstellen und voneinander lernen konnten, kamen besser durch die Krise und waren weniger erschöpft. Ihre Unterrichtsangebote waren fachlich, zeitlich und bzgl. der Mediennutzung aufeinander abgestimmt. Im ersten Lockdown gelang das aber in vielen Schulen nur unzureichend.

2.3 Wird die Entwicklung des Bildungswesens systematisch, transparent, partizipativ und wirksam unterstützt und gesteuert?

Viele Pädagog/innen haben auf die Krise rasch reagiert und ebenso pragmatische wie fantasievolle Lösungen für ihre jeweilige Schülerschaft gefunden. Andere haben kaum oder nur sehr langsam Neues gelernt und fühlten sich überfordert. Schulträger und Ministerien begegneten den Herausforderungen unterschiedlich: Einige erarbeiteten detaillierte Anweisungen und veränderten sie kurzfristig wieder – eine Qual für die Schulleitungen vor Ort. Andere haben den Schulen Entscheidungsspielräume zugemutet und zugetraut. In der Krise sind Spontanreaktionen verständlich. Insgesamt aber sind sie ein Symptom dafür, dass eine systematische und transparente Strategie der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich fehlt, in der die Ziele nachvollziehbar sind und alle Beteiligten ihre jeweilige Verantwortung in klar beschriebenen Rollen wahrnehmen.

Größere Schulen sind mittelständische Betriebe. Sie werden aber von Lehrkräften geführt, die für ihre Leitungsaufgabe in der Regel nicht verbindlich vorab ausgebildet wurden und deren Professionalisierung sich nur schrittweise weiterentwickelt (vgl. Vereinigung der

Bayerischen Wirtschaft e.V. 2021). In einigen Kommunen wird ihnen inzwischen ausgebildetes Verwaltungspersonal zur Seite gestellt, aber auch das gilt nicht flächendeckend. Die Verwaltung großer Haushalte, das Einstellen von Personal, die Beschaffung und Wartung von Informationstechnologie, oft genug die Bauleitung und – aktuell – logistische Aufgaben angesichts der Pandemie werden in der Regel von Schulleitungen bearbeitet, die ihre Zeit und Kraft für die Sicherung der pädagogischen Qualität ihrer Schule bräuchten. In vielen Schulen mangelt es an Absprachen und Kooperation, an Zeit und Räumen für Teamarbeit. Unterschiedliche Formate für Präsenzzeiten des pädagogischen Personals könnten hier Abhilfe schaffen. Für systematische Personal- und Schulentwicklung fehlt den meisten Leitungskräften ebenfalls die Zeit.

Für die Entscheidungsebenen darüber gilt, dass Auswahl, Ausbildung und Professionalisierung von Schulaufsicht oder Referent/innen in den Ministerien in der Regel nicht transparent und systematisch erfolgen. Die Bildungsadministration entspricht damit in ihrer hausinternen Personalentwicklung und im behördeneigenen Qualitätsmanagement selten den Standards, die sie von den Schulen routinemäßig erwartet (vgl. Sassenscheidt 2020).

Bundesregierung und Kultusministerkonferenz (KMK) hatten sich zum Ziel gesetzt, «alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status so zu fördern, dass für alle Kinder und alle Jugendlichen ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist – das ist Leitlinie einer auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zielenden Bildungspolitik» (KMK 2016: 2). Dazu haben die Länder ein Qualitätsinstitut eingerichtet (IQB) und Bildungsstandards entwickelt, deren Umsetzung regelmäßig überprüft wird. Eine flächendeckende Implementation der Qualitätsstrategie hat aber schwache Lernergebnisse und Bildungsungerechtigkeit nicht verhindert.

3 Lösungsansätze

Hier richtet sich der Fokus zuerst auf die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen in den Schulen. Dort arbeiten Akteure, an deren Kompetenz und Engagement es liegen wird, eine **neue, zukunftsgerichtete Lernkultur** in den deutschen Schulen entstehen und wachsen zu lassen. Ihre Handlungsnotwendigkeiten und mögliche Gestaltungsräume werden zuerst beschrieben (3.1). Schulen brauchen dafür Rahmenbedingungen und Unterstützung, für die Politik, Schuladministration und Schulträger sowie Landesinstitute und weitere Unterstützungssysteme verantwortlich sind. Für deren Verantwortungsbereich werden Veränderungsbedarfe (3.2) beschrieben.

3.1 Handlungsort Schule

- **Basiskompetenzen sichern:** Es muss gelingen, die Zahl der Jugendlichen, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen, deutlich zu senken. Das beginnt im Elementarbereich und bereits vor der Grundschule. Für mathematische Grundbildung und eine durchgängige Lese- und Sprachförderung gibt es inzwischen ausreichend empirisch abgesicherte Lernvorhaben und Förderkonzepte. Ihre Wirksamkeit über Eingangsdiagnostik und Tests zu den Lernergebnissen abzusichern ist unabdingbar; Lehrkräfte müssen in der Lage und motiviert sein, systematisch mit diesen Instrumenten zu arbeiten und für jedes Kind die notwendige Lernunterstützung bereitzustellen. Bei Bedarf müssen sie auf die Unterstützung von anderen pädagogischen Fachkräften wie Psycholog/innen, Heilpädagog/innen oder Logopäd/innen zurückgreifen können.
- Nationale und internationale Studien weisen darauf hin, dass die Schulschließungen und Unterrichtsreduzierungen zu teilweise erheblichen **Lernrückständen und psychosozialen Belastungen** geführt haben. Die Bundesregierung hat deshalb ein zwei Milliarden starkes «Aktionsprogramm Aufholen nach Corona» aufgelegt (vgl. BMBF 2021). In ihrer ersten wissenschaftlichen Empfehlung plädiert die Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK dafür, diese Unterstützungsmaßnahmen zu fokussieren, zu verknüpfen und zu evaluieren. Vorrangig sollte diejenige Gruppe von Lernenden in den Blick genommen werden, die besonderen Unterstützungsbedarf hat. Sie könne auf der Grundlage von Sozialindizes sowie Daten aus den Vergleichsarbeiten (z.B. VERA 3 und 8) identifiziert werden. Voraussetzung für den Erfolg der zu entwickelnden Maßnahmen seien geprüfte Diagnose- und Fördermaterialien, die Qualifizierung des Personals sowie ein systematisches Monitoring bzw. eine Evaluation der Maßnahmen (vgl. StäwiKo 2021). Dies alles kann allerdings nur ein erster Schritt zu einer systematischen und datenbasierten Förderstrategie sein.

- Gerade Schülerinnen und Schüler, die zu Hause zu wenig Unterstützung erfahren, brauchen die **verlässliche Beziehung** zu professionell agierenden Erwachsenen und zu anderen Kindern und Jugendlichen. Diesen Schülerinnen und Schülern **etwas zuzutrauen und zuzumuten** ist entscheidend für ihre **Motivation und den Lernerfolg** (vgl. Trageser/Volkholz 2019). Auch protektionistische Unterforderung verschärft die Bildungsungerechtigkeit. Lehrkräfte müssen dabei ihre Rolle als Ermöglicher/in, Vorbild, Erzieher/in und verlässliche Unterstützer/in professionell ausfüllen. Ministerien und Schulträger können dies durch Fördermaßnahmen wie Feriencamps, Paten oder studentische Tutoren zusätzlich unterstützen. Auch hier bietet das Aktionsprogramm des BMBF mindestens kurzfristig finanzielle Möglichkeiten (vgl. BMBF 2021).
- Die breite Heterogenität der Schülerschaft in allen Klassen und Schulformen ist Herausforderung und Chance zugleich. Die Anforderung der Inklusion, die Mehrsprachigkeit und eine größere Zahl geflüchteter Kinder und Jugendlicher erfordern in den Schulen einen Unterricht, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -interessen der Schüler/innen berücksichtigt. Er soll herausfordernd und fördernd zugleich sein. Viele Schulen haben dafür **individualisierende Lernformate**, differenzierte Aufgaben, Wochenpläne, Lernbüros oder Studienzeiten etc. entwickelt. Die digitalen Medien bieten hier breite Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Entscheidend ist es, das individuelle Lernen didaktisch zu verbinden mit einer gemeinsamen Verständigung in der Lerngruppe über die Themen und Fragen der Bearbeitung. **Individuell und gemeinsam lernen:** Dies auszubalancieren ist der Kern einer neuen Lernkultur. Vielfältige Formate in heterogenen oder temporär auch homogenen Lerngruppen können dabei eine Rolle spielen. Es ist die Aufgabe jeder einzelnen Schule, die für ihre spezielle Schülerschaft geeigneten Lernwege zu finden, ihr Kollegium entsprechend zu qualifizieren und in abgestimmter Arbeit eine Lernkultur zu entwickeln, die ihren Schülerinnen und Schülern gelingende Bildungsprozesse ermöglicht. Diese Aufgabe ist nicht zu unterschätzen, und Schulen bedürfen dabei wirksamer Unterstützung, sei es durch Landesinstitute oder andere Organisationen.
- Für diese Individualisierung des Lernens – gleichzeitig als angemessene Vorbereitung und Antwort auf den digitalen Wandel der Gesellschaft – muss die **Digitalisierung der Schulen** systematisch vorangebracht werden. Während der Coronakrise sind hier aus der Not heraus große Schritte gemacht worden, die sowohl die Ausstattung der Schulen als auch die Kompetenzen der Lehrkräfte und ihre Bereitschaft zu entsprechender Fortbildung betreffen. Es ist auch deutlich geworden, dass Digitalisierung kein Selbstzweck und die technische Ausstattung der Schulen nicht der Maßstab für modernen Unterricht ist. Lehrkräfte müssen die Chancen digitaler Medien systematisch in allen Schulen für individualisiertes, vielfältiges fachliches und überfachliches Lernen einsetzen; Ministerien und Schulträger müssen dafür sorgen, dass Geräte und Infrastruktur langfristig, dauerhaft und zuverlässig zur Verfügung stehen (vgl. KMK 2017).

- Selbst Fragen zu stellen, über geeignete Lernwege nachzudenken, etwas zu erproben, ggf. zu scheitern und einen anderen Weg zu wählen: Diese Selbstständigkeit der Schüler/innen ermöglicht ihnen altersgerecht die **Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen**. Dabei brauchen manche mehr, andere weniger Unterstützung. Ohne **Selbstlernkompetenzen** wird das digitale Zeitalter nicht zu bewältigen sein. Hierfür eine «Lernarchitektur» zu bauen, die denjenigen als Gerüst dient, die mehr Orientierung brauchen, aber anderen ermöglicht, «dem Lernen Flügel zu verleihen», ist die didaktische Herausforderung für die Lehrkräfte (vgl. Der Deutsche Schulpreis). Pädagog/innen agieren dabei nicht nur als «Lerncoach». Sie sind die Experten für das Fach und für das Lernen. In einer digital veränderten Welt liegt ihre Rolle vor allem in der Sicherung von Verständnis: bei der Aufbereitung, der Einordnung in einen Kontext und der Beurteilung von Informationen. Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen Lehrkräfte befähigen, ihre professionelle Rolle ständig zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Teamarbeit in den Schulen, zu der z.B. auch gegenseitige Unterrichtshospitation gehört, ist eine entscheidende Hilfe für diese professionelle Selbstreflexion. Sie muss im Zeitbudget jeder Lehrkraft und in der Organisation der schulischen Abläufe mit bedacht und ermöglicht werden.
- Fachliche Kompetenzen zu erwerben, liefert eine Grundlage zum Verständnis der Welt. Aber erst in der Zusammenschau unterschiedlicher fachlicher Perspektiven entstehen Antworten auf die großen Zukunftsfragen wie die Entwicklung des Weltklimas, Globalisierung und Digitalisierung sowie die Gestaltung unserer Demokratie. Erst die Verbindung von Erkenntnissen aus den Naturwissenschaften mit den Geistes- und Sozialwissenschaften führt zu Lösungsansätzen dieser Fragen. Deshalb muss der Fachunterricht um **transdisziplinäre** Fragestellungen erweitert werden. Dazu eignet sich insbesondere das **Lernen in Projekten**, die an realen Problemen ansetzen und Handlungsorientierung, praktische Erfahrung und kritische Reflexion ermöglichen. Schulen brauchen Freiräume, um ihren Unterricht entsprechend zu gestalten. Schulaufsicht und Schulverwaltung sollten entsprechende Ansätze unterstützen und fördern. Schulen können in Netzwerken voneinander lernen, Lernprozesse innovativ und zukunftsorientiert zu organisieren.
- **Kognitive Aktivierung, intensives und vertieftes Arbeiten** an Schwerpunkten, sei es einzeln oder gemeinsam, ist unabdingbar, um sich die «Welt zu erschließen» und nicht nur zu pauken oder Wissen abzuspuhlen. Oft brauchen Schüler/innen dazu die fachliche Unterstützung von Lehrkräften für die Einordnung von Wissen in den Kontext, für die Entstehung von Fachbegriffen oder für wissenschaftspropädeutische Zuordnungen. In diesen Phasen können auch guter Input, gemeinsame Gespräche in der Lerngruppe und intensive Beratung für die Lernprozesse hilfreich sein. Vertiefte Lernprozesse können substanzielles fachliches Wissen mit handlungsrelevanten Fähigkeiten verbinden, um komplexe Probleme lösen zu können, so z.B. das von Anne Sliwka entwickelte Heidelberger Konzept «Deeper Learning» (vgl. Sliwka et al. 2021). Die Lernvoraussetzungen und -bedingungen der einzelnen Schüler/innen müssen dabei immer individuell berücksichtigt werden.

Wer mehr Struktur und Vorgabe braucht, muss sie bekommen können; wer selbstständig und frei arbeiten kann, soll dies dürfen. Den unterschiedlichen Lernanforderungen einzelner Schüler/innen gerecht zu werden, braucht dabei mehr als Methodenvielfalt im Fachunterricht. Es gelingt Lehrkräften wesentlich besser im Team, in überfachlicher und multiprofessioneller Kooperation, für jedes Kind die geeigneten Lernwege zu finden und zu ebnen.

- **Leistungsbewertung** setzt in Deutschland noch immer stark auf Noten anstelle von präziser Beschreibung von Kompetenzen. In einer neuen Lernkultur verfügt Schule über ein Feedbacksystem, das den Kindern und Jugendlichen regelmäßig, konkret und entwicklungsbezogen Rückmeldungen zum Stand und der Entwicklung ihrer Lernleistung gibt. Auf dieser Basis können dann weitere Lernschritte verabredet werden (vgl. Beutel und Pant 2019). Die **Feedbackkultur** einer Schule schließt auch Schüler/innenfeedback zum Unterricht sowie kollegiales und Vorgesetztenfeedback ein. Es wäre eine lohnende Aufgabe für Ministerien und Fortbildungseinrichtungen, passende Instrumente für Unterrichtsevaluation und vielfältige Feedbackformate zur Verfügung zu stellen, wie sie in einigen Ländern bereits vorhanden sind, z.B. in Schleswig-Holstein. Neue Formen der Leistungsbewertung für Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte interessant und akzeptabel zu machen, könnte auch durch ministeriell unterstützte Pilotprojekte gefördert werden. Einfache, nichtsdestoweniger wirksame Feedbackformen statt oder in Ergänzung zu Ziffernnoten kann jede einzelne Lehrkraft im Umgang mit ihren Schüler/innen selbstständig etablieren; für veränderte Regelungen der Beurteilung von Prüfungsleistungen sind allerdings die Ministerien zuständig.
- **Prüfungsformate** in Deutschland setzen auf Einzelleistungen, die – oft genug – handschriftlich (als Klausuren) in vorgegebener Zeit erbracht werden sollen. Das notwendige Wissen muss im Kopf des zu Prüfenden vorhanden sein. Dies ist eine künstlich hergestellte Anforderung, die sich in zukünftigen Arbeitssituationen kaum je stellt. Natürlich bleibt Wissen wichtig, aber es reicht allein nicht mehr aus: Wissen einzuordnen, zu beurteilen, neu zu denken und zu handeln entspricht weit mehr den Herausforderungen der Zukunft. In praktischen, kreativen und vor allem digitalen Formaten könnten die notwendigen Kompetenzen eher nachgewiesen werden als mit Klausuren. Um diese Kompetenzen abzuprüfen, bedarf es **veränderter Prüfungsformate**, in denen Teamarbeit sinnvoll ist und durch die Reflexion des individuellen Anteils ergänzt wird. Schließlich ist die Möglichkeit zu prüfen, nicht bestandene Prüfungsteile zeitnah nachzuholen – wie international oft üblich z.B. in Kanada –, statt Schüler/innen ein ganzes Lernjahr wiederholen zu lassen (vgl. Yee 2021).
- Die neue Lernkultur eröffnet die Möglichkeit, veränderte Zeitstrukturen und **flexible Bildungsverläufe** systematisch vorzusehen und zu nutzen: Besonders lernschwächere Schüler/innen brauchen Unterstützungsstrukturen. Für Schüler/innen, die aus anderen Ländern kommen oder zu Hause nicht deutsch sprechen, können zusätzliche Lerngelegenheiten am Nachmittag oder in den Ferien Unterstützung leisten.

Aber warum sollte man nicht deutlich mehr Flexibilität ermöglichen? Wenn Schüler/innen die vierjährige Grundschule in drei oder fünf Jahren durchlaufen könnten – ohne dass dies als «Wiederholung» oder «Überspringen» etikettiert würde –, wären viele Kinder und Pädagog/innen entlastet. Denn: die drei Jahre Entwicklungsunterschiede zu Beginn des Primarbereichs, die es vielerorts gibt, kann die Schule ohnehin nicht in der gleichen Zeit für alle auffangen. Das gilt auch für andere Stufen: Geflüchtete Schüler/innen könnten mit mehr Zeit leichter weiterführende Abschlüsse erreichen, das Gleiche gilt für Jugendliche mit Handicaps oder psychischen Krankheiten. Und manche «Schnellerner» könnten in Praktika, anregenden außerschulischen Tätigkeiten oder im Ausland mehr und anderes lernen als gelangweilt im Klassenraum zu sitzen. Vorstellungen von einem «Abitur im eigenen Takt» gibt es seit langem. Freilich: für Schulen ist es eine Herausforderung, die Balance von gemeinsamer Lernzeit einer festen Lerngruppe und individuellen Angeboten für unterschiedliche Lerntempi, Interessen und Voraussetzungen zu ermöglichen. Wissenschaftlich begleitete Schulversuche könnten hier neue Wege eröffnen.

- **Den ganzen Menschen bilden: Ressourcen und Konzepte für ganztägiges Lernen!**
Bildung zielt auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit, auf Wissen und Fertigkeiten, auf Haltungen und Wertorientierung. Sie zu erwerben ist ein subjektiver Akt. Das Lernen durch Erfahrung ermöglicht dies besonders überzeugend. Schulen mit einem **rhythmisierten Ganztag** bieten dazu gute Möglichkeiten. Der Wechsel von Konzentration und Bewegung, von Instruktion und Selbsttätigkeit, von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen, von Praxis und Theorie, des Erwerbs und der praktischen Erprobung von Kenntnissen, von gemeinsamem Musizieren und individuellem Knobeln ermöglicht ein Lernen in vielen Facetten der Persönlichkeit. Kulturelle Bildung äußert sich in individuellen und gemeinsamen Aktivitäten und eröffnet einen neuen Blick auf das Verständnis der Welt. Eine solche **Schule der Vielfalt** wird auch Modell für Verantwortungsübernahme und demokratisches Verhalten, für gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Konfliktlösung. Ganztägiges Lernen bietet einen Chancenausgleich für die Schüler/innen, die zu Hause weniger Unterstützung für ihre Lernprozesse, weniger Zugang zu kulturellen Angeboten und zu politischer oder sozialer Partizipation erhalten. Im Ganztag können zusätzliche oder integrierte, vor allem aber gezielte Fördermaßnahmen für diese oft auch als Risikogruppe bezeichneten Schülerinnen und Schüler einen Platz finden. **Alle Schülerinnen und Schüler sollten das Recht auf ganztägige Lernangebote erhalten!** Die Umsetzung dieses Ziels sollte genutzt werden, um sowohl schon bestehende als auch neu entstehende Ganztagsangebote und -konzepte qualifiziert (weiter) zu entwickeln. Von der einzelnen Schule bis zu den Schulträgern sind hier alle – auch außerschulische – Akteure mit Verantwortung und Potenzial für das ganzheitlich gestaltete Schulleben gefragt.
- All dies kann nur gelingen, wenn sich alle in der Schule Beteiligten auf gemeinsame Ziele einigen und deren Umsetzung in Unterricht und Schulleben lebendig gestalten.

Die Schulentwicklungsprozesse professionell zu organisieren liegt in der Verantwortung von Schulleitung. Sie schafft die **Strukturen für die Arbeit multi-professioneller Teams** und sichert die Kooperation durch bedarfsbezogene schulinterne Fortbildung.

- Eine solche Schule braucht **andere Räume** (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft): mit Platz für große Gruppen und mit Nischen für Dialoge und Einzelarbeit, mit Forschungswerkstätten und Präsentationsmöglichkeiten. Eine ausreichend große Mensa mit gesundem Essen, eine Mediathek und Internet in den Lernumgebungen; sie ersetzen den früher notwendig erscheinenden Computerraum. Viel Platz sollte geschaffen werden für Bewegung und Ruheoasen. Vor allem muss man auch draußentoben und arbeiten können. Den ganzen Tag drinnen zu sitzen, macht träge. Mehr Raum ist in der Regel gar nicht notwendig – er muss nur anders gestaltet sein. Denn: Müssen alle Schüler/innen immer persönlich anwesend sein? Die Krise hat gezeigt, dass punktuelles Distanzlernen gerade bei älteren Schüler/innen oft gut funktioniert. Für einen individuelleren, freieren Umgang mit Lernräumen und Lernzeiten auch außerhalb pandemiebedingter Notwendigkeiten bedarf es verbindlicher Absprachen zwischen allen Beteiligten und rechtlicher Absicherungen. Die eher «experimentell» erworbenen guten Erfahrungen unter den Bedingungen der Pandemie sollten in abgesicherte Erprobungsräume umgewandelt und für den flächendeckenden «Normalbetrieb» genutzt werden können.
- **Synergien nutzen durch Kooperationen von Schulen!** Schulen arbeiten in **Netzwerken mit anderen Schulen**. Sie verstehen sich nicht als konkurrierende Einrichtungen, die um den Ruf als «bessere» Schule am Ort und um die bildungsaffinen Schüler/innen wetteifern. Sie übernehmen gemeinsam Verantwortung für gute Bildungsangebote für alle Kinder und Jugendlichen in ihrem gemeinsamen sozialen Umfeld. Sie verabreden Kooperationsformen, um die **Übergänge** gut zu gestalten (Kita zu Schule, Grundschule zu weiterführender Schule, Schule zu Ausbildung bzw. weiterführenden Angeboten). Sie lernen voneinander, teilen Best-Practice-Erfahrungen und suchen nach Synergien im abgestimmten Einsatz ihrer Ressourcen.
- Schulen sollten sich systematisch und vielfältig **mit ihrem umgebenden Sozialraum verbinden**. Die Zusammenarbeit mit den Institutionen der Jugend- und Familienhilfe ermöglicht systematische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in krisenhaften Situationen. Gleichzeitig birgt das Umfeld jeder Schule als außerschulischer Lernort viele Möglichkeiten lebensnahen Lernens. Bei vielen Projekten lernt man z.B. im Theater, beim Rechtsanwalt, in der Tischlerei mehr, als jede Schule allein bieten kann. Wie viel gemeinsame Anwesenheit im Klassenraum notwendig erscheint, wie viel individuelles Lernen an anderem Ort ermöglicht werden kann: Dies auszuhandeln wird ein interessanter Prozess. Gleichzeitig können Schulen ihrerseits Angebote für das umgebende soziale Feld machen, die zur Stabilisierung und Aufwertung von Quartieren beitragen können. In diesem Sinne sollte Schule sich deutlich weiter öffnen.

Die hier beschriebenen Elemente einer neuen Lernkultur sind zum Teil normativ gesetzt, aus Erfahrungen abgeleitet und vor dem Hintergrund eines umfassenden ganzheitlichen Bildungsbegriffs begründet. Die von der OECD benannten Kompetenzen beziehen ihre Legitimation aus den Erwartungen an das Arbeitsleben im 21. Jahrhundert. Beides trifft sich in den Forderungen nach deutlich verändertem Lernen. Um die Wirkungen dieses Lernens zu überprüfen, bedarf es **längerfristiger wissenschaftlicher Forschung**. Sie sollte neben den Tests zu den kognitiven Kompetenzen in den Kernfächern weitere spezifische Instrumente einsetzen, die auch fachliche Kompetenzen in den anderen Domänen und überfachliche Kompetenzen überprüfen können. Denn: Schule muss nicht nur die Basiskompetenzen sichern. Ihre Aufgabe geht weit darüber hinaus. Die Erfahrungen aus den pandemiebedingten Phasen von Schulschließungen haben deutlich gezeigt, wie unverzichtbar Schule als ganzheitlicher Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche ist.

3.2 Handlungsort Steuerungs- und Unterstützungssysteme

Wenn der oben beschriebene Changeprozess in den Schulen gelingen soll, bedarf es politisch gesetzter Rahmenbedingungen, administrativer Steuerung und vielfältiger Unterstützung durch eine systematische, transparente, partizipative und wirksame Governancestrategie. Welche Steuerungsmodelle in der Lage sind, Schulen erfolgreich in ihrer Arbeit zu unterstützen, ist Gegenstand lebhafter Kontroversen. Übereinstimmung herrscht darin, dass es eines **klugen Zusammenwirkens** von **Top-down-Regelungen** und **Bottom-up-Ideen** bedarf, damit Änderungen systemisch und nachhaltig wirksam werden können:

- **Die Strategie sollte zielklar und konsistent sein.** Die Akteure in Ministerien, Behörden, den Schulträgern und in den Schulen sollten ihre Entscheidungen an dem Ziel orientieren, allen Kindern und Jugendlichen die Entwicklung all ihrer Potenziale zu ermöglichen in einer auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zielenden Bildungspolitik (vgl. BMBF/KMK 2016). Dass dies bisher wesentlich auf der Proklamationsebene besteht, zeigen die Ergebnisse. Auch wenn die soziale Ungleichheit von der Bildungspolitik nicht ausgelöst wird, kann sie durch strukturelle und konzeptionelle Maßnahmen in der Praxis deutlich abgemildert werden.

Kontroversen gibt es vor allem auf der Ebene der Konkretisierung des oben genannten Ziels: zu Schulformen, zur Inklusion, zu Kompetenzerwartungen oder zur Dauer der Schulzeit, sei es während des Tages oder in der Lernbiografie der Schüler/innen. Internationale Beispiele zeigen allerdings immer wieder die Wirksamkeit abgestimmter Strategien, auf deren Realisierung koordiniert, evidenzbasiert und konzentriert hingearbeitet wird, z.B. in dem zehn Jahre dauernden Projekt London Challenge (vgl. Fullan/Boyle 2014):

- **Zentrale Vorgaben müssen durch die Beteiligung der Akteure ausbalanciert werden.** Die Steuerung des Bildungswesens in Deutschland bedarf **abgestimmter partizipativer**

Prozesse. In der Krise ist die herausragende Bedeutung von Bildungsangeboten deutlich geworden. Nicht nur Eltern und Expert/innen, sondern auch die Medien und die breite Öffentlichkeit haben sehr sensibel auf die Öffnung oder Schließung der Schulen, auf deren digitale Ausstattung und die offensichtlichen Innovationsdefizite reagiert. Nach dem Ende der Pandemie wird das Interesse vermutlich nachlassen. Aber der Geist wird sich nicht mehr in die Flasche zurückdrängen lassen. Deshalb müssen die Verantwortlichen vor Entscheidungen zukünftig deutlich mehr Interessierte einbeziehen: neben den Expert/innen sind dies vor allem die Eltern, die Schülerinnen und Schüler, soziale Initiativen und Jugendeinrichtungen, Kirchen, Synagogen und Moscheen, Kinderärzt/innen und Therapeut/innen, Sportvereine etc. Mögliche **Formate der Beteiligung** sind Befragungen, Stadtteilkonferenzen und digitale Foren. Die digitalen Medien können diese Prozesse unterstützen und qualifizieren. Dafür bedarf es veränderter Kommunikationsstrategien. Die Verantwortlichen müssen weit mehr als bisher ihre Ziele und Maßnahmen transparent machen, sie verständlich und überzeugend begründen und für Kontroversen offen sein.

– **Schulen brauchen mehr Eigenverantwortung in einem klaren, nicht zu engen Regelungsrahmen.**

- Länderübergreifende Regelungen sollten einen **verbindlichen, aber nicht zu engen Rahmen** setzen. Denn bisher ist die Regelungsdichte in den Ländern sehr unterschiedlich. Das betrifft insbesondere die Gleichwertigkeit der Lebens- und Lernbedingungen sowie der Bildungsangebote und Abschlüsse, die Lehrerbildung, die Kriterien der Personalentwicklung und die Qualitätssicherung. Auch verbindliche Verabredungen für den Umgang mit Krisen sind unabdingbar. Das Hin und Her während der Pandemie hat die Glaubwürdigkeit der Institutionen und Akteure erheblich beschädigt.
- Dieses Prinzip gilt ebenfalls für die ministeriellen Vorgaben in den Ländern: Sie entscheiden über verbindliche Regelungen, deren Wirksamkeit sie kontrollieren. Innerhalb des Regelungsrahmens müssen dann die **Verantwortlichen vor Ort entscheiden** können. Die Schulen haben in den meisten Bundesländern in den gesetzlichen Regelungen mehr Eigenverantwortung übertragen bekommen. Die Praxis folgt oft nur zögerlich, weil die eigenen Handlungsroutinen fehlen, aber auch die Steuerungsebenen noch nicht entsprechend reagieren. Die Verantwortungsstrukturen sind noch nicht klar genug entwickelt. Hieran muss gearbeitet werden.

Denn: Wie im oben skizzierten Rahmen gelingende Bildungsbiografien für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler gestaltet werden können, weiß niemand besser als die an diesen Prozessen unmittelbar Beteiligten vor Ort. Bei der Frage, auf welcher Ebene Entscheidungen darüber gefällt werden, liegt Deutschland im internationalen Vergleich deutlich unter dem OECD-Schnitt (vgl. Schleicher 2021b).

- Es gibt in Deutschland etliche Schulen, die durch gute Praxis überzeugen: Sie haben die Lernkultur im o.g. Sinn verändert. Darunter sind viele, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet oder dafür nominiert wurden. Häufig sind dort die Lernergebnisse der Schüler/innen besser als erwartet. In der Fläche ist dies bisher jedoch nicht umgesetzt. **Alle Schulen** sollten die Möglichkeit bekommen, **Unterricht und Schulleben** bezogen auf ihre jeweilige Schülerschaft **verantwortlich selbst zu gestalten**. Eine enge Detailsteuerung behindert diesen Prozess.^[2] Dazu bedarf es innerhalb der Schulen von den Beteiligten gemeinsam festgelegter Ziele, schulinterner Curricula und der Planung von Maßnahmen, die in ihrer Wirkung evaluiert werden.
- **Für die Steuerung von Schulentwicklungen sind mehrere Stakeholder zentral.**
Die Steuerung von Entwicklungen im Schulwesen ist auch deshalb so kompliziert, weil zahlreiche Akteure in einem komplexen System mit vielen Steuerungsebenen beteiligt sind. **Rollenklarheit und Leadership auf allen Ebenen** sind deshalb unabdingbar. Die Akteure nehmen die jeweilige Verantwortung wahr und legen Rechenschaft darüber ab. Damit wird unterbunden, dass eigenes Handeln mit dem Verweis auf andere, die zuerst aktiv werden müssten, unterbleibt, was im Effekt zum völligen Stillstand von Entwicklungsprozessen führen kann.

Die Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche sind in den Ländern unterschiedlich strukturiert. Für alle gilt: Ihre Entscheidungen und Handlungen bilden ein komplexes Ineinander, das man sich besser als Räderwerk und nicht als einfache Hierarchie vorstellt. Zu der folgenden Aufzählung, die deshalb nicht schematisch und eindimensional missverstanden werden darf, kommt als ein zentrales Strukturelement die föderale Zuständigkeit der Länder für die Schulen, wobei gleichzeitig der Bund als Stakeholder aktiv und involviert ist, insbesondere mit Blick auf die sozialpolitische Dimension von Bildung:

- **Parlamente** entscheiden über gesetzlich festgelegte Ziele sowie Rahmenbedingungen und notwendige Ressourcen. Sie legitimieren Politik und Verwaltung, diesen Rahmen zu konkretisieren und die Auswirkungen ihrer Maßnahmen zu kontrollieren. Das kann nur bei rechtzeitiger Einbeziehung aller Beteiligten gelingen und wird unterstützt durch öffentliche Überzeugungsarbeit.
- **Ministerien und Verwaltungen** sind als Exekutive die entscheidende Ebene für die Umsetzung dessen, was der Gesetzgeber in Schul- und weiteren Gesetzen vorgegeben hat. Sie spielen die zentrale Rolle bei der Ressourcenausstattung,

- 2** So unterliegt selbstgesteuertes Lernen im Unterricht der Gymnasialen Oberstufe in NRW engen Regelungen wie zeitlicher Begrenzung, Leistungsbewertung, Lehrereinsatzkonzept etc. Schulen müssen sich entsprechende Konzepte für die «Lernzeiten» von der Oberen Schulaufsichtsbehörde genehmigen lassen (vgl. APO-GOST, 2. Abschnitt §6 und VVzAPO-GOST Punkt 6.1.2).

der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und den Entwicklungszielen für die Schulen eines Landes und seiner Regionen. Ihre Fähigkeit zu partizipativer, transparenter und effektiver Zielsetzung, Steuerung und Führung ist entscheidend für den Erfolg von Verbesserungen im Schulwesen.

- Die Verantwortung für alle äußeren Schulangelegenheiten (Gebäude, Raumausstattung, technische Ausstattung, Facilitymanagement) liegt bei den **Kommunen als Schulträger**. Sie sind auch Anstellungsträger für das Personal mit Ausnahme der Lehrkräfte. Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung und der Umsetzung der Inklusion betrifft dies an etlichen Schulen mehr als die Hälfte der dort arbeitenden Erwachsenen. Lange wurde ihre Rolle für die inhaltliche Entwicklung von schulischer Bildung viel zu gering eingeschätzt. Sie fordern zu Recht, umfassender in Entscheidungsprozesse eingebunden zu werden. Der vielfach schlechte bauliche Zustand von Schulen sowie die fehlenden technischen Voraussetzungen für deren Digitalisierung haben offenkundig gemacht, dass gute Schule ohne verantwortungsvolle Schulträger, die mit den für das «Innenleben» der Schule Verantwortlichen zielorientiert zusammenarbeiten, nicht machbar ist.
 - **Die Schulaufsicht** muss ihre Doppelrolle als Aufsicht und als Unterstützung und Beratung der Schulen für sich und für die Schulen klären und sich in diesem Spannungsfeld verantwortlich bewegen. Gute Schulaufsicht wird Schulen weitestgehend in ihrer Eigenverantwortung stärken und unterstützen und gleichzeitig dort Entwicklungen anmahnen und einfordern, wo Schüler/innen nachweislich nicht die qualitativen Bildungsmöglichkeiten bekommen, auf die sie ein Anrecht haben. Für das eigene Berufsbild «Schulaufsicht» fehlen bislang bundesweit vergleichbare Qualitätsstandards, entsprechend unausgereift sind bisher Vorbereitung, Auswahl und die nötige Professionalisierung für dieses Aufgabenfeld.
 - Auch **Schulleitungen und mittleres Management an Schulen** brauchen transparente Aufgabenbeschreibungen, Auswahlkriterien und -prozesse. Eine systematische Professionalisierung vor der Übernahme der Tätigkeit sowie zu Beginn und weiterhin begleitend muss in Deutschland zur Selbstverständlichkeit werden und sollte sich länderübergreifend an einheitlichen Standards orientieren.
- **Das Bildungswesen muss ausreichend, verlässlich und «gerecht» finanziert werden.**
- Bildung ist ein wesentlicher Gelingensfaktor für die Zukunftsfähigkeit unseres Landes. Will man dieser Tatsache Rechnung tragen, sind unbestritten zusätzliche Investitionen notwendig, um den großen Nachholbedarf bei der baulichen und sonstigen Infrastruktur der Schulen, bei der Digitalisierung und beim Ausbau des Ganztags zu decken. Auch in die Ausbildung und die Weiterbildung des nötigen pädagogischen Personals muss mehr als bislang investiert werden. Ein führendes Industrieland wie Deutschland sollte sich im OECD-Vergleich der **Bildungsausgaben** mindestens im Mittelfeld und nicht wie aktuell in der unteren Hälfte befinden (vgl. OECD 2020: 11). Allerdings hat die Pandemie auch gezeigt, dass es oft

nicht in erster Linie um einen Mangel an Ressourcen oder nur um ihre durchschnittliche Erhöhung geht, sondern um ihren zielgerichteten und wirkungsvollen Einsatz.

- Bildungspolitik ist auch aktive Sozialpolitik: Die Ressourcenzuteilung an die Schulen bzgl. der Sachmittel und vor allem der Personalmittel sollte je nach sozialer Lage der Schülerschaft variieren, um dem Unterstützungsbedarf der jeweiligen Schülerschaft gerecht zu werden. Dies ist bisher nur in einigen Bundesländern gängige Praxis und betrifft ebenso die kommunalen Schulträger. **Sozialindizierte Mittelzuweisung muss verbindlich für alle Schulen eingeführt werden**, um unterschiedliche Lernchancen der Kinder und Jugendlichen auszugleichen.
- Das **Zusammendenken von Bildungs- und Sozialpolitik** sollte auch dazu führen, die Ressourcen anhand der Bildungsbiografie der Kinder je nach deren Bedarfen gemeinsam zu nutzen. Dies gilt insbesondere für die Kinder und Jugendlichen in prekärer sozialer Lage. Es bezieht sich z.B. auf Schulsozialarbeit, aber auch auf zusätzliche Unterstützung zur Lernförderung über Angebote aus dem BuT-Paket (Bildung und Teilhabe). Schul- und Jugendämter brauchen hier enge Kooperation.^[3]
- **Digitalisierung:** Während der Schulschließungen war die Notwendigkeit, **digitale Lernmöglichkeiten** anzubieten und weiterzuentwickeln, nicht mehr zu übersehen. Hier ist auch der Bund aktiv geworden, alle Länder und die Kommunen bemühten sich mehr oder weniger effektiv um Verbesserungen. Die Bandbreite des Entwicklungsstandes in den einzelnen Schulen ist unverantwortlich groß und damit auch der Nachsteuerungsbedarf. Was inzwischen erreicht wurde, bedarf nun sowohl der langfristigen Absicherung als auch der Evaluation und der systematischen Weiterentwicklung. Das gilt für die Geräteausstattung ebenso wie für die Organisation von Lernplattformen. Spätestens bei der Entscheidung über Lernplattformen zeigt sich, dass die bisherige Trennung und Verantwortlichkeit für äußere und innere Schulangelegenheiten nicht mehr trägt. Wer sich vor Augen führt, wie lange es von der Idee eines gemeinsamen Digitalpakts, den ersten inhaltlichen Beschlüssen in der KMK (2016) und der faktischen Umsetzung (2021) gedauert hat, weiß, dass wir von einem **Kooperationsgebot** im schulischen Bereich noch weit entfernt sind.
- Schließlich gilt: Der Blick auf Ganztagsausbau, Schulinfrastruktur Digitalisierung, Personal- und Qualitätsentwicklung zeigt den weiteren **grundsätzlichen Investitionsbedarf**. Allerdings machen mehr Mittel allein noch keine gute Schule.

3 Die Fokusgruppe Bildungspolitik der Heinrich-Böll-Stiftung plädiert dafür, Bildungs- und Sozialpolitik stärker zusammen zu denken. Hierzu liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor, die unter www.boell.de/de/referat/bildung-wissenschaft abgerufen werden können.

Insofern sollte jede zusätzliche **Ressourcenzuteilung an Ziele zur Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse** in den Schulen gebunden werden. Ohne Konzepte von Seiten der Schulen und die Bereitschaft, die Ergebnisse zu überprüfen, sollte es keine zusätzlichen Mittel geben!

– **Schulen brauchen genügend gut ausgebildeten Nachwuchs und Strategien der Weiterbildung und Unterstützung multiprofessionellen Personals.**

- Schulen brauchen **ausreichend und gut qualifiziertes pädagogisches Personal**. Es ist die Aufgabe der Politik, dessen Ausbildung quantitativ und qualitativ vorausschauend sicherzustellen. Das ist in den letzten Jahren gerade nicht gelungen. Jetzt sind Quer- und Seiteneinsteiger gefragt, die wiederum zunächst professionalisiert werden müssen. Größere Schulen mit Ganztagsbetrieb brauchen zusätzlich Verwaltungspersonal für die Administration der Haushalte, des vielfältigen Personalkörpers, für Baufragen und die Sicherung organisatorischer Abläufe.
- Lehrkräfte als Einzelkämpfer können die anspruchsvolle Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht mehr bewältigen. Neben Lehrkräften arbeiten in den Schulen unterschiedliche pädagogisch ausgebildete Professionen sowie Krankenpfleger/innen und Expert/innen aus dem Stadtteil für vielfältige Angebote im Ganztage. Die Arbeit in **multiprofessionellen Teams** ermöglicht gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, die Beratung über Diagnostik und Förderkonzepte für einzelne Kinder, Absprachen über Regeln und Rituale und die konzeptionelle Weiterentwicklung der schulischen Arbeit. Dieser Auftrag muss als selbstverständlicher Teil der Lehrkräftearbeit festgeschrieben werden. Das kann nur gelingen, wenn für diese Aufgaben ausreichend Zeit zur Verfügung steht.
- Schule in der Wissensgesellschaft steht unter sich ständig verändernden Anforderungen. Deshalb bedarf ihr Personal kontinuierlich der **Fort- und Weiterbildung** als Teil seiner Berufstätigkeit. Die Coronakrise hat dies am Beispiel der Digitalität überdeutlich gemacht. Elemente der oben dargestellten Lernkultur haben die wenigsten Pädagog/innen während des Studiums gelernt. Hier besteht akuter und systematischer Handlungsbedarf.

Denn: Das Angebot an Lehrerfortbildung in Deutschland ist unterfinanziert und hinsichtlich wirkungsorientierter Qualitätsstandards erheblich verbesserungsbedürftig (vgl. Daschner/Hanisch 2019). Sind die Angebote bedarfsgerecht und attraktiv, werden vermutlich auch mehr Lehrkräfte davon Gebrauch machen. Wie in anderen Berufen mit hohen Innovationsbedarfen, z.B. dem Arztberuf, sollte Fortbildung zukünftig ein selbstverständlicher und verbindlicher Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern werden.

Das gilt insbesondere für die **Führungskräfte**. Ohne gute Schulleitungen keine gute Schule: das zeigen viele Studien. Sie sollen ihre Schulen nicht nur verwalten,

sondern pädagogisch gestalten und dabei in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung Führungsaufgaben übernehmen. Statt des in Deutschland üblichen Begriffs des Bildungsmanagements wird im englischsprachigen Raum dafür der Begriff **«educational leadership»** verwendet, der deutlicher macht, dass für eine gute Schule mehr als funktionierende Organisationsabläufe wichtig sind und es vor allem auf gelingende Bildungsprozesse ankommt, die im Zentrum des Leitungshandelns stehen sollen.

Eine **verbindliche Vorabqualifizierung für Führungskräfte** gibt es allerdings nur in wenigen Bundesländern. Inzwischen haben die meisten Bundesländer allerdings eine verpflichtende Weiterbildung für neu eingestellte Schulleitungen entwickelt und auch ihre Fortbildungsangebote verstärkt (vgl. Tulowitzki/Hinzen/Roller 2019, Klein/Tulowitzki 2020, Schwanenberg/Klein/Walpuski 2018). Viele Schulleitungsmitglieder nutzen alternative Angebote wie Netzwerke oder Coachings privater Träger. Eine gezielte Professionalisierungsstrategie für Führungskräfte ist überfällig.

- Neben systematischer Fortbildung brauchen Schulen Unterstützung für ihre Unterrichts- und Qualitätsentwicklung durch **externe Expert/innen** wie Fachcoaches, Schulentwicklungsbegleiter/innen und bedarfsbezogene Beratung. Sie sollte für alle Schulen bei Bedarf zur Verfügung stehen. Unterstützung benötigen sie auch für die Arbeit in Netzwerken als professionelle Lerngemeinschaften.
 - Die bisherige **Arbeitszeitregelung** für Lehrkräfte, die sich an der Zahl der Unterrichtsstunden bemisst, ist dafür ungeeignet. Schulen in Deutschland brauchen ein **Arbeitszeitmodell**, das berücksichtigt, dass Arbeit von Lehrkräften mehr umfasst als Unterricht, nämlich Vor- und Nachbereitung auch in Teams, Elternarbeit, Beratung der Schüler/innen, Schulentwicklung und vieles mehr. Eine Neuregelung der Arbeitszeit muss praktikabel sein und auf Verschiebungen zwischen den Bestandteilen flexibel reagieren können. Die Zeit für Unterrichtsvorbereitung kann bspw. durch die Nutzung von digitalen Medien reduziert werden. So kann mehr Zeit für Reflexion der Unterrichtsarbeit im Team zur Verfügung stehen. Die Präsenz aller Beschäftigten in der Schule am Ganzttag erleichtert die Kooperation ganz erheblich.
- **Gute Steuerung erfolgt evidenzbasiert und sichert Ergebnisse für den Transfer.**
- Das gilt sowohl für das Monitoring einer übergreifenden Qualitätsstrategie als auch für die Einzelschulen. Dabei ist allen Beteiligten bewusst, dass die Wirksamkeit von Interventionen im Bildungswesen nicht leicht zu messen ist, weil zu viele Faktoren in unterschiedlichen Kontexten die Ergebnisse beeinflussen können. Gleichwohl: Ohne **Daten** gibt es keine gute Unterrichts- und Schulentwicklung. Ihre Analyse und Interpretation ist Aufgabe aller Schulen. Schulleitungen und die übergeordneten Behörden bilanzieren gemeinsam die erreichten Ziele oder Entwicklungsbedarfe und vereinbaren die nächsten

Schritte. Besondere Ressourcen stehen für entsprechend ausgearbeitete Konzepte zur Verfügung. Erfolgreiche Arbeit führt zu mehr Eigenverantwortung, größere Entwicklungsbedarfe bringen eine engere Steuerung mit sich. Digitale Plattformen können auch ein gutes Mittel für die Vernetzung von Schulen und den Austausch von Reformkonzepten sein.

- Schulinterne Curricula, gelungene Lernarrangements, didaktische Konzepte und erprobte Instrumente (zu schulinterner Evaluation, zu Selbstlernzeiten, kollektiver Hospitation oder zu Schülerfeedback) werden in einem **systematischen Wissensmanagement** allen zur Verfügung gestellt. Das kann z.B. ein Auftrag für die Landesinstitute sein, die dabei untereinander kooperieren sollten. Dazu gehören Lernplattformen, die auch für die Schüler/innen zugänglich sind und die Dokumentation und Kommunikation aller Beteiligten über Lernergebnisse und -prozesse ermöglichen.
- **Bildungspolitische Steuerung braucht wissenschaftliche Expertise.** Das gilt nicht nur für das Monitoring und die Evaluation von Prozessen und Ergebnissen, sondern auch für vorausschauende Beratung. Allerdings bewegt sich die Zusammenarbeit in einem Spannungsfeld mit je unterschiedlichen Arbeits- und Handlungslogiken, wie Helmut Lange in einem immer noch hochaktuellen Aufsatz bereits 2006 beschreibt: «Freilich liefert die Wissenschaft in aller Regel kein rezepthaftes Wissen für die Lösung von Problemen. Ebenso wenig macht sie Entscheidungen über die zu verfolgenden Zielsetzungen überflüssig. Wissenschaft hilft zu verstehen, aber sie sagt nicht, was zu tun ist. Sie kann Effekte von Programmen – Erfolge wie Fehlschläge – sichtbar machen. Sie kann die sozialen Folgen getroffener Entscheidungen analysieren. Sie zeigt Probleme, die gelöst sind, und sie deckt zugleich neue Probleme auf. Wissenschaft bringt damit mehr Sicherheit und neue Unsicherheit zugleich und sie macht es der Politik alles in allem nicht leichter. Vor allem verbaut sie den einfachen Weg einer auf populäre Vorurteile gestützten Ankündigungspolitik.» (Lange 2006: 31–46). In diesem Sinne bedarf es für zielgerichtete und erfolgreiche Steuerung im Schulbereich der klugen Zusammenarbeit von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis.

4 Ausblick

Bildungsfragen sind Zukunftsfragen. Die Politiker/innen in den Ländern müssten sich geradezu darum reißen, das Bildungsressort zu übernehmen – denn hier stellen sie entscheidende Weichen für das Leben aller Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien, für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft, für die Wirtschaft und das Arbeitsleben, für die Lernbereitschaft und das Wohlergehen zukünftiger Generationen. Dass dabei viele mitreden wollen, scheint etliche Akteure zu schrecken: Nutzen wir es stattdessen als Chance!

- Einzelne **Länder, Kommunen, Schulen und Netzwerke** haben sich längst auf den Weg gemacht, gemeinsam Schritte in Richtung einer neuen **zukunftsgerichteten Lernkultur** zu gehen, die die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen fördern können. Bund-Länder-Projekte – wie LemaS und SchuMaS – sind Forschungsprojekte, die in kokonstruktiver Zusammenarbeit mit den Schulen tragfähige Lösungswege entwickeln wollen (vgl. LemaS [Leistung macht Schule], SchuMaS [Schule macht stark]). Leuchtturmschulen werden mit dem Deutschen Schulpreis geehrt, engagierte Städte bemühen sich um partizipativ erarbeitete Schulentwicklungspläne und zukunftsfähige Schulbauten (vgl. Frankfurtbaut 2020); in Zusammenarbeit von Hochschulen und Administration entstehen Konzepte für eine «Kultur der Digitalität», um nur einige Beispiele zu nennen. Dies alles sollte weiter unterstützt und ausgebaut werden.
- Um das Schulwesen ganzer **Regionen** voranzubringen und zukunftsfähige Lernmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen zu eröffnen, sollten die politisch und administrativ Verantwortlichen der Regionen in enger Absprache mit Schulen und anderen Sozialisationsakteuren für ihren jeweiligen Bereich wenige **zentrale Entwicklungsziele verabreden**, die zuverlässig und nachhaltig verfolgt werden und die Basis für weitreichende Kooperationen zwischen Schulen, Sozial- und Gesundheitseinrichtungen, Zivilgesellschaft und allen zuständigen Behörden bilden. Sie sind die Voraussetzung für besseren Schülerleistungen und können zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen.
- Vor allem aber bedarf es auch einer **systematischen Strategie der zukunftsgerichteten Qualitätsentwicklung** sowohl innerhalb der Bundesländer als auch zwischen ihnen.
 - Die **Länder** können sichern, dass die Rahmensetzungen wie Standards, Bildungspläne und Ressourcenversorgung mit den Steuerungs- und Unterstützungselementen und den individuellen Konzepten und Profilen der Schulen aufeinander bezogen sind. Die Strategie wird nur wirksam, wenn die Beteiligten und die Öffentlichkeit einbezogen sind. Nur so entsteht Vertrauen in die Verlässlichkeit der Bildungsangebote und des Bildungssystems insgesamt. Insbesondere von den skandinavischen Ländern können wir hierbei lernen.

- Der **Bildungsföderalismus** hat viele Vorteile. Gleichwohl haben sich in der Pandemie systemische Mängel gezeigt. Die **Kultusministerkonferenz** wird ihre Aufgaben und Struktur überprüfen und das Verhältnis zwischen gemeinsamen und länderspezifischen Lösungen neu ausbalancieren müssen. Mit der Einrichtung der Ständigen wissenschaftlichen Kommission hat sich die KMK ein Beratungsgremium geschaffen, das sehr wohl in der Lage sein kann, Vorschläge für die Lösung wichtiger Herausforderungen der Zukunft zu entwickeln.
- Auch die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern muss – unter Einbeziehung der Kommunen – neu austariert werden. Zur Lösung der übergreifenden Zukunftsfragen unseres Bildungswesens bedarf es einer **gemeinsamen Vision, strategischer Ziele** und **verlässlicher Absprachen** zwischen den Bundesländern und mit dem Bund.

Das Interesse der Öffentlichkeit an Bildungsfragen hat mit Beginn der Pandemie enorm zugenommen. Wirtschaft und Gewerkschaften melden sich mit Forderungen. Stiftungen geben Expertisen in Auftrag, veranstalten Foren und fordern Veränderungen. So hat z.B. die Montag Stiftung einen Bürgerrat initiiert, der bundesweite Vorschläge von zufällig ausgewählten Personen entwickeln soll (vgl. Montag Stiftung Denkwerkstatt). Bildungsinitiativen von unten organisieren sich in den sozialen Medien und bieten Vernetzungsplattformen an: All das wird eine breite, demokratische Beteiligung über bildungspolitische Fragestellungen weiter beflügeln. Die Erwartungen an die Bildungsinstitutionen sind hoch. Sie sollen die aus der Pandemie entstandenen Probleme lösen – insbesondere die zunehmend verschärfte Bildungsungerechtigkeit – und aus den positiven Erfahrungen lernen.

Notwendig ist eine zeitnahe **nationale Verständigung der Verantwortlichen** aller staatlichen Ebenen unter Beteiligung wichtiger Akteure aus Zivilgesellschaft, Stiftungen und Verbänden, um der Bildungsrepublik Deutschland Zukunftsorientierung und einen verlässlichen Handlungsrahmen zu geben.

Zum Handeln aufgefordert sind aber bereits jetzt alle Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens in Deutschland in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich, den es aktiv zu gestalten und ggf. zu verändern gilt. Auch dazu soll dieses Papier Impulse bieten und ermutigen.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta; Wrase, Michael (2021): Bildungschancen verbessern. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten des Bundes für eine Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Rechtsgutachten im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung, E-Paper, www.boell.de/de/2021/04/07/bildungschancen-verbessern.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht.
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Freie und Hansestadt Hamburg: Qualitätssicherung. Schulinspektionsberichte: www.hamburg.de/inspektionsberichte.
- Beutel, Silvia-Iris; Pant, Anand (2019): Lernen ohne Noten, alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/Lernen-ohne-Noten-978-3-17-034273-6.
- BMBF (2021): Kinder und Jugendliche nach der Corona-Pandemie stärken, www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken.html.
- Daschner, Peter; Hanisch, Rolf (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/produkt_produktdetails/40485-lehrkraeftefortbildung_in_deutschland.html.
- Der Deutsche Schulpreis der Robert-Bosch-Stiftung, der Heidehof Stiftung in Kooperation mit ARD und der ZEIT Verlagsgruppe, www.deutscher-schulpreis.de.
- Deutscher Bundestag (Kinderkommission) (2017): Stellungnahme der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission) des Deutschen Bundestages zum Thema «Kinderarmut», 9.3.2017, Kommissionsdrucksache 18/18, S. 4: www.bundestag.de/resource/blob/497498/c66c37d42ba37444019e0db142d6877f/stellungnahme_kinderarmut-data.pdf.
- Frankfurt baut (2020): Schulbau läuft auf Hochtouren. In: Frankfurt baut. Die Zeitung des Planungsdezernates der Stadt Frankfurt am Main, www.frankfurt-baut.de/schulbau-laeuft-auf-hochturen.
- Fullan, Michael; Boyl, Alan (2014): Big-City School Reforms: Lessons from New York, Toronto, and London. Amsterdam and New York: Teachers College Press, www.tcpress.com/big-city-school-reforms-9780807755181.

- Fullan, Michael; Scott, Geoff (2014): New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS. The world will be led by people you can count on, including you! Seattle, Washington: Collaborative Impact SPC, <https://michaelfullan.ca/education-plus>.
- Klein, Esther Dominique; Tulowitzki, Pierre (2020): Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis. Ein Systematisierungsversuch. In: Die Deutsche Schule, 3/2020: 257–276. www.waxmann.com/artikelART104134
- Klein, Werner (2020): Nationaler Bildungsbericht. Bildung muss Vorrang haben. In: Das Deutsche Schulportal, <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/nationaler-bildungsbericht-bildung-muss-vorrang-haben>.
- KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- KMK (2016): Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem.Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf.
- Kuhn, Annette (2021): Sind Schulen jetzt besser auf den Fernunterricht vorbereitet? In: Das Deutsche Schulportal: Deutsches Schulbarometer, <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-folgebefragung>.
- Kuhn, Hans-Jürgen; Voges, Michael (2021): Blindflug beenden und stark aus der Krise kommen. Bildungschancen für Benachteiligte jetzt sichern! E-Paper im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung, www.boell.de/de/2021/03/17/blindflug-beenden-und-stark-aus-der-krise-kommen?dimension1=division_bw.
- Lange, Helmut (2006): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. In: Hamburger, Franz; Hradil, Stefan; Schmidt, Uwe (Hrsg.): Steuerungswissen im Bildungssystem, Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 10, Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), S. 31–46, www.zq.uni-mainz.de/files/2018/04/Band_10.pdf.
- LemaS (Leistung macht Schule). Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler, www.leistung-macht-schule.de.
- LemaS (Leistung macht Schule). Das bundesweite, interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Begabungs- und Leistungsförderung von Schülerinnen und Schülern, www.lemas-forschung.de.

- Ministerium für Schule und Bildung NRW: 13-32 Nr. 3.1 Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt) vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Mai 2021 (SGV. NRW. 223) mit 13-32 Nr. 3.2 Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (VVzAPO-GOSt) RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 18.11.2006 (ABl. NRW. S. 503) In: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW, <https://bass.schul-welt.de/9607.htm>.
- Montag Stiftung Denkwerkstatt: Bürgerrat Bildung und Lernen, www.buergerrat-bildung-lernen.de.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft: Pädagogische Architektur, www.montag-stiftungen.de/handlungsfelder/paedagogische-architektur.
- OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren. www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm
- Pant, Hans Anand (2020): Nicht ein Virus ist schuld. In: Bayerische Schule. Das Magazin des BLLV, 5/2020: 23–24, www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/BLLV/Verbandsmedien/Bayerische_Schule/bs_20_5/Internet_Bay_Schule_05_2020-Internetversion.pdf.
- Sassenscheidt, Hajo (2020): Personalentwicklung der Schulaufsicht. Impulse und Leitideen. In: Huber, Stephan Gerhard; Arnz, Siegfried; Klieme, Torsten (2020): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. Stuttgart: Raabe. www.raabe.de/ratgeber/kommunikation/23563/schulaufsicht-im-wandel
- Schleicher, Andreas (2013): 21st Century Skills. Vortrag auf der re:publica 2013, www.youtube.com/watch?v=Ibb5KE6Cl_w.
- Schleicher, Andreas (2021): Vortrag auf der Onlinekonferenz «Die Zukunft beginnt um kurz vor acht – Was Schüler_innen im 21. Jahrhundert lernen müssen» der Friedrich-Ebert-Stiftung (21./22.4.2021; noch unveröffentlichte Dokumentation), www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/lernen-im-21-jahrhundert.
- Schleicher, Andreas (2021b): Interview mit Ute Welty «Was Schüler im 21. Jahrhundert lernen sollten», www.deutschlandfunkkultur.de/bildung-was-schueler-im-21-jahrhundert-lernen-sollten.1008.de.html?dram:article_id=496069.
- SchuMaS (Schule macht stark). Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen, www.schule-macht-stark.de.
- SchuMaS (Schule macht stark). Leibniz Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN), www.leibniz-bildung.de/forschung/forschungsprojekte/schumas.

- Schwanenberg, Jasmin; Klein, Esther Dominique; Walpuski, Maik (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor, SHIP Working Paper Reihe Band 03, Universität Duisburg-Essen, https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00047202.
- Sliwka, Anne: Das Deeper Learning Unterrichtsmodell, Heidelberg School of Education, <https://hse-heidelberg.de/hsedigital/hse-digital-teaching-and-learning-lab/deeper-learning-initiative/das-deeper-learning>.
- Sliwka, Anne; Klopsch; Britta; Beigel, Janina (2021): Deeper Learning in der Schule Pädagogik des digitalen Zeitalters, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/produkt_produktdetails/42827-deeper_learning_in_der_schule.html.
- Statistisches Bundesamt (2021): Pressemitteilung Nr. 113 vom 10. März 2021, www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/03/PD21_113_p001.html.
- Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.) (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf;jsessionid=3DFD77AE21821CFE2F99201FF1D2A777.live721?__blob=publicationFile.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (StäwiKo) (2021): Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren, www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/StaewiKo/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf.
- Steinl, Vincent; Vogelsaenger, Wolfgang (2020): Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie. Ein Praxisbericht. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. PraxisForschungLehrer*innenBildung, Bd. 2 Nr. 6: 175–192, www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3910.
- Trageser, Hannelore; Volkholz, Sybille (2019): Viel fordern – viel zutrauen. Schulqualität entwickeln und Lernfortschritte in den Mittelpunkt stellen, böll.brief Teilhabegesellschaft #9 im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung, www.boell.de/de/2019/04/01/viel-fordern-viel-zutrauen.
- Tulowitzki, Pierre; Hinzen, Imke; Roller, Marvin (2019): Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland. Ein bundesweiter Überblick. In: Die Deutsche Schule, 2/2019: 149–170, www.waxmann.com/artikelART102855.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2021): Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft: Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem, Gutachten. Münster: Waxmann, https://vbw-aktionsrat-bildung.de/2021/ARB-Gutachten_Fu%CC%88hrung_WEB.pdf.

- Vodafone Stiftung (2021): Sälzer, Christine: Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts «21st-century readers». Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gefördert von der Vodafone Stiftung Deutschland, www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–32. www.lehrerwelt.de/leistungsmessungen-in-schulen-9783407256904
- Yee, Brandy (2021): Online-Forum «Neue Oberstufe», Interview mit Brandy Yee geführt von Anne Sliwka, Deutsche Schulakademie (DSA), <https://youtu.be/DrY2-Daohyo>.

Die Autor/innen

Cornelia von Ilsemann war von 2003–2013 Leiterin der Bildungsabteilung bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen, davor Abteilungsleiterin in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg. Als ehemalige Vorsitzende des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz war sie beteiligt an der Entwicklung der Bildungsstandards für das Abitur. Zuvor leitete sie die gymnasiale Oberstufe der Max-Brauer-Schule in Hamburg, die das Konzept der Profiloberstufe entwickelte. Cornelia von Ilsemann war Mitglied des Programteams der Deutschen Schulakademie und ist Mitglied der Vorjury des Deutschen Schulpreises.

Sylvia Löhrman war von 2010 bis 2017 Ministerin für Schule und Weiterbildung und Stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen. 1984–1995 Lehrerin an einer Gesamtschule; 1988–1995 Fachberaterin Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher; 1994–1995 Fachberaterin für Frauen- und Gleichstellungsfragen im Regierungsbezirk Düsseldorf. 1989–1998 Mitglied des Stadtrates in Solingen; 1995 bis 2012 sowie Mai bis Juli 2017 Mitglied des Landtages Nordrhein-Westfalen; 2014 Präsidentin der Kultusministerkonferenz. Seit 2017 freiberufliche Beratungstätigkeiten sowie seit 2020 Mitglied im Programteam der Deutschen Schulakademie.

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

Philipp Antony ist seit 2013 Leiter des Referats Bildung und Wissenschaft der Heinrich-Böll-Stiftung. Schwerpunkte seiner Arbeit sind digitale Bildung, Bildungsteilhabe, Weiterbildung, Inklusion, Infrastruktur, Föderalismus und Demokratiebildung. Im Bereich Hochschule/Wissenschaft liegen Schwerpunkte bei den Themen Wissenschaftsfreiheit und Governance. Vorherige berufliche Stationen waren das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), der Wissenschaftsrat (WR), das Dahlem Humanities Center (DHC) und die Freie Universität Berlin. Er hat Frankreichstudien (Diplom) an der Freien Universität Berlin und am Institut d'études politiques in Lyon studiert.

Fokusgruppe Bildungspolitik der Heinrich-Böll-Stiftung

Der vorliegende böll.brief beruht auf Diskussionen der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Zu besonderem Dank verpflichtet ist die Stiftung den federführend verantwortlichen Autor/innen Cornelia von Ilseemann, Sylvia Löhrmann, Hannelore Trageser und Philipp Antony für ihren Einsatz und ihre besondere Gabe, komplexe Diskussionen in ein stringentes und konzises Papier zu überführen.

Zur Fokusgruppe Bildungspolitik gehören folgende Mitglieder:

- **Cornelia von Ilseemann** (Senatsdirektorin a.D.),
- **Hans-Jürgen Kuhn** (Staatssekretär a.D.),
- **Sylvia Löhrmann** (Staatsministerin a.D.),
- **Prof. Dr. Kai Maaz** (Geschäftsführender Direktor, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; ständiges Mitglied der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der KMK),
- **Katja Stamm** (Referentin),
- **Hannelore Trageser** (Oberschulrätin i.R.),
- **Dr. Michael Voges** (Staatsrat a.D.),
- **Sybille Volkholz** (Senatorin a.D.) sowie
- **Philipp Antony** (Leiter des Referates Bildung und Wissenschaft, Heinrich-Böll-Stiftung).

Die Arbeit der Fokusgruppe Bildungspolitik wird im Referat Bildung und Wissenschaft unterstützt von David Handwerker, Karin Lenski und Keziah Baba.

Impressum

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

Erscheinungsort: www.boell.de

Erscheinungsdatum: August 2021

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

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

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

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

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