

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-

wissern, 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 Entstehungsprozesses eines Schulentwicklungsplans selbst zu verlegen und damit die Grundlage für ein im Geiste dieser Ziele erfolgendes 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.¹ 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.

¹ 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.² Vorgaben müssen daher erst für

² 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 eingeschliffen 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.³ 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.

³ 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.⁴ 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.⁵ 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.⁶

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)

⁴ 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).

⁵ 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.

⁶ 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 Konzepten⁷ 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-

⁷ 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“ liebgewonnen 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

und der eines Vorgesetzten, da die Richtlinien und Anforderungen der Schulbehörde jenseits der demokratisierenden Diskussionen in einem Kollegium stehen. Eine Demokratisierung der Einzelschule kann daher nur in den Bereichen stattfinden, die zusätzlich noch durch gemeinsame, im Schulentwicklungsprozess erzielte Vereinbarungen geregelt werden. Auch solche demokratischen Zusatzregelungen bleiben zusätzliche Regelungen, die Verfügungsrechte Einzelner beschneiden können. Die Schulleitung ist Heinrich (2008b, S. 138) zufolge daher dazu gezwungen, „die Widersprüchlichkeit zwischen ‚organisationsentwicklerischer Rationalität‘ und ‚Individualrationalität‘ ostentativ zu negieren.“ Entsprechend kann einer Schulleitung zwar grundsätzlich unterstellt werden, dass ihr Handeln qua funktionaler Rollenzuschreibung eher einer Organisationslogik folgt. Heinrich (2008b, S. 144) betont aber auch die Möglichkeiten der Vermittlung, „wenn sich die Akteure auf die unterschiedlichen – funktional vorgegebenen – Deutungsmuster einlassen, so dass bspw. Lehrkräfte auch die Zwänge der Schulleitung erkennen.“

Schulleitungshandeln wird dann zu pädagogischem Organisationshandeln, wenn Erziehungsziele übergeordnete Prämissen darstellen⁸ und im Umgang mit schulinternen Akteuren Mündigkeit unterstellt und entwickelt wird, Selbsttätigkeit möglich und erwünscht ist, Anerkennung praktiziert wird und Kooperation zugleich Handlungs- und Zielprinzip ist. Solche pädagogischen Handlungsmaximen wirken sich auf Schulkultur aus (Huber 2011, S. 85).

Eine kooperative Führung durch die Schulleitung ist durch geteilte Verantwortung gekennzeichnet. Im Oberstufen-Kolleg ist dies insofern strukturell verankert, als es eine kollegiale Schulleitungsstruktur in Form eines Schulleitungsteams gibt. Dieses Team besteht aus der Kollegleiterin, der pädagogischen Leiterin und dem Organisationsleiter. Bis zum Jahre 2010 wurden die Leitungsstellen im Oberstufen-Kolleg auf Zeit (vier Jahre) aus dem Kollegium besetzt. Diese Regelung konnte nach der Überführung der Versuchsschule vom Wissenschaftsministerium in das Ressort des Schulministeriums nicht aufrechterhalten werden. Allerdings hat diese Regelung eine Tradition basisdemokratischer Prozeduren hervorgebracht, mittels derer das ganze Kollegium in das Treffen von Entscheidungen eingebunden wurde. Diese Tradition lebt fort; auch wenn das Kollegium formal-satzungsbedingt nicht mehr jede

⁸ „Wenn ‚Schule als Institution erzieht‘ (Bernfeld 1925), ‚muss Schule ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht‘ (Rosenbusch 1997b, S. 33)“ (Huber 2008, S. 121). Dies bedeutet auch, dass Schulleitung und Lehrende mit außerunterrichtlichen Koordinations-, Führungs- und Gestaltungsaufgaben zur erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit von Schule gehören und die Art und Weise, wie diese Akteure wahrgenommen werden, pädagogisch relevant sind.

Entscheidung fällen darf, werden diese Entscheidungen durch öffentliche Diskussionen und dem Erstellen von Meinungsbildern basisdemokratisch vorbereitet.

Sofern bestimmte Entscheidungsfragen die Belange der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung betrifft, gibt es darüber hinaus das Gremium der Gemeinsamen Leitung, in der die Kollegleiterin, drei gewählte Lehrende sowie vier WissenschaftlerInnen inklusive der Wissenschaftlichen Leitung des Oberstufen-Kollegs vertreten sind. Während bereits in der Struktur des Oberstufen-Kolleg eine Führung in geteilter Verantwortung verankert ist, wird die Führungsverantwortung weiterhin gestreut, indem Aufgaben an Inhaber von Funktionsstellen oder Steuergruppen delegiert werden. Wie in der überwiegenden Mehrheit der Schulen (Kanders 2004), sind Vertreter der Kollegleitung auch Mitglieder in der Steuergruppe für den Schulentwicklungsprozess, der sog. Koordinierungsgruppe Schulentwicklung (KSE). Den Vorsitz dieser Gruppe übernimmt jedoch im Oberstufen-Kolleg eine Lehrende aus dem Kollegium.

Eine kommunikations- und konsensorientierte Schulleitung wie die des Oberstufen-Kollegs stellt einen wesentlicher Faktor „guter Schulen“ dar (Fend 1986). Sie entspricht dem Konzept der „transformational leadership role“. Fragen der Führung werden diesem Konzept zufolge „a) als Fragen schulischer Verantwortung für die Qualität des Unterrichts und die Lernleistungen der Schüler und b) zur Absicherung auf die Veränderung des Unterrichts und des Lernens bezogener Initiativen, als Fragen der Professionalisierung des Lehrberufs sowie der Selbstorganisation und Neustrukturierung der [...] Schule“ (Wissinger 2007, S. 115) konzeptualisiert.

Mit der Praxis kooperativer Führung werden allen Akteuren innerhalb der Schule Mündigkeit, Expertise und Verantwortungsbereitschaft mit dem Ziel unterstellt, auf Seiten der Lehrenden Selbstverpflichtungen in Schulentwicklungsprozessen einzugehen, d.h. auch Bereitschaften zu beruflicher Weiterentwicklung, Reflexion und Selbstevaluation zu entwickeln. Als systematisches Kennzeichen von Professionalität setzt Schulentwicklung damit auch bei den Lehrenden einen bestimmten Handlungstyp voraus und generiert diesen gleichsam durch kooperative Führungsstrukturen: „[...] eine Disposition für die kooperative und eigenständig-konstruktive Lösung unvorhergesehener Problemlagen auf der Ebene der einzelnen Schule und sich hier im Prozess ergebender Entwicklungsaufgaben“ (Bastian, Combe, Reh 2002, S. 418).

Dies ist mit Blick in die Governance-Theorie keine Selbstverständlichkeit, da Lehrpersonen relativ unabhängig voneinander arbeiten können und man daraus eine individualistische Vorstellung von Lehrerautonomie ableiten könnte,

die Lortie (1972) bereits als Autonomie-Paritäts-Muster beschrieben hat: Die Autonomie findet darin Ausdruck, dass kein Erwachsener in den Unterricht einer/eines Lehrenden eingreifen soll; die Parität findet sich in der Leitvorstellung wieder, dass Lehrende als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden sollen. Erfolgreiche Schulentwicklung konfligiert mit diesen Vorstellungen insofern, als sie auf (die Bereitschaft zu) Kooperation baut bzw. laut Altrichter und Eder (2004, S. 199) die Bereitschaft der Lehrenden voraussetzt,

1. *einen Teil ihrer individuellen Autonomie zugunsten der 'Autonomie der übergeordneten Handlungseinheit Schule' aufzugeben,*
2. *über den eigenen Unterricht hinausgehende Aufgaben entsprechend ihren individuellen Kompetenzen (und damit differenziell und das Paritätsgebot verletzend) zu übernehmen, und*
3. *mit Kolleg/innen an der Weiterentwicklung der Schule und des eigenen Unterrichts zusammenzuarbeiten. [...].*

Eine Zusammenarbeit ist in drei für die Schulentwicklung relevanten Kooperationsformen möglich (vgl. Heinrich 2011, S. 93ff): innerhalb des Lehrerteams, innerhalb von Fachgruppen (oder Fachkonferenzen wie im Falle des Oberstufen-Kollegs) oder innerhalb einer Steuergruppe. Für letztgenannte Gruppe ist ein gemeinsamer Auftrag konstitutiv, an dessen Ausgestaltung Lehrende im o.g. Sinne einer demokratisch verhandelten Vereinbarung ebenfalls teilhaben.

Die Rolle der Schülerinnen und Schüler in einem demokratischen Schulentwicklungsprozess ist nicht per se gegeben, sondern muss durch pädagogisches Organisationshandeln erst ermöglicht werden. Denn die Position von Schülerinnen und Schülern ist zunächst erstmal direkt durch das Schulsystem bestimmt:

Schüler/in ist jemand dann, wenn er / sie im Schulsystem die Stellung der Lernenden, des zu Bildenden einnimmt. Schüler/innen stehen halb innerhalb und halb ausserhalb (sic) des Schulsystems; sie sind [...] diejenigen, die vom System versorgt werden sollen, denen das System dienen soll, die das System ‚bearbeiten‘ soll. Aber das System ‚absichtsvoll‘ mitzugestalten oder gar mitzusteuern, erwartet man nicht von ihnen. (Langer 2011, S. 105f)

Entsprechend folgen Schülerinnen und Schüler gemeinhin der Handlungslogik, sich möglichst gut mit der Schule zu arrangieren. Ihre Erwartungen an die Schule ist es in der Regel, nach eigenen, d.h. subjektiven Maßstäben fair behandelt zu werden. Da diese Maßstäbe nicht immer einheitlich sind, kann

man auch nicht erwarten, dass Schülerinnen und Schüler ohne Weiteres als Gruppe agieren und innerhalb eines Schulentwicklungsprozesses Ziele verfolgen, die ihren gemeinsamen Interessen entsprechen. Einheitliche Interessen müssen dazu erst formuliert, einheitliche Ziele gesetzt und die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu einem „handlungsfähigen Akteur“ organisiert werden. Langer (2011, S. 111) bemerkt hierzu: „Wie in allen gesellschafts- und mikropolitischen Auseinandersetzungen ist es entscheidend, wer es durch Koalitionsbildung, ‚Netzwerken‘, Solidarisierung und Interessensorganisation schafft, vormalig getrennte Kräfte hinter seinen Zielen und Interessen zu versammeln – und aus ihnen einen *neuen Akteur* zu bilden.“

Im Oberstufen-Kolleg waren die Schülerinnen und Schüler – sie heißen hier Kollegiatinnen und Kollegiaten – eher klassisch in Schulentwicklungsprozesse eingebunden: Sie waren stets durch ihre Vertreter/innen in die Gremien und Steuergruppen involviert. Darüber hinaus wurde ihre Perspektive häufig und regelmäßig indirekt über Erhebungen, Evaluationen oder systematisches Feedback eingeholt. Der Kollegiaten-Rat (KRat) entwickelte sich im Laufe der Entstehung des Schulentwicklungsplans jedoch zu einem zunächst aus wenigen, eng kooperierenden Personen bestehenden Solidaritätskern, dem es durch eigene Evaluationsprojekte gelungen ist, einen neuen Akteur zu konstituieren.⁹

Gegenstand der Evaluation war die Erfassung der Perspektive der Kollegiatinnen und Kollegiaten auf die Einführung jener neuen pädagogischen Maßnahme, die auch den ersten Entwicklungsschwerpunkt des vorliegenden Schulentwicklungsplans darstellt: Die fächerübergreifenden Profile, das sind Fächerverbünde für die Jahrgänge 12 und 13. In der Folge dieser Evaluationsstudien konnten die Kollegiatinnen und Kollegiaten auf eigenen Vollversammlungen die Ergebnisse diskutieren und eine gemeinsame Position entwickeln, die ihre Repräsentanten in den Gremien der Schule vertraten. Die gemeinsame Haltung zu den fächerübergreifenden Profilen bezog sich insbesondere auf die organisatorischen Einschränkungen der Kurswahlfreiheit, wiesen aber auch auf Stärken und Schwächen der didaktischen Umsetzung des Profilunterrichts hin. Damit ihre Perspektive konstruktiv in den Schulentwicklungsprozess einfließen konnte, veranstalteten die Kollegiatinnen und Kollegiaten einen eigenen Schulentwicklungstag, dessen Ergebnisse sie ausführlich in einem Reader dokumentiert haben. Durch dieses Engagement und die differenzierte Perspektive auf die Wirkungen und Nebenwirkungen des

⁹ Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung haben die Kollegiatinnen und Kollegiaten dabei lediglich bei methodischen Fragen, bei der statistischen Auswertung der Daten und bei der Interpretation der Ergebnisse unterstützt.

neuen zwölf Wochenstunden umfassenden Unterrichts wurde auch in Schulleitung und Kollegium kontroverse Debatten und ein merklicher Handlungsdruck ausgelöst. Die Entwicklung des Unterrichts in den Profilen rückte entsprechend ins Zentrum des langfristig angelegten Schulentwicklungsprozesses. Als Kriterien von Unterrichtsqualität nehmen in dieser Entwicklung auch der Ausbau von Feedbackgelegenheiten und die partizipative Unterrichtsplanung einen größeren Stellenwert ein. Den Kollegiatinnen und Kollegiaten ist es im Laufe des Schulentwicklungsprozesses gelungen, sich als Akteur zu konstituieren und damit eine Grundlage zu schaffen, Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter zu demokratisieren.

Als letzte am Schulentwicklungsprozess beteiligte Akteurgruppe sind die Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zu nennen, obwohl sie formal nicht (mehr) zur Schule gehören. Da Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung bis Ende 2006 eine dem Wissenschaftsministerium Nordrhein-Westfalens unterstellte Institution waren und beide Einrichtungen heute ihre Arbeit gemäß dem Versuchsschulauftrag aufeinander abstimmen müssen, werden sie dennoch als der Schule zugehörige Akteure verstanden. Die Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung arbeiten auch im Schulgebäude und sind in der Gemeinsamen Leitung vertreten (vgl. Asdonk & Keuffer 2012). Die Handlungslogik der Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung ist einerseits durch das Bemühen gekennzeichnet, das pädagogische Feld Oberstufen-Kolleg nach Maßgabe der Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Diskurse mitzugestalten, weil ihre wissenschaftliche Tätigkeit immer auch auf die eigene Qualifikation und berufsbiographische Anschlussfähigkeit im Wissenschaftssystem zielt. Andererseits profiliert sich die Wissenschaftliche Einrichtung innerhalb der *Scientific Community* mit der Entwicklung, der Analyse und dem Transfer innovativer pädagogischer Konzepte, die gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Versuchsschule im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsprojekte erarbeitet werden. Mit diesem doppelten Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis wird strukturell bereits einer Demokratisierung der Wissenschaft Vorschub geleistet, weil die zu bearbeitenden Forschungsthemen und -fragen insofern mit den Akteuren der Versuchsschule ausgehandelt werden, als dass sie von der Gemeinsamen Leitung genehmigt und mit einzelnen Lehrenden aus dem Kollegium realisiert werden müssen. Die Arbeit der Forschungs- und Entwicklungsprojekte nimmt daher zu einem signifikanten Anteil Bezug zu Schulentwicklungsthemen, indem sie Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Evaluations- und Transferaufgaben verbindet.

Über die Wissenschaftliche Einrichtung werden in Form von Deputatsentlastungen für Forschung und Entwicklung Ressourcen für das Oberstufen-

Kolleg bereit gestellt, über die andere Schulen nicht verfügen, die aufgrund des Versuchsschulauftrags aber auch notwendig sind – man denke nur an die Notwendigkeit alle Curricula selbst zu entwickeln. Allerdings übernimmt die Wissenschaftliche Einrichtung auch Aufgaben des Qualitätsmanagements und -monitorings, die andernorts von Einrichtungen des jeweiligen Landes übernommen werden. Überdies bietet die Wissenschaftliche Einrichtung den Akteuren aus der Versuchsschule auch informell Unterstützung an, etwa wenn Kollegiatinnen und Kollegiaten eigene Umfragen realisieren wollen und dazu methodisches Knowhow benötigen.¹⁰

Kriterien der Zielfindung: Zwischen gesellschaftlichen Funktionen der Schule und Ansprüchen der Akteure vor Ort

Das Beispiel des Schulentwicklungsprozesses am Oberstufen-Kolleg zeigt aufgrund der Besonderheit, es hier mit einer Versuchsschule des Landes NRW zu tun zu haben, in augenscheinlicher Weise, dass die Steuerung einer Schule nicht allein auf linear-direktiven Weisungen aus Bildungspolitik und Schulaufsicht beruht, sondern von der Koordination von Handlungen verschiedener Akteure abhängt, die sich durch ihre Handlungen wechselseitig Erwartungen schaffen, Handlungsoptionen und -kapazitäten eröffnen oder aber Handlungsmöglichkeiten verschließen. Das Beispiel Oberstufen-Kolleg veranschaulicht, dass man eine Einzelschule und ihre organisatorischen Rahmenbedingungen als politische Konstellation ansehen kann, in der Akteure wie Lehrende, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulverwaltung und Bildungspolitik aufeinander angewiesen sind. Das sind sie, weil sie jeweils nur über bestimmte Ressourcen verfügen (Krüssau & Brüsemeister 2007) und in dieser Interdependenz dennoch ein gemeinsames Gut schaffen, dessen konkrete Ausgestaltung alle Akteure zu ihren Gunsten beeinflussen wollen und können. Das gemeinsam zu schaffende Gut lässt sich mit den Funktionen der Schule nach Fend (2006) beschreiben. Er differenziert zwischen der Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion.

¹⁰ Wie derartige „Serviceleistungen“ vielleicht schon anzeigen, lässt sich die komplexe Form der Handlungskoordination der genannten Akteursgruppen im Oberstufen-Kolleg mit dem metaphorischen Begriff einer Gemeinschaft beschreiben (vgl. Lange & Schimank 2004), die durch wechselseitige Abhängigkeiten ebenso charakterisiert ist wie durch eine hohe persönliche Identifikation mit den Zielen, Besonderheiten und Möglichkeiten der Institution. Neben der wechselseitigen Bezugnahme zwischen Wissenschaft und Praxis scheint das hohe Maß an Identifikation insbesondere durch den demokratisch-pädagogischen Geist im Oberstufen-Kolleg begründet zu sein, der seit nunmehr fast vierzig Jahren auch dem Bildungskonzept und der Ausbildungsstruktur des Oberstufen-Kollegs zugrunde liegt.

Funktionen der Schule

Die *Enkulturationsfunktion* beschreibt, dass in jedem Schulsystem die Reproduktion kultureller Sinnsysteme institutionalisiert ist, die von der Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift bis zur Internalisierung grundlegender Wertorientierungen reichen und im Falle einer Oberstufe auch die Hinführung zur Wissenschaft (Wissenschaftspropädeutik) umfasst. Während die Enkulturationsfunktion die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen beinhaltet und auf ein Verständnis von Welt und Person zielt, bezieht sich die *Qualifikationsfunktion* auf das Wirtschaftssystem einer Gesellschaft. Sie umfasst die „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit erforderlich sind“ (Fend 2006, S. 50) und beinhaltet in der Oberstufe auch Kompetenzen, mit denen sich eine allgemeine Studierfähigkeit beschreiben lässt. Die *Allokationsfunktion* der Schule bezieht sich direkt auf „die soziale Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (ebd.) und beschreibt, dass mittels Zensuren, Prüfungen und schulischen Auswahlprozessen nach dem meritokratischen Prinzip Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen vorgenommen werden. Die *Integrationsfunktion* der Schule schließlich steht in Bezug zum politischen System einer Gesellschaft und soll zur Reproduktion der politischen Ordnung, insbesondere zur Sicherstellung der Legitimation der politischen Institutionen durch die „Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem“ und die „Stärkung des Vertrauens in seine Träger“, und zur sozialen Integration „durch Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität“ beitragen (ebd.).

Diese gesellschaftlichen Kernaufgaben, die Schulen zu verrichten haben, schaffen auch Gelegenheitsstrukturen für die individuellen Lebensverläufe von Schülerinnen und Schülern. So bietet die schulische Enkulturation Schülerinnen und Schülern mal mehr, mal weniger die Chance, ihre Autonomie im Denken und Handeln zu stärken, indem sie mit allgemeinen Kompetenzen für ein selbstständiges lebenslanges Lernen ausgestattet und ihnen kulturelle Bedeutungshorizonte des ‚Guten‘, des ‚Wahren‘ und des ‚Schönen‘ aufzeigt werden, vor deren Hintergrund persönliche Ziele und Möglichkeiten erst subjektiv bedeutsam werden können (Taylor 1996). Das Oberstufen-Kolleg entspricht dieser Funktion mit eigenen Konzepten für den Erwerb von Basiskompetenzen in sogenannten Basis- und Brückenkursen und vor allem mit fächerübergreifenden Grundkursen, die fachliche Weltbegegnungen in thematische Bezüge einbetten und damit zugänglich(er) für subjektive Sinnkonstruktionen der Kollegiatinnen und Kollegiaten machen.

Die schulische Qualifikation entspricht der Chance auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten für eine selbstständige berufliche Lebensführung und beinhaltet mal mehr, mal weniger Orientierung im weiten Feld möglicher Berufe sowie Möglichkeiten, sich in verschiedenen Tätigkeitsfeldern auszuprobieren. Auch mit Bezug auf diese Funktion verfolgt das Oberstufen-Kolleg ein eigenes Konzept, in dessen Zentrum der Projektunterricht und die praktische Erprobung des Wissens und Könnens der Kollegiatinnen und Kollegiaten stehen.

Die schulische Allokation korrespondiert mit der Möglichkeit, den beruflichen Aufstieg und die berufliche Stellung durch eigene Lernanstrengung und durch schulische Leistungen in die Hand zu nehmen, erzeugt aber mal mehr, mal weniger Leistungsdruck und eine entsprechend instrumentelle Haltung oder extrinsische Motivation, sich mit schulischen Themen und Inhalten auseinanderzusetzen. Mit Bezug auf diese Funktion setzt das Oberstufen-Kolleg auf die durch ein gewisses Maß an Wahlfreiheit der Kurse und Leistungsnachweise zu gewährleistende Interessenorientierung des Lernens. Eine vergleichsweise geringe Anzahl an Benotungsanlässen bei gleichzeitiger Vielfalt an Leistungserbringungsformen korrespondiert hier mit einem stärkenorientierten Umgang mit Heterogenität der Kollegiatinnen und Kollegiaten.

Die Integration durch Schule entspricht der Chance zur Begegnung mit den kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens und schafft mal mehr, mal weniger Grundlage für soziale Verantwortung, abhängig davon wie sehr soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung durch das Schulleben und demokratische Lernprozesse unterstützt werden. Diese Funktion wird im Oberstufen-Kolleg mit einem übergreifenden Konzept bearbeitet, das nicht nur den politischen Fachunterricht in die Pflicht nimmt, sondern als übergreifende Leitidee für den fächerübergreifenden und den Projektunterricht fungiert. Da Wissenschaft grundlegend in den Dienst der verantwortungsvollen Teilhabe am Gemeinwesen gestellt werden kann, sollen die Kollegiatinnen und Kollegiaten lernen, ihre Spezialisierung im fächerübergreifenden Unterricht kontextbezogen zu reflektieren und im Projektunterricht in kooperatives und verantwortliches Handeln zu überführen. Nicht zuletzt die vorstehend skizzierte Partizipation der Kollegiatinnen und Kollegiaten an der inhaltlichen und konzeptionellen Ausgestaltung des Schulentwicklungsprozesses muss als ein Element der politischen Bildung am Oberstufen-Kolleg angesehen werden.

Gang durch den Text

Die Struktur und die bildungstheoretischen Ansprüche der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg, die im vorstehenden Absatz zunächst nur angedeutet und auf gesellschaftliche Funktionen der Schule bezogen werden konnten, werden in den Ausführungen zum Profil des Oberstufen-Kolleg in Teil A näher erläutert. In Teil B werden die Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses und die konkreten Entwicklungsfelder dargestellt. Die für die nächsten acht Jahre vereinbarten pädagogischen Leitideen des Oberstufen-Kollegs werden hier in Kapitel 1 ausgeführt. Den konkreten Entwicklungsvorhaben widmet sich Kapitel 2 und orientiert sich dabei an den drei Ebenen der Schulentwicklung: Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der nächsten beiden Schulentwicklungsphasen (2012-2014 und 2014-2016) finden sich in Kapitel 3. Die Ideen und Themen für die Zeit ab dem Schuljahr 2016/2017 sind in Kapitel 4 festgehalten und so aufgearbeitet, dass ihre Relevanz für das Oberstufen-Kolleg und die möglichen Arbeitsschritte sichtbar werden. Den Abschluss des Teils B bilden drei Kapitel, die der besonderen Situation des Oberstufen-Kollegs als Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung geschuldet sind. Im Oberstufen-Kolleg stehen Schulentwicklung und Forschung nicht unverbunden nebeneinander, sondern unterstützen sich gegenseitig und regen sich gegenseitig an. Deshalb werden in Kapitel 5 Ziele, Strukturen und Organisation der Forschung am Oberstufen-Kolleg vorgestellt. Der Transfer wird in diesem Kapitel als ein Aspekt von Forschung und Entwicklung genannt. Allgemeine Fragen der Qualitätssicherung werden in Kapitel 6 aufgegriffen. Dort werden auch Anlage und erste Zwischenergebnisse der Evaluation des ersten Schwerpunkts dieses Schulentwicklungsplans berichtet. Teil B schließt mit einer Darstellung der vielfältigen Kooperationen von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung in Kapitel 7. In Teil C des Schulentwicklungsplans werden die nächsten Schritte und wichtigen Termine – zumindest für die kommenden Jahre – konkret in einem Zeit- und Arbeitsplan festgehalten. Der Zeit- und Arbeitsplan wird zudem mit einem Kommentar zu den bereits absolvierten Schritten der Schulentwicklung versehen.

Zum Abschluss möchten wir unseren Dank an die Personen richten, ohne die der vorliegende Schulentwicklungsplan 2012-2020 nicht in dieser Form zustande gekommen wäre. Obwohl der Plan ein Produkt aller Akteure des Oberstufen-Kollegs ist, haben sich vor allem die Mitglieder der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung an der Produktion weiter Teile des vorliegenden Textes und der Vorlagen für die Aushandlungsprozesse in der Schulöffentlichkeit beteiligt und dabei ihre pädagogische Expertise und lösungsori-

entierten Ideen für die Weiterentwicklung der Organisation eingebracht. Dies sind Michaela Geweke, Angela Kemper, Gabriele Klewin, Arfst Nickelsen, Andreas Stockey, Karin Volkwein und Ian Voss. Auch Stephan Holz, Adriane Bettina Kobusch, Ramona Lau und Martina Möller aus der Versuchsschule sowie Sebastian Boller, Philipp Bornkessel, Wiebke Fiedler-Ebke, Sebastian Udo Kuhnen, Johanna Lojewski, Monika Palowski, Christine Schumacher und Cornelia Stiller aus der Wissenschaftlichen Einrichtung gilt unser Dank, da sie ebenfalls Teile dieses Schulentwicklungsplans verfasst haben. Tatkräftig unterstützt haben den Schulentwicklungsprozess die Studierenden Sebastian Wachsmuth und Laura Düllmann, denen wir herzlich für die Protokolle der vielen Schulentwicklungstage und Sitzungen der Koordinierungsgruppe danken. Besonders bedanken möchten wir uns bei Prof. Dr. Uwe Hameyer von der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Er hat die Koordinierungsgruppe bei der Prozessgestaltung professionell beraten, stets eine wichtige Außen-sicht auf diesen Prozess eingebracht und mehrere Schulentwicklungstage, an denen mitunter sehr kontrovers diskutiert wurde, moderiert. Er gab uns die Zuversicht, nicht zu verzagen angesichts anfänglicher Widerstände und der scheinbaren Überkomplexität, die Vielfalt an Themen, Interessen, Vorhaben zu bündeln und in eine zeitliche Ordnung zu bringen. Nicht namentlich genannt werden können hier all die anderen Kolleginnen und Kollegen, Kollegiatinnen und Kollegiaten aus dem Oberstufen-Kolleg, die sich mündlich in der Ausgestaltung dieses Schulentwicklungsplans eingebracht und diesen als Entwicklungsinstrument angenommen haben. Alle zusammen machen das Oberstufen-Kolleg zu einem einzigartigen Ort, an dem wir arbeiten, lernen und leben und den wir gemeinsam weiterentwickeln wollen. Wir freuen uns darauf, diesen Weg gemeinsam mit allen Akteuren des Oberstufen-Kollegs zu gehen!

Bielefeld im Juni 2014

Stefan Hahn & Jutta Obbelode