

Eigenständigkeit der Schule in staatlicher Verantwortung

Umsetzung der mit dem Hamburgischen Schulgesetz
erweiterten Eigenständigkeit der Schulen



B E R I C H T



Behörde für
Schule, Jugend und
Berufsbildung

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule
Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg

Autor: Norbert Maritzen

Textredaktion: Angela Voss

CvD und Design: Jens-Harald Buhk

Druck: Poppdruck, Langenhagen

Betreff:

Ersuchen der Bürgerschaft: Drucksachen 16/2210 und 16/2314

Auflage: 10.000

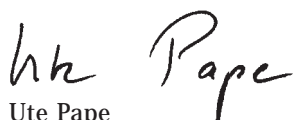
Hamburg: April 2001

1 Eigenständigkeit der Schule in staatlicher Verantwortung	7
1.1 Übersicht	7
1.2 Der Weg zur erweiterten schulischen Eigenständigkeit.	9
1.3 Einzelschule und Gesamtsystem	11
2 Bereiche der erweiterten Eigenständigkeit.	15
2.1 Curriculare Orientierung und pädagogische Schulentwicklung.	15
Bildungspläne: Orientierung	15
Schulprogramme: Struktur, Beteiligung, Dokumentation.	17
2.2 Personalmanagement der Schule	19
Stellenausschreibungen durch die Schule	20
Kollegiale Schulleitung und kollegiale Schulleitung auf Zeit	21
Schulleitung in Teilzeit – geteilte Schulleitung.	22
Leistungs- und aufgabenorientierte Beförderung.	24
Flexible Arbeitszeitstrukturen	25
Reform der Lehrerbildung	26
2.3 Ressourcenmanagement der Schule	27
Anreize durch Budgetverantwortung.	27
Bewirtschaftung von Schulgebäuden und -anlagen	28
Sparen durch Kostentransparenz	29
Wirtschaftliche Eigeninitiative	30
Leistungssteigerung durch EDV-Einsatz	31
3 Rahmenseetzungen.	33
3.1 Stundentafeln für alle Schulformen.	33
3.2 Zeugnis-, Versetzungs-, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen	35
4 Führung und Beratung.	39
4.1 Schulleitung	40
4.2 Schulaufsicht und Schulberatung	42
5 Evaluation und Qualitätsentwicklung	45
5.1 Schulinterne Evaluation	46
5.2 Kommunikation von Ergebnisstandards	47
5.3 Wissenschaftliche Begleitung.	48
5.4 Externe Evaluation als System-Monitoring.	49
6 Unterstützung und Qualifizierung	53
6.1 Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen	53
6.2 Systematische Schulbegleitung	57
6.3 Fachliche Entwicklungsimpulse	57
6.4 Vernetzte Schulen	58
6.5 Qualifizierte Akteure	62
7 Perspektiven der Entwicklung.	65

Wie kaum ein anderes Bundesland hat Hamburg in den vergangenen zehn Jahren seine Schulpolitik am Leitbild einer erweiterten Eigenständigkeit der einzelnen Schule orientiert. Neue Bildungspläne, Schulprogramme, schulgenaue Einstellung – dies sind nur einige Beispiele für die Entwicklung hin zu mehr Selbstständigkeit. Dahinter steht die Überzeugung, dass die Experten für Lehren und Lernen „vor Ort“, also in den Schulen selbst sind. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler kennen die besonderen Voraussetzungen „ihrer“ Schule am besten. Deswegen ist es notwendig und richtig, viele Entscheidungen, die vorher in der Verwaltung getroffen wurden, an die Schulen zu verlagern. In diesem Sinne ist „Eigenständigkeit“ kein Selbstzweck, sondern hat die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht zum Ziel. Und sie bedeutet nicht den Verzicht auf staatliche Gestaltung und Verantwortung, sondern das Bemühen, zeitgemäße und wirksame Formen ihrer Wahrnehmung zu entwickeln.

Der jetzt vorliegende Bericht zeigt auf, in welchen Bereichen diese Verlagerung schon stattgefunden hat und welche Entwicklungen für die Zukunft angestrebt werden. Die Schulen können heute ihre inhaltlichen Schwerpunkte festlegen, ihr Personal selbst auswählen und über Finanzmittel frei verfügen. Sie haben damit einen wesentlich größeren Entscheidungsspielraum als vor zehn Jahren. Entsprechend gewachsen ist ihre Verantwortung. Der Bericht zeigt auch, dass die Behörde die Verantwortung für die Umsetzung grundlegender Ziele des Schulsystems wie Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Qualität der Abschlüsse nicht aus der Hand gegeben hat. Sie nimmt diese Verantwortung heute vor allem über eine modernisierte Schulaufsicht und -beratung, über Maßnahmen der Qualitätssicherung sowie über die Qualifizierung des Personals in den Schulen wahr.

Eindrucksvoll widerlegt wird aber auch die althergebrachte These, dass das Schulsystem nicht reformierbar sei. Hamburg hat in den vergangenen Jahren sein Schulsystem in erheblichem Umfang verändert, und viele Reformen sind noch auf dem Weg. Ich gebe zu: Nicht alles ist auf Anhieb gelungen; wer viel tut, macht auch Fehler. Dass aber die meisten dieser Reformen erfolgreich waren und sich positiv auswirken, ist vor allem den vielen engagierten Akteuren in den Schulen zu verdanken. Sie haben mit ihrer Arbeit dazu beigetragen, dass das Hamburger Schulsystem für die Aufgaben der Zukunft gut gerüstet ist. Auch wenn wir auf diese Erfolge stolz sein können, wissen wir, dass noch Vieles zu tun bleibt. Deswegen wird es darauf ankommen, auch künftig die Schulen mit Engagement und Realismus weiter zu entwickeln.



Ute Pape

Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung



1 Eigenständigkeit der Schule in staatlicher Verantwortung

Dieser Bericht legt dar, welche Schritte und Maßnahmen die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung ergriffen und geplant hat, um einerseits die Eigenverantwortung der Schulen für ihr pädagogisches Handeln zu stärken und andererseits mit Rahmen- und Zielvorgaben sowie dem Mittel der Ergebniskontrolle die Qualität von Bildung und Erziehung auf hohem Niveau zu sichern. Die vielfältigen Aktivitäten im Rahmen dieser Aufgabe konkretisieren sich in einer Fülle von Einzelmaßnahmen und -entscheidungen, deren systematischer Zusammenhang sich schon wegen ihrer schrittweisen Einführung nicht ohne weiteres erschließt. Der Bericht macht diesen Zusammenhang sichtbar und begründet ihn.

1.1 Übersicht

Das Schulsystem Hamburgs hat einen langen Weg hin zur erweiterten Eigenständigkeit der Einzelschule beschritten. Dieser vielschichtige Prozess stellt nicht nur Schulen vor neue Herausforderungen, sondern erfordert eine Weiterentwicklung des Aufgabenverständnisses aller für das Schulwesen verantwortlichen Gruppen und Institutionen. Kapitel 1 des Berichts gibt einen knappen Überblick über das letzte Jahrzehnt. Die Entwicklungsstränge, die im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) von 1997 zusammengefloßen sind, werden skizziert (Abschnitt 1.1). Ferner wird das Verhältnis zwischen der Eigenständigkeit der Einzelschule und der staatlichen Verantwortung für das gesamte Schulwesen beschrieben (Abschnitt 1.2).

In Kapitel 2 („Bereiche der erweiterten Eigenständigkeit“) werden die zentralen Bereiche der schulischen Eigenständigkeit vorgestellt. Um ihre Arbeit inhaltlich auf die aktuellen Anforderungen auszurichten, brauchen die eigenständigen Schulen eine klare curriculare Zielorientierung durch Bildungspläne und eine Planungs-, Steuerungs- und Beteiligungsstruktur für die Schulentwicklung durch Schulprogramme (Abschnitt 2.1). Darüber hinaus müssen die Strukturen, in denen das schulische Personal gefördert und professionell weiterentwickelt wird, den veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden (Abschnitt 2.2). Schließlich gelingt den eigenständigen Schulen die Wahrnehmung ihrer Gestaltungsaufgabe nur in dem Maße, wie sie auch über den Einsatz ihrer Ressourcen eigenverantwortlich entscheiden können (Abschnitt 2.3).

**Kapitel 1:
Entwicklungsstränge**

**Kapitel 2: Bereiche
der erweiterten
Eigenständigkeit**

- Kapitel 3:
Rahmensetzungen** Eigenständige Schulen sind auf Rahmensetzungen angewiesen, die in klar definierten Bandbreiten Gestaltungsräume eröffnen. In Kapitel 3 („Rahmensetzungen“) werden die Möglichkeiten der schulspezifischen Stundentafelgestaltung beschrieben, mit denen die Schulen ihre programmatischen Schwerpunkte unterstützen können (Abschnitt 3.1). Im Rahmen flexibler Gestaltungsmöglichkeiten der Unterrichtsorganisation kommt der Sicherung fachlicher Grundkompetenzen und vergleichbarer Abschlüsse eine besondere Bedeutung zu. Die neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die Zeugnis- und Versetzungsordnung tragen diesem Erfordernis Rechnung (Abschnitt 3.2).
- Kapitel 4:
Führung und
Beratung** Eigenständige Schulen stellen zum Teil neue Anforderungen an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, in besonderer Weise an diejenigen, die Leitungs- und Aufsichtsfunktionen innehaben. Kapitel 4 („Führung und Beratung“) stellt dar, inwiefern die Bedeutung von Führung und Beratung in der Einzelschule wie im Schulsystem neu bestimmt werden muss. Schulleitungen erfahren eine Erweiterung und Anreicherung ihrer Kompetenzen, auf die sie vorbereitet und für die sie durch qualifizierende und strukturelle Maßnahmen gestärkt werden (Abschnitt 4.1). Die Schulaufsicht und Schulberatung nimmt sich einerseits in der Steuerung des einzelschulischen „Alltagsgeschäfts“ zunehmend zurück, erfährt andererseits jedoch einen Zuwachs an Systemverantwortung (Abschnitt 4.2).
- Kapitel 5:
Evaluation und
Qualitäts-
entwicklung** Eigenständige Schulen sind, wenn sie sich zielorientiert und situationsadäquat weiterentwickeln wollen, auf kontinuierliche Rückmeldungen über den Erfolg ihrer Arbeit angewiesen. Aspekte der Qualitätsevaluation werden in Kapitel 5 („Evaluation und Qualitätsentwicklung“), thematisiert. Formen der internen Selbstevaluation (Abschnitt 5.1), der klassen- und schulübergreifenden Standardentwicklung (Abschnitt 5.2) sowie der externen Ergebniskontrolle (Abschnitte 5.3 und 5.4) sind eine notwendige Vorkehrung, um der einzelnen Schule insgesamt oder in Teilbereichen verbindlich und folgenreich Einblick in den Stand der Entwicklung zu verschaffen und der Behörde wie der Öffentlichkeit Aufschluss über den inneren Zustand des Schulsystems im Sinne eines System-Monitoring zu geben.
- Kapitel 6:
Unterstützung und
Qualifizierung** In Kapitel 6 („Unterstützung und Qualifizierung“) werden neu aufgebaute oder neu ausgerichtete Dienstleistungseinrichtungen vorgestellt (Abschnitt 6.1), die dem sich spezialisierenden Informations- und Beratungsbedarf unterschiedlicher schulischer Gruppen entsprechen. Die eigenständige Schule braucht auch veränderte Formen der Unterstützung und Qualifizierung. Die traditionelle Fortbildung wird deshalb weiterentwickelt durch neue Formen der Beratung, Vernetzung und Qualifizierung und durch die Öffnung für alle schulischen Gruppen (Abschnitte 6.2 bis 6.4).

Die Reformvorhaben, die die Erweiterung der schulischen Eigenständigkeit orientieren, unterstützen und in ihrer Wirksamkeit evaluieren, stehen vielfach erst am Beginn ihrer Umsetzung. Es bedarf weiterer Schritte der Implementation und Konsolidierung, um das Begonnene konsequent zu erproben und fortzusetzen. Das abschließende Kapitel 7 („Perspektiven der Entwicklung“) zeigt Perspektiven der Entwicklung in unterschiedlichen Handlungsfeldern auf.

Kapitel 7: Perspektiven der Entwicklung

1.2 Der Weg zur erweiterten schulischen Eigenständigkeit

Das Hamburger Schulwesen hat einen langen Weg hin zu größerer schulischer Eigenständigkeit zurückgelegt. Die Ausweitung der Gestaltungskompetenzen der Einzelschule hat, historisch betrachtet, ihre Wurzeln in weiter zurückliegenden Reformbewegungen der Schulen. Blickt man auf die letzten zehn Jahre, so sind eine Systematisierung der Entwicklungen, eine normative Grundlegung und eine institutionell-organisatorische Absicherung die wichtigsten Charakteristika. Für diese Jahre sind im Wesentlichen vier sich überlappende Entwicklungsstränge von Bedeutung gewesen, die im HmbSG von 1997 zusammengeführt wurden und eine verbindliche Grundlage bekommen haben.

Der erste Strang hat die Stärkung der Eigenverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens zum Ziel. Historisch gesehen stellen Reformvorhaben inhaltlicher Art, d. h. Veränderungen des Curriculums und damit verbunden der Schulorganisation, den wichtigsten Entwicklungsimpuls dar. In den letzten Jahren waren es zunächst innerschulische Verständigungen auf „Schulprofile“, also Entwicklungen „vor Ort“, die entscheidende Anstöße gaben. Das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) hat diese Entwicklungen durch eine Reihe von Projekten von Beginn an unterstützt. In weiteren Schritten wurden die schulischen Mitwirkungsgremien zunehmend in die Entscheidungsfindung einbezogen, beispielsweise bei der Richtlinie zur Regelung der Stunden- und Pausenordnung oder bei der Bindung der Schulkonzepte der verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHGS) an den Beschluss der Schulkonferenz. Die Entwicklung zur Stärkung der Partizipation wurde durch eine offensive Informationsstrategie begleitet (z. B. Elternratgeber, Informationsbroschüren zu Integrationsklassen, Ganztagschulen, Englisch in der Grundschule, verlässliche Halbtagsgrundschule [VHGS]). Diese Entwicklung mündete in die Novellierung des Schulverfassungsgesetzes und seine Einbindung in das HmbSG.

Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens

Bereits 1992 wurde öffentlich darüber diskutiert, auch die Personalverantwortung in Teilen auf die Schulen zu übertragen. Damit wurde ein zweiter Entwicklungsstrang begründet, der erste Veränderungen im Personalmanagement ermöglichte. Der Einsatz von Vertretungsmitteln,

Personal- verantwortung

so genannten „Raab-Mitteln“, ermöglichte erstmals in Deutschland Erfahrungen mit dem Instrument „Geld statt Stellen“. Ein weiterer Schritt war der Einsatz von Honorarkräften für unterrichtsergänzende Maßnahmen. Im Personalbereich wurden ferner mit der organisatorischen Zusammenführung der Personalreferate des Amtes für Schule und des Personalreferats berufliche Schulen des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung, mit der Konzeptentwicklung zur Optimierung der Personalorganisation und mit dem Grundsatzbeschluss zur Personalentwicklung vom Mai 2000 wichtige Voraussetzungen geschaffen, die schulische Eigenständigkeit in Personalfragen zu unterstützen.

Budgetierung und Flexibilisierung

Den dritten Entwicklungsstrang bilden Maßnahmen der Budgetierung und Flexibilisierung in Angelegenheiten des Schulhaushalts. Seit 1991 – beginnend mit den Lehr- und Lernmitteln – haben die Hamburger Schulen Jahr für Jahr mehr Budgetverantwortung erhalten. Lag dem zunächst das Motiv zu Grunde, dem jährlichen „Dezemberfieber“, d. h. dem überstürzten Ausgabeverhalten infolge mangelnder Übertragbarkeit von Haushaltsresten, zu begegnen, so entwickelte sich daraus ein Programm, durch Stärkung der Kompetenzen „vor Ort“ einen effizienteren Mitteleinsatz zu ermöglichen. Vorläufiger Endpunkt dieser Entwicklung ist die Übernahme von Aufgaben der äußeren Schulverwaltung durch die beruflichen Schulen im Jahre 1997 und durch die allgemein bildenden Schulen im Jahre 2000.

Qualitäts- entwicklung und Standardsicherung

Ein vierter Entwicklungsstrang umfasst die Qualitätsentwicklung und Standardsicherung. Erstmals wurden mit einer repräsentativen Erhebung von Rechtschreibleistungen den Hamburger Schulen umfassende Referenzdaten zur Verfügung gestellt. Die Fachlehrkräfte erhielten Vergleichsdaten zur Einschätzung des Leistungsstandes ihrer Klassen. Das Amt für Schule erhielt eine Grundlage für die gezieltere Steuerung des Ressourceneinsatzes und startete eine mehrjährig angelegte Qualifizierungsoffensive (Projekt „Lesen und Schreiben für alle“). Ab 1995 erfolgte die Pilotierung der Lernausgangslagenuntersuchung (LAU), deren Ergebnisse in Verbindung mit einer Untersuchung von Peter Martin Roeder¹, aber auch mit der KMK-Vereinbarung zum mittleren Schulabschluss, eine Reihe von Standardsicherungsmaßnahmen zur Folge hatten. Die Richtlinie für Klassenarbeiten wurde überarbeitet; unter anderem wurden die bis dahin unverbindlichen klassen- und schulübergreifenden Vergleichsarbeiten, die in der integrierten Gesamtschule bereits Tradition hatten, verbindlich für die Klassen 3, 6, 8, 9 (Hauptschule) und 10 eingeführt. Die Zeugnis- und Versetzungsordnung (ZVO) für die Klassen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen und die Ausbildungsordnungen der kooperativen Gesamtschule (AO-kGS), der integrierten Gesamtschule (AO-iGS) sowie die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für berufliche Schulen – allgemeiner Teil (APO-AT) wurden neu gefasst.

¹ Peter M. Roeder, Bernhard Schmitz: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1995.

Im HmbSG wurden diese Entwicklungsstränge zur schulischen Eigenständigkeit zusammengeführt und auf eine einheitliche Grundlage gestellt. Seine Normen fungieren als Wegmarken für die weiteren Schritte hin zum Ziel größerer Eigenständigkeit der Einzelschule. Das Schulgesetz erfordert zugleich, die Maßnahmen auf diesem Weg systematisch zu begründen und stimmig miteinander zu verknüpfen. Dies ist ein komplexer, nur schrittweise einzulösender Entwicklungsauftrag. Entscheidender Bezugspunkt ist dabei die bestmögliche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Diese Orientierung bewahrt davor, dass schulische Eigenständigkeit zum Selbstzweck gerät.

1.3 Einzelschule und Gesamtsystem

Die Stärkung der schulischen Eigenständigkeit stellt nicht nur die Schulen vor neue Aufgaben, sondern auch wachsende und neue Ansprüche an die staatliche Steuerungsverantwortung. „Schulautonomie“ ist nicht der Verzicht auf staatliche Gestaltung und Verantwortung. Sie ist vielmehr das Bemühen, zeitgemäße und wirksame Formen ihrer Wahrnehmung zu entwickeln. In dem Maße, wie auf für alle Schulen gleiche Detailvorgaben und -regelungen zu Gunsten von Rahmenvorgaben verzichtet wird, gewinnen Zielklärung, Ergebniskontrolle, Qualitäts- und Standardsicherung und die dafür notwendigen Instrumente an Bedeutung. Höhere Grade der Gestaltungsfreiheit auf der Ebene der Schulen bedingen immer auch einen Zuwachs an Verantwortung, für deren Einlösung öffentlich Rechenschaft abgegeben werden muss. Entsprechend gehen die in dem Bericht dargestellten Maßnahmen von folgenden Prämissen aus:

- Über detaillierte Vorgabenregelungen ist die Qualität der schulischen Arbeit nicht hinreichend zu gewährleisten. Ein sich ausdifferenzierendes Schulsystem verlangt bei hoher Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule stärker nach einer adäquaten Unterstützung und Steuerung von Entwicklungsprozessen und einer präzisen Erfassung von Ergebnissen. Prozess- und Ergebnisverantwortung müssen für alle Ebenen des Schulsystems, einschließlich der notwendigen Kontrollfunktionen, neu bestimmt, partiell neu verteilt und professioneller wahrgenommen werden.
- Die dezentrale Ausdifferenzierung schulischer Angebote macht verstärkte Anstrengungen zur Gewährleistung der Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler notwendig. Die Entwicklung der Schulen erzeugt auf allen Ebenen des Schulsystems Unterschiede, wo bisher – mindestens formell – Gleichheit oberstes Prinzip schien. Nicht zuletzt die empirischen Schulleistungsstudien zeigen deutlich,

Prämissen

dass dieser Anspruch keinesfalls eingelöst ist. Es stellt sich deshalb die Frage, wie viel Unterschiedlichkeit im System zugelassen werden kann und dabei zugleich fundamentale Gleichheitsgrundsätze, insbesondere die der sozial gerechten Versorgung und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse, gewahrt bleiben. Maßnahmen der Stärkung schulischer Eigenverantwortung werden deshalb mit Verfahren unterstützt, die auch die Einlösung schulischer Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler und das Erreichen verbindlicher Standards zu thematisieren ermöglichen.

- Es sind neue Verfahren und Instrumente nötig, um die Entwicklung der einzelnen Schule und des Schulsystems zielbezogen steuern zu können. Das klassische Steuerungsrepertoire kommunaler und ministerieller Aufsichtsebenen muss im Hinblick auf ein System eigenständiger Schulen weiterentwickelt werden. Maßnahmen zur Stärkung der schulischen Eigenverantwortung werden deshalb auf der Ebene der staatlichen Systemsteuerung begleitet von einer zunehmend wissenschaftlich unterstützte Organisation von Gewährleistungsfunktionen, die bewährte Verfahren der Aufsicht ergänzen.

Die größere Handlungsfreiheit der Schulen erfordert also ein umfassendes Konzept, das auch die Versorgungs- und Gewährleistungsfunktionen der Behörde, beispielsweise im Bereich der Zuweisung von Personal und finanziellen Mitteln, und die Beratungs- und Unterstützungsleistungen der Dienststellen neu bestimmt. Die in diesem Bericht dargestellten Reformmaßnahmen sind Elemente eines Modernisierungsprozesses, der auf die systematische Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens in Hamburg zielt.

Die Behörde reagiert mit den Reformmaßnahmen auf gesellschaftliche Entwicklungen, die weit über die Grenzen Hamburgs hinaus zu beobachten sind. Die Stärkung der Eigenständigkeit und die Neuorientierung des Steuerungssystems erfolgen auf Grund von Entwicklungen, die sich sowohl innerhalb der Schulen als auch in ihrem unmittelbaren lokalen oder weiteren gesellschaftlichen Kontext abzeichnen.

Anforderungen von außen

So tragen global sich entwickelnde Wirtschaftsmärkte, der beschleunigte technologische Wandel oder die internationalisierte Arbeitsmobilität und Kommunikation nicht nur Außenanforderungen in Form von veränderten Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler, an die Schule selbst und an das schulische Personal heran. Die moderne Gesellschaft, zumal in einer Großstadt wie Hamburg, ist darüber hinaus gekennzeichnet durch eine zunehmende soziale, ökonomische und ethnische Heterogenität sowie eine Pluralisierung normativer Orientierungen und Einstellungen, die in der Schule aufgenommen und bearbeitet, teilweise ausgeglichen, mindestens aber berücksichtigt werden müssen. Festzustellen ist insofern eine fortgeschrittene Ausdifferenzierung der Ausgangslagen einzelner Schulen und – innerhalb

der Schulen – einzelner Gruppen. Dies erfordert einerseits schulspezifische Entscheidungen „vor Ort“, eine situationsspezifische Ausfüllung von Gestaltungsspielräumen und den passgenauen Einsatz der vorhandenen Ressourcen. Andererseits bedarf es wirksamer Vorkehrungen, um die Risiken dieser Entwicklungen zu minimieren, die vor allem in der Auflösung eines Mindestkonsens an Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, im qualitativen Auseinanderdriften des schulischen Angebots und in der Überformung des in der Schule einzulösenden individuellen Bildungsanspruchs durch fremdbestimmte Außenansprüche liegen.

Auch innerhalb der Schulen sind Entwicklungen festzustellen, die ein verändertes Zusammenspiel von Eigenständigkeit und Systemsteuerung erfordern. So haben veränderte Ansprüche von Eltern und Schülerinnen und Schülern an innerschulische Beteiligung und Rechenschaftslegung zur Verstärkung der Partizipation der an Schule Beteiligten im Rahmen der Schulverfassung geführt. Schülerinnen und Schüler, Eltern und Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner in den Schulbeiräten der beruflichen Schulen können heute deutlich mehr Einfluss auf schulische Planungen nehmen. Dies stärkt das Verantwortungsgefühl derjenigen Gruppen, die zuvor eher nur als „Abnehmer“ schulischer Angebote wahrgenommen worden sind. Beteiligung verpflichtet indes auch zur Konkretisierung und Aushandlung eines gemeinsamen Entwicklungsauftrags, dessen Erfüllung manchmal konfliktreich eingeübt werden muss. Ferner stellen sich vor allem dem schulischen Personal neue Herausforderungen an eine Professionalisierung des Unterrichtens und Erziehens ebenso wie des Kooperierens und Führens. Sie erfordern veränderte Einstellungen zu persönlich-professionellen Entwicklungen, die Weiterentwicklung von Qualifizierungssystemen und eine systematische Wissensfundierung pädagogischer und planerischer Praxis. Auch diese Entwicklungstendenzen sind nicht ohne Risiken, birgt doch die Konzentration auf die der Mitwirkung geöffnete und professionalisierte „Problemlösefähigkeit“ der Einzelschule die Gefahr erhöhter Konflikanfälligkeit und des Verlustes an übergreifendem, für die Steuerung des Gesamtsystems unerlässlichem Wissen.

Das HmbSG greift diese Entwicklungen auf. Es stellt einen veränderten Rahmen und neue Bedingungen für die verantwortungsvolle Gestaltung des Hamburger Schulwesens bereit. Auf seiner Grundlage ist deshalb eine Vielzahl von Maßnahmen geplant und umgesetzt worden, die insgesamt einen deutlichen Zuwachs an schulischer Eigenständigkeit mit einer modernisierten staatlichen Steuerung verbinden.

Die Stärkung der Eigenständigkeit der Schule ist kein Selbstzweck. Strukturell verwirklicht sie sich in einem komplexen Geflecht aufeinander abgestimmter Maßnahmen. Normativ ist sie an das Ausmaß ge-

**Anforderungen
von innen**

**Stärkung der
Eigenständigkeit**

**Modernisierung
der Steuerung**

bunden, in dem qualitativ angemessene Bedingungen für ein optimales schulisches Unterrichten, Erziehen und Lernen in einer sich rasch wandelnden Welt bereitgestellt werden können. Die sukzessive Einführung dieser Maßnahmen ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das Ungleichzeitigkeiten und temporäre Widersprüchlichkeiten mit sich bringt, die zu meistern allen Verantwortlichen ein hohes Maß an Zielklarheit, Professionalität und, nicht zuletzt, Geduld abverlangt.

2 Bereiche der erweiterten Eigenständigkeit

2.1 Curriculare Orientierung und pädagogische Schulentwicklung

Voraussetzung dafür, dass die Schulen ihre pädagogische Arbeit eigenständig planen, umsetzen und verantworten können, sind verbindliche normative Zielvorgaben, die ihren Handlungsrahmen verlässlich festlegen. Die damit möglich werdende Reduzierung zentraler Detail- und Einzelfallregulierung eröffnet den Schulen Gestaltungsräume. Zugleich werden Ziele und Grenzen klarer markiert. Darüber hinaus bedarf es neuer Instrumente der schulinternen Planung und Steuerung der Entwicklungsprozesse, die den Beteiligungsansprüchen der schulischen Gruppen Rechnung tragen.

Orientierung: Bildungspläne

Dem Auftrag des § 4 HmbSG folgend, ersetzen Bildungspläne schrittweise die bisherigen Lehrpläne. Das Schulgesetz sieht dies so vor, weil auch die inhaltlichen Vorgaben für Unterricht und Erziehung neu gefasst werden müssen, damit sie sowohl der gestiegenen Bedeutung von verbindlichen Zielen und Rahmenvorgaben zur Sicherung der Unterrichtsqualität Rechnung tragen als auch die Ausschöpfung ihrer Gestaltungsräume in eigener Verantwortung ermöglichen.

Die Bildungspläne dienen dem Zweck, die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Bildungsgänge bei Gewährleistung schulindividueller Gestaltungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Sie legen dafür verbindlich die Aufgaben und Ziele, die didaktischen Grundsätze für die Gestaltung des Unterrichts, die Inhalte des Lernens sowie die Leistungsanforderungen und die Kriterien für die Leistungsbeurteilung in den Fächern und Aufgabengebieten fest. Sie verzichten dabei auf detaillierte Festlegungen und methodische Hinweise zur Umsetzung der Rahmenvorgaben im Unterricht der verschiedenen Klassenstufen. Sie ermöglichen und fordern stattdessen, dass die Schulen innerhalb der vorgegebenen Gestaltungsspielräume ihre pädagogischen Programme im Hinblick auf die spezifischen Voraussetzungen und Merkmale ihrer Schülerschaft und ihres regionalen Umfeldes entwickeln und ihren Schülerinnen und Schülern individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Die Bildungspläne der verschiedenen Schulformen betonen den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Lehrerinnen und Lehrer in der Schule und stellen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen, Neigungen und Fähigkeiten in den

Funktion der Bildungspläne

Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Sie sind so aufeinander abgestimmt, dass die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen der Schulformen gewährleistet wird. Sie sind offen für gesellschaftliche Entwicklungen, die auf die Schule und ihren Bildungsauftrag einwirken.

fachliche und fachübergreifende Ziele

Bildungspläne verknüpfen fachliche und fachübergreifende Ziele, geben eine Ausrichtung der Ziele an Grundwerten vor und sind auf die Sicherung des Erwerbs grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie auf den Auf- und Ausbau eines breiten, anschlussfähigen Orientierungswissens gerichtet.

Orientierungswissen

Bildungspläne werden für die einzelnen Schulformen entwickelt. Sie bestehen jeweils aus einem allgemeinen Teil, der den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulform unter Berücksichtigung schulformübergreifender Grundsätze beschreibt, und so genannten Rahmenplänen für die einzelnen Fächer und Aufgabengebiete der Schulform.

Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen

In welcher Weise Bildungspläne erstellt und in welcher Form sie bekannt gegeben werden, hat der Senat in der Bildungsplanverordnung vom 1. Juli 1997 festgelegt. Die drei Bildungspläne der Sekundarstufe I der allgemein bildenden Schulen werden im Schuljahr 2000/01 vorgelegt, die Bildungspläne der Grundschule und der Sekundarstufe II folgen im Schuljahr 2001/02.

Bildungspläne der beruflichen Schulen

Im Bereich der beruflichen Schulen sind für rund 200 Berufe in den Berufsschulen und rund 50 Ausprägungen beruflicher Vollzeit-Schulformen Bildungspläne zu erstellen. Sie lassen sich nur in einem mehrphasigen, zeitlich gestreckten Verfahren entwickeln. In einer ersten Phase arbeiten seit Sommer 1999 vier Bildungslankommissionen:

- Berufsschule (für acht Berufe),
- Berufsvorbereitungsschule (für drei Bildungsgänge),
- Berufsfachschule, vollqualifizierend (für drei Berufe),
- Sozialpädagogik (für drei Bildungsgänge).

Grundlage für die Arbeit der Bildungslankommissionen im Bereich der beruflichen Schulen ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz, mit dem verbindlich Lernfelder in den Rahmenlehrplänen der Berufsschule eingeführt worden sind. Lernfelder sind durch Ziele beschriebene thematische Einheiten, die sich an praxisbezogenen Aufgabenstellungen, Handlungsabläufen und Situationen orientieren. Sie sind ganzheitlich strukturiert und fördern den handlungsbezogenen Unterricht. Ziel ist, Handlungskompetenz dadurch zu erlangen, dass Fach-, Personal- und Sozialkompetenz sowie auch Methoden- und Lernkompetenz der Auszubildenden gezielt gefördert werden.

Soweit für einen Beruf, dessen Rahmenlehrplan bereits nach dem Lernfeldkonzept erstellt worden ist, ein Bildungsplan erarbeitet wird, sind die Lernfelder als curriculare Einheiten unverändert zu übernehmen. Für die anderen Bildungspläne sind zunächst landesspezifische

sche Lernfelder zu entwickeln. Aus zusammengehörenden Lernfeldern werden arbeitsprozessbezogene Fächer gebildet, die die tradierten wissenschaftsbezogenen Fächer ablösen.

Da viele Berufe und Vollzeitbildungsgänge nur jeweils einer Schule zugeordnet sind, ist die Eigenverantwortung dieser Schulen bei der inhaltlichen Gestaltung von Bildungsplänen besonders groß. Außerdem werden Lernziele und Unterrichtsinhalte in den curricularen Einheiten nur auf einer relativ hohen Abstraktionsstufe beschrieben. Aufgabe der Lehrkräfte ist es demgegenüber, konkrete Lernsituationen aufzugreifen. Dies erfordert eine Abstimmung mit Betrieben im Rahmen der Lernortkooperation und eine Anpassung an neue technologische, betriebswirtschaftliche oder rechtliche Entwicklungen.

Die Deputation der Behörde beschließt die Erprobung der Bildungspläne. In der Regel dauert die anschließende Erprobungsphase drei Jahre. Bereits während dieser Zeit sind die Bildungspläne für den Unterricht und die Erziehung verbindlich. Die Behörde begleitet die Umsetzung, lässt sie mit geeigneten Methoden evaluieren, holt Rückmeldungen aus den Schulen ein und veranlasst gegebenenfalls Änderungen oder Ergänzungen. Nach Auswertung der Erprobungsphase befindet sie über die endgültige Verbindlichkeit eines Bildungsplans.

Erprobung

Schulprogramme: Struktur, Beteiligung, Dokumentation

Schulprogramme sind nach § 51 HmbSG schulindividuelle Schwerpunkt- bzw. Zielsetzungen für Unterricht, Erziehung und Schulleben im Rahmen der für alle Schulen geltenden allgemeinen Lernziele und Vorgaben wie Bildungspläne und Stundentafeln. Schulprogrammentwicklung ist eine wesentliche Voraussetzung für die planvolle Nutzung der Gestaltungsräume für die Einzelschule. Zugleich sind sie Dokument der wachsenden Verantwortung der Schule. Das HmbSG verpflichtet alle Schulen, Schulprogramme zu erarbeiten, in denen „die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit sowie Kriterien für die Zielerreichung“ festgelegt werden.

Funktion der Schulprogramme

Die Entwicklung der Schulprogramme, wie sie in Hamburg konzipiert ist, soll ...

- innerschulische Planungsprozesse durch Schwerpunktsetzungen im organisatorischen, erzieherischen und vor allem unterrichtlichen Bereich konzentrieren und zeitlich strukturieren,
- pädagogische Zielsetzungen im Rahmen der Vorgaben auswählen, konkretisieren und darstellen,
- die gemeinsame Überprüfung der Zielerreichung vorbereiten,
- Kooperationsvereinbarungen und pädagogischen Absprachen zwischen Lehrerinnen und Lehrern einen verbindlichen Rahmen geben,

- Gelegenheiten für die verbindliche Beteiligung der schulischen Gruppen schaffen und
- ein Medium der Rechenschaftslegung für zentrale Aspekte der geplanten und geleisteten schulische Arbeit sein.

Gelungene Schulprogrammentwicklung

- stärkt die eigenverantwortliche pädagogische Grundhaltung von Lehrkräften und Schulleitungen,
- schafft Gelegenheiten für Schülerinnen und Schülern, Eltern und Sozialpartner, die Schule mitzugestalten und
- strebt eine neue Balance zwischen der Eigenverantwortung von Einzelschulen und der staatlichen Verantwortung für das gesamte Schulwesen an.

Zur Verwirklichung dieses Anspruchs bedarf es der Unterstützung pädagogischer Initiativen und Gestaltungsprozesse und gleichzeitig eines verbindlichen Rahmens, innerhalb dessen eine Verständigung über nachhaltige Entwicklungsprozesse stattfindet. Um dies zu gewährleisten, ...

- wurde der im HmbSG bewusst weit gefasste Rahmen für die Schulprogrammentwicklung konzeptionell konkretisiert,
- wurde ein Termin für die Abgabe eines ersten Schulprogramms festgesetzt (Ende des Schuljahrs 1999/2000) und
- wurde ein Bündel von Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen geschaffen.

konzeptionelle Orientierung	<p>Konzeptionelle Orientierung geben</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Broschüre „Schulprogramm: Hinweise und Erläuterungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen“, in der inhaltliche Anforderungen, Zuständigkeiten und Genehmigungskriterien erläutert werden, • der Leitfaden „Schulprogramme an Hamburger Schulen“, der Hilfen zur praktischen Entwicklung von Schulprogrammen gibt, • Informations- und Fortbildungsveranstaltungen mit einführendem Charakter für alle schulischen Gruppen und • die Festlegung von „Minimalanforderungen“ an Schulprogrammtexte.
Genehmigung	<p>Die Hamburger Schulen haben ihre Schulprogramme bis zum Ende des Schuljahres 1999/2000 bei der zuständigen Schulaufsicht eingereicht. Bis zum 1. November 2000 wurde über eine Genehmigung entschieden.</p>
Fortschreibung	<p>Anschließend berät die Schulaufsicht mit den Schulen über weitere Entwicklungsschritte und die Fortschreibung des Schulprogramms. Schule und Schulaufsicht legen das Beratungsergebnis in Entwicklungsvereinbarungen fest.</p>

Schulprogrammentwicklung verlangt systematisch angelegte Schulentwicklungsarbeit. Die Komplexität dieses Prozesses ist bedingt durch

- den quantitativen Umfang: Schulprogramme werden flächendeckend für alle Schulen eingeführt,
- den explorativen Charakter: alle Verantwortlichen besitzen zunächst nur wenig Erfahrung bei der Umsetzung des neuen gesetzlichen Auftrags,
- die Zahl der betroffenen Handlungsebenen: zahlreiche, mit unterschiedlichen Interessen agierende Handlungsträger in den Schulen, in der Behörde und in Unterstützungssystemen machen Aufgabeklä rung, Verfahrensabstimmung und Vernetzung erforderlich,
- die Mehrdimensionalität: die konsequente Umsetzung der Aufträge erfordert Kenntnis und Einsatz revidierter oder neuer Instrumente, Verfahren und Materialien, die Neudefinition von Aufgaben und Rollen in neuen Kooperationskontexten, die Reflexion und Veränderung von professionellen Einstellungen und Überzeugungen,
- die Ungleichzeitigkeit von Ausgangslagen und Verläufen: innerhalb von und zwischen Schulen, den Ämtern der Behörde und den involvierten Institutionen gibt es Unterschiede in Grad und Ausprägung, mit denen der Auftrag ausgeführt und die Entwicklungsarbeit geleistet wird.

Die von den Schulkonferenzen beschlossenen Schulprogramme stellen Zwischenergebnisse dar in einem weit darüber hinaus gehenden Entwicklungsprozess.

2.2 Personalmanagement der Schule

In dem Maße, in dem Schulen individuelle Schwerpunkte für Unterricht und Erziehung setzen, gewinnt ein auf diese Schwerpunkte ausgerichtetes Personalmanagement an Bedeutung. Die Schule selbst kann oft leichter situativ passende Lösungen für die Weiterqualifizierung und Verstärkung ihres Personals finden, als dies einem zentralen Personalmanagement möglich wäre. Daher übernehmen die Schulen aktiver Aufgaben in der Personalentwicklung. Diese erfordern zusätzliche Qualifikationen von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitungen und die Optimierung der Zusammenarbeit von pädagogischem, Verwaltungs- und Schulbetriebspersonal; die erforderlichen Änderungen greifen also über den Bereich der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinaus.

Eigenständige Schulen tragen in erhöhtem Maße Verantwortung für die fortlaufende Weiterentwicklung der Kompetenzen und das rasche Vertrautwerden mit veränderten Anforderungen. Personalentwicklung in der Schule und von Seiten der Administration hat dafür – neben

anderen Maßnahmen – die strukturellen Rahmenbedingungen zu schaffen. Neuen Anforderungen kann nicht jeweils allein durch Neueinstellungen von Personal mit entsprechenden Qualifikationen entsprochen werden. Das vorhandene, unbefristet beschäftigte Personal wird deshalb für neue Aufgaben qualifiziert. Andererseits werden strukturelle Maßnahmen der Personalentwicklung besonders drängend, weil durch die anstehenden Pensionierungen in den nächsten Jahren ein hoher Ersatzbedarf an Lehrkräften und Leitungspersonal entsteht.

Die Behörde hat die Aufgabe, strukturelle Voraussetzungen für eine stärkere Eigenverantwortung der Schulen zu schaffen, Maßnahmen der Personalentwicklung zu ermöglichen und dafür geeignete Unterstützungsleistungen anzubieten. Dazu werden zurzeit in einem ersten Schritt einige Vorhaben konkretisiert und umgesetzt.

Stellenausschreibungen durch die Schule

Bei der Personalauswahl der Lehrkräfte und anderer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen bestehen für die Schulen zurzeit informelle Mitwirkungsmöglichkeiten. So werden beispielsweise ehemalige Referendarinnen bzw. Referendare von den Schulen angefordert, oder die Schulleitungen bemühen sich um die Rückkehr bewährter, zeitweilig beurlaubter Lehrkräfte. Personalreferentinnen und Personalreferenten organisieren jährlich stattfindende Umsetzungsbörsen. Dort können Lehrkräfte, die sich beruflich verändern möchten, bei Schulleitungen vorsprechen und bei gegenseitigem Einvernehmen bei den Personalreferentinnen und Personalreferenten angefordert werden. Den Grund-, Haupt und Realschulen wird bei Neueinstellungen die Auswahl aus einer kleinen Bewerbergruppe ermöglicht. Institutionalisiert sind diese Mitwirkungsmöglichkeiten bisher nicht. In allen Fragen der Personalausweisung liegt die förmliche Zuständigkeit bei der Behörde, also bei den Personalreferentinnen und -referenten und der Schulaufsicht.

Mitwirkung bei der Personalauswahl

Die bestehenden Mitwirkungsmöglichkeiten sollen in Richtung auf klar definierte Mitwirkungsrechte der Schulen bei der Personalauswahl weiterentwickelt werden. Um Transparenz zu gewährleisten, setzt dies eine öffentliche Ausschreibung voraus, in der die Schule Lehrbefähigungen, über das Fach hinausgehende Anforderungen und Aufgabengebiete der zu besetzenden Stellen definiert. Damit haben alle interessierten Lehrkräfte die Möglichkeit, sich zu bewerben. Das Ausschreibungsverfahren verlangt einen ausreichenden Bearbeitungszeitraum. Den Schulen werden deshalb rechtzeitig vor den Organisationsterminen die Stellen zur Ausschreibung benannt, die bei ihnen mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Besetzung frei sind. Die ersten Stellen sind zum 1. Februar 2001 ausgeschrieben worden. Der unterjährige kurzfristige Personalersatz und der Spitzenabgleich der Personalversorgung vor

den Organisationsterminen sowie die Einpassung der aktuellen Bedarfe der Schulen in eine längerfristige Personalbedarfsplanung bleiben weiterhin die Aufgabe der Behörde. Vorgesehen ist zunächst, die Personalauswahl zu einem Viertel den Schulen zu überantworten, drei Viertel der Personalauswahlentscheidungen bleiben bei den Verantwortlichen in der Behörde.

Für die Beratung der Schulleitung im Personalauswahlverfahren in den ausschreibenden Schulen ist die Bildung eines Personalausschusses vorgesehen, dem unter Vorsitz der Schulleiterin oder des Schulleiters je eine Vertreterin oder ein Vertreter der Lehrerkonferenz, des Elternrats und – bei Schulen mit Sekundarstufen – des Schülerrats angehören. Eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des zuständigen Personalsrats kann beratend mitwirken. Je nach Ausschreibung können Fachlehrkräfte der Schule zur Beratung hinzugezogen werden.

Personalausschuss

Kollegiale Schulleitung und kollegiale Schulleitung auf Zeit

Kollegiale Schulleitung ist die arbeitsteilige Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben durch mehrere – im Prinzip vollzeitbeschäftigte – Lehrkräfte. Entsprechende Formen der Organisation der Schulleitung sind auf Wunsch einzelner Schulen entstanden. Sie verteilen die mit der Schulleitung verbundenen Belastungen auf mehrere Schultern und erlauben – je nach individueller Kompetenz – Schwerpunktsetzungen im Sinne einer Spezialisierung auf einzelne Aufgabenbereiche. Das Schulgesetz ermöglicht, dass auf Antrag der Schulkonferenz die Einrichtung einer kollegialen Schulleitung oder einer kollegialen Schulleitung auf Zeit im Rahmen eines Schulversuchs genehmigt wird (§ 97 HmbSG). Derzeit praktizieren sieben Schulen unterschiedliche Modelle dieser Form der Schulleitung. Die rechtlichen Bestimmungen sehen dafür Folgendes vor:

- Der kollegialen Schulleitung gehören in jedem Fall die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sowie die stellvertretende Schulleiterin bzw. der stellvertretende Schulleiter an. Mitglieder der kollegialen Schulleitung sind die Koordinatorinnen und Koordinatoren, die Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter und die didaktischen Leiterinnen und Leiter an Gesamtschulen.
- Zwei Varianten sind gesetzlich vorgesehen: In Variante 1 können zusätzlich zu den auf Dauer besetzten Funktionsstellen bis zu drei weitere Lehrkräfte befristet in die Schulleitung einbezogen werden. Letztere nehmen Leitungsaufgaben wahr, werden aber nicht Inhaberinnen oder Inhaber von Funktionsstellen. In Variante 2 können innerhalb des Schulversuchs auch Funktionsstellen auf Zeit mit befristeten beamtenrechtlichen Folgen übertragen werden. Für die befristete Übertragung von Funktionen gilt eine Zeit von mindestens vier und längstens zehn Jahren.

**rechtliche
Bestimmungen**

- Anträge auf Einrichtung von kollegialen Schulleitungen müssen von der Schulkonferenz auf der Basis einer qualifizierten Mehrheit gestellt werden. Die Entscheidung über die Genehmigung liegt bei der Behördenleitung. Ein Anspruch auf Teilnahme am Schulversuch besteht auch bei Vorliegen aller materiellen und formellen Voraussetzungen nicht.
- Die Aufgabenverteilung zwischen den Mitgliedern der kollegialen Schulleitung muss bei Antragstellung festgelegt werden. Der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter bleiben die folgenden Aufgaben vorbehalten: Wahrnehmung der Gesamtverantwortung für die Schule, Wahrnehmung der personalrechtlichen Befugnisse, Vertretung der Schule nach außen, Ausübung des Hausrechts, das Beanstandungsrecht sowie der Vorsitz im Leitungskollegium sowie in der Schulkonferenz.

Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs stellt in ihrem Ergebnisbericht (1999) anhand der Untersuchung von vier Schulen fest, dass die Erfahrungen der Mitglieder der kollegialen Schulleitung überwiegend positiv sind. Als größter Vorteil des Modells wird gesehen, dass die Beteiligung mehrerer Personen die Qualität der Arbeit erhöht. Die Verteilung der Aufgaben trägt ferner zur Entlastung bei. Neuen Schulleitungsmitgliedern wird die Einarbeitung in ihre Aufgaben erleichtert. Darüber hinaus bieten die Gruppen Rückhalt bei der Bewältigung schwieriger Situationen, sofern kooperative Arbeitsweisen in der Leitung entwickelt worden sind. Die Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und ihren Kollegien profitiert nach Aussagen beider Seiten von der Umstellung auf die kollegiale Arbeitsweise.

Schulleitung in Teilzeit – geteilte Schulleitung

Anders als bei der kollegialen Schulleitung werden Schulleitungsaufgaben in diesem Modell von einer oder zwei teilzeitbeschäftigten Personen wahrgenommen. Insbesondere im Grundschulbereich, aber auch in anderen Schulformen, bereitet die Besetzung frei werdender Schulleitungsposten mit entsprechend qualifiziertem Personal nicht selten Schwierigkeiten. Vor allem Frauen haben es schwer, ihre familiären Aufgaben mit den besonderen Belastungen der Schulleitungstätigkeit in zeitlicher Hinsicht in Einklang zu bringen. Daher besteht schon heute die Möglichkeit, Leitungsfunktionen in Teilzeit aus familienpolitischen Gründen (§ 89 HmbBG) wahrzunehmen. Die Erfahrungen der zurückliegenden Jahre haben gezeigt, dass für Leitungsaufgaben geeignete Lehrkräfte in zunehmendem Maße auch andere als familienpolitische Gründe gegen die Übernahme einer Schulleitungstätigkeit ins Feld führen. Daher wird nicht nur die Möglichkeit, Schulleitungsaufgaben in Teilzeit wahrzunehmen, auf alle übrigen Teilzeittatbestände erweitert, sondern es soll auch das so genannte „Job-Sharing“

– zwei Halbtagskräfte teilen sich eine Leitungsfunktion – ermöglicht werden.

Ein Modell geteilter Wahrnehmung von schulischen Leitungspositionen, das die Wahrnehmung einer Leitungsposition und einer vollen Lehrerstelle auf zwei ganztags beschäftigte bzw. mehr als halbtags beschäftigte Personen aufteilt, lässt sich allerdings bei Leitungspositionen, die höher als nach Besoldungsgruppe A 13 bewertet sind, nicht im Rahmen des geltenden Beamtenrechts realisieren.

Job-Sharing

Zum einen steht nur eine höher bewertete Beförderungsstelle zur Verfügung, zum anderen ist die Schaffung von „Mischämtern“, bei denen sich die Besoldung teils aus der höheren (z. B. A 15 für den Leitungsanteil des „Mischamts“) und teils aus der niedrigeren (beispielsweise A 13 für den normalen Lehranteil des „Mischamts“) bestimmt, ausgeschlossen.

Eine kostenneutrale, gleichwohl Honorierung ermöglichende Lösung, die dem insbesondere von weiblichen Lehrkräften geäußerten Interesse an der Wahrnehmung einer schulischen Leitungsfunktion im Team Rechnung tragen könnte, ohne sie auf das 50:50-Job-Sharing-Modell zu beschränken, ist zurzeit unter folgenden Voraussetzungen möglich:

Voraussetzungen

- Die für die Leitungsfunktion geeigneten Lehrkräfte werden aus dem Beamtenverhältnis beurlaubt.
- Es wird mit ihnen für die Dauer der Wahrnehmung der Funktion ein sozialversicherungsfreier Sonderarbeitsvertrag nach beamtenrechtlichen Grundsätzen (Bezüge in Höhe der Besoldungsgruppe der jeweiligen Leitungsposition) abgeschlossen, allerdings nicht in Vollzeit, sondern – zur Vermeidung von Mehrkosten gegenüber der „Normalbesetzung“ einer Leitungsstelle mit nur einer Lehrkraft – mit leicht reduzierter Arbeitszeit. Es ist davon auszugehen, dass die Leitungsaufgaben, für die bei dieser Variante ein geringfügig kleinerer Stundenanteil zur Verfügung steht, bei entsprechender Koordination gleichwohl im erforderlichen Umfang wahrgenommen werden können.

Erstmals seit dem 1. August 2000 wird die Leitung des Gymnasiums Marienthal auf der Basis dieses Modells von zwei Lehrkräften wahrgenommen. Es ist vorgesehen, dieses Modell auch an weiteren Schulen zu erproben.

Mit den beschriebenen Formen der Wahrnehmung von Schulleitungsfunktionen durch Job-Sharing von zwei Halbtagskräften oder durch den Abschluss von Sonderarbeitsverträgen für Schulleitungen im Team bestehen bereits ohne Gesetzänderungen gewisse Möglichkeiten, geteilte Schulleitungen zu realisieren. Damit kann der sich derzeit ergebende Bedarf weitgehend erfüllt werden. Daneben wird im Rahmen der bevorstehenden Beratungen des Gesetzentwurfs des Bundesrates zur Fortsetzung der Dienstrechtsreform (BR-Drucksache 589/99) und

des Gesetzentwurfs der Bundesregierung für ein Besoldungsstrukturgesetz (BR-Drucksache 51/01) geprüft, ob die hier vorgesehenen Instrumente, insbesondere die Zahlung von Zulagen für die befristete Wahrnehmung höherwertiger Aufgaben, auch genutzt werden können, um die geteilte Wahrnehmung von Schulleitungsfunktionen zu erleichtern. Vor diesem Hintergrund wird zurzeit eine besondere Bundesratsinitiative nicht für erforderlich gehalten.

Leistungs- und aufgabenorientierte Beförderung

Die Beförderung im Schulbereich richtet sich bislang nach einer Warteliste, für deren Reihenfolge neben der Personalbewertung auch die Anciennität eine gewichtige Rolle spielt. Wegen der begrenzten Zahl der Beförderungsstellen und der gegenwärtigen Altersstruktur dominiert das Dienstalder stark gegenüber dem Leistungsaspekt. Die durchschnittliche Wartezeit beträgt zurzeit 15 Jahre. Anreize zu besonderen Leistungen gehen vom gegenwärtigen System kaum aus. Es behindert das Bestreben, jüngere, überdurchschnittlich kompetente, leistungsfähige und leistungsbereite Lehrkräfte für besonders anspruchsvolle Aufgaben zu gewinnen und deren Einsatz auch in finanzieller Hinsicht anzuerkennen. Daher soll das beamtenrechtliche Instrument der A 14-Beförderung für gezielte Personalentwicklung und eine bedarfsorientierte Personalversorgung nutzbar gemacht werden, indem künftig ein wesentlicher Teil der A 14-Stellen mit herausgehobenen innerschulischen Aufgaben verbunden wird. Schulen erhalten die Möglichkeit, besonders wichtige Aufgabenbereiche mit einer A 14-Stelle auszuschreiben. Diese Maßnahme stützt sich auf positive Erfahrungen in anderen Ländern der Bundesrepublik (Hessen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Saarland). In den Grund-, Haupt- und Realschulen sind diese Aufgaben weiterhin mit Lehrkräften nach A 13-Besoldung zu besetzen, weil für diesen Bereich die laufbahnrechtlich gebundene Beförderungsmöglichkeit nach A 14 außerhalb bestimmter Leitungsfunktionen nicht besteht.

Leistungsanreiz

Die Mobilität wird mit diesem Verfahren dadurch gefördert, dass bei der Besetzung der Stellen in erster Linie Außenbewerberinnen bzw. Außenbewerber in Betracht gezogen werden. Damit gewinnt das Prinzip der Bestenauswahl an Bedeutung, und außerdem lassen sich die Nachteile für Studienrätinnen, die wegen zwischenzeitlicher Beurlaubung im Durchschnitt später als Studienräte befördert werden, verringern.

Um bewährten Lehrkräften, die bei der Besetzung ausgeschriebener A 14-Stellen nicht zum Zuge kommen oder sich nicht bewerben möchten, weiterhin eine Beförderungsmöglichkeit offen zu halten, werden die zur Besetzung frei werdenden A 14-Stellen quotiert verteilt: Für die Dauer von zunächst fünf Jahren werden 50 Prozent der Beförderungsstellen im Ausschreibungsverfahren besetzt und 50 Prozent

nach einem leistungsorientiert modifizierten herkömmlichen Verfahren. Kriterien für eine Beförderung ohne Ausschreibung sind die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Leistungen sowie das Engagement im Rahmen der Fortbildung.

Die zur Besetzung vorgesehenen A 14-Stellen werden grundsätzlich entsprechend der Anzahl des an den Schulen vorhandenen pädagogischen Personals auf die Schulen verteilt. Die Auswahl der Aufgaben und Funktionen, für die die Schule eine A 14-Stelle ausschreibt, trifft die Schule in Absprache mit der Schulaufsicht. Das Verfahren wurde mit einer geringen Zahl von Ausschreibungen für Stellen, die zum 1. Februar 2001 besetzt wurden, erprobt.

Flexible Arbeitszeitstrukturen

Die Kritik an der herkömmlichen Regelung der Lehrerarbeitszeit (ungleiche zeitliche Belastungen, wenig ausgeprägte Anerkennung außerunterrichtlicher Aufgaben, geringe Transparenz) und verschiedene in- und ausländische Modelle zur alternativen Organisation der Lehrerarbeitszeit haben die Behörde dazu veranlasst, im September 1998 eine Expertenkommission einzusetzen. Die Kommission hatte den Entwicklungsauftrag für „ein aufgabengerecht differenziertes Arbeitszeitmodell, das die besonderen Belastungen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, den spezifischen Aufwand der Vor- und Nachbereitung in den einzelnen Fächern, den schulspezifischen Arbeitsaufwand sowie das Engagement für die äußere und innere Schulentwicklung berücksichtigt“. Der Auftrag trägt auch dem Umstand Rechnung, dass sich die herkömmlichen schulischen Arbeitszeitstrukturen zunehmend als Hemmschuh für die Weiterentwicklung schulischer Eigenständigkeit erweisen, weil innovative Stärken einzelner Lehrkräfte im engen Korsett der einheitlichen Lehrerpflichtstunden nur mit starken Einschränkungen im wünschenswerten Umfang für die Schule nutzbar gemacht werden können.

Am 2. Juli 1999 legte die Kommission ein Jahresarbeitszeitmodell für die Bereiche Unterricht, Funktionen einzelner Lehrkräfte, allgemeine Aufgaben aller Lehrkräfte sowie Sondermaßnahmen („UFAS-Modell“) vor. Grundlegend für die Konzeption waren die drei Leitprinzipien: Zeitgerechtigkeit in den Kollegien, Zeittransparenz für alle Beschäftigten und Zeitautonomie für die Schule. Das vorgeschlagene Modell berücksichtigt, dass Lehrerarbeitszeit sich nicht nur auf den Unterricht bezieht und dass Schulentwicklung eine Daueraufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer ist. Die Orientierung an einer Jahresarbeitszeit ermöglicht eine differenzierte, über die Unterrichtswoche hinausgehende Betrachtung.

Der Senat hat im Rahmen der zum 1. August 2000 in Kraft getretenen Pflichtstundenverordnung durch eine Experimentierklausel die

**Zeitgerechtigkeit,
Zeittransparenz und
Zeitautonomie**

Möglichkeit zur Erprobung alternativer Arbeitszeitmodelle eröffnet. Die Behörde bemüht sich, Lehrerkollegien zu gewinnen, die von dieser Möglichkeit Gebrauch machen.

Reform der Lehrerbildung

Kommission der Kultusminister- konferenz

Die Entwicklungen im Schulwesen haben Konsequenzen auch für das System der Lehrerbildung. Hier zeichnen sich viele Reformnotwendigkeiten inhaltlicher und institutioneller Art ab. Die Kultusministerkonferenz hat deshalb im September 1998 eine Kommission Lehrerbildung mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung eingesetzt, die – ausgehend von aktuellen Problemstellungen – Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung entwickeln sollte. Der Bericht der Kommission dient als Grundlage von Bewertungen und Entscheidungen der Kultusministerkonferenz. Einer der wichtigsten Gesichtspunkte des Berichts ist der so genannte „berufsbiografische Ansatz“. Das Lernen für den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers setzt sich über das Studium und die zweite Phase der Ausbildung in den Beruf hinein fort. Die Ausbildung muss die wissenschaftliche Grundlage für ein kontinuierliches Lernen legen, in dessen Rahmen die notwendige Vertiefung und Verbreiterung des Wissens und die Ausbildung der vollen beruflichen Handlungskompetenz erfolgen. Für das Gelingen dieses Lernprozesses trägt – neben den zuständigen Institutionen – vor allem auch die einzelne Lehrkraft im Rahmen ihrer Professionalität selbst Verantwortung. Bestandteil des Lernens ist auch die gezielte Vorbereitung auf Aufgaben in der Qualifizierung der nachwachsenden Lehrkräfte (z. B. im Staatlichen Studienseminar), auf die Leitung von Schulen oder die Wahrnehmung von Funktionen in der Bildungsadministration. In diesem Zusammenhang spricht die Kommission der Kultusministerkonferenz auch von einer notwendigen und zu erwartenden „Karrierisierung“ des Lehrerberufs. Sie ist Konsequenz der von vielen Seiten geforderten „Professionalisierung“. Entsprechend ist Personalentwicklung im Bericht der Kommission im Sinne einer Karrierisierung des Lehrerberufs konzipiert. Die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Lehrkräften wird daher künftig schon in der Lehrerausbildung angelegt.

Hamburger Kommission Lehrerbildung

Im Anschluss an den Bericht der Kommission Lehrerbildung haben die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und die Behörde für Wissenschaft und Forschung die Hamburger Kommission Lehrerbildung mit dem Auftrag berufen, konkrete Empfehlungen für eine Reform der Lehrerbildung in Hamburg zu erarbeiten. Die Kommission hat im Oktober 2000 ihren Bericht vorgelegt. Er gibt Empfehlungen für alle Phasen der Lehrerbildung und konkretisiert in diesem Rahmen die Empfehlungen der Kommission der Kultusministerkonferenz. Besondere Bedeutung haben danach die stärkere Verknüpfung von For-

schung und Lehre an den Hochschulen mit den Anforderungen und Bedingungen des „Praxisfelds Schule“, die Erhöhung der Verbindlichkeit von Inhalten des Studiums für Lehrende und Lernende („Kerncurricula“), die Identifikation zentraler Anforderungen für die Ausbildung in allen Lehrämtern (interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Schulentwicklung und Evaluation), die Entwicklung eigener Konzepte für die Unterstützung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern (Berufseingangsphase) und die Verpflichtung aller Lehrkräfte auf eine anspruchsvolle Fortbildung. Der Senat hat die beteiligten Behörden mittlerweile mit der Erarbeitung konkreter Umsetzungsschritte auf der Basis dieser Kommissionsergebnisse beauftragt.

**Senatsbeschluss
(Drucksache 16/5668)**

2.3 Ressourcenmanagement der Schule

Schulen müssen bei der Wahrnehmung ihrer Gestaltungsaufgabe unterstützt und gefordert werden, indem sie auch über den Einsatz ihrer Ressourcen eigenverantwortlich befinden. Die Erweiterung wirtschaftlicher Handlungsmöglichkeiten ist neben der curricularen und der personellen Dimension das dritte „Standbein“ der Eigenständigkeit der Schule. Den Schulen sind deshalb in den vergangenen Jahren neue Möglichkeiten der Planung und Gestaltung ihrer Ressourcenverantwortung eröffnet worden.

Anreize durch Budgetverantwortung

Die Zuweisung von Haushaltsmitteln für Schulen zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung (Budgetierung) und die Schaffung von Kostentransparenz sind wesentliche Elemente der schulischen Eigenverantwortung. Die Budgetierung erweitert Steuerungsmöglichkeiten dort, wo das fachliche Wissen vorhanden ist, um Bedarfe und Prioritäten für die Verwendung von Haushaltsmitteln festzulegen, nämlich in den Schulen selbst. So werden die pädagogische und die Ressourcenverantwortung zusammengeführt, Verwaltungsabläufe vereinfacht und das Interesse der Schulen an einer wirtschaftlichen Verwendung der Haushaltsgelder gefördert. Die Erschließung von Wirtschaftlichkeitsreserven kommt den Schulen auch über das jeweilige Haushaltsjahr hinaus zugute.

Budgetierung

Die Schulen erhalten ihre Budgets auf Grund transparenter und verlässlicher Verteilungsschlüssel. Aufwendige Antragsverfahren werden weitgehend entbehrlich. Die Schulen treffen ihre Beschaffungsentscheidungen selbstständig im Rahmen der Zweckbindungen der Haushaltsmittel und unter Beachtung der Beschaffungsvorschriften. Lediglich die abschließende Rechnungsbearbeitung und -anweisung

erfolgt zentral über das Mittelbewirtschaftungsverfahren. Bei Bedarf beraten erfahrene Verwaltungsfachkräfte die Schulen in Fragen der Budgetverwaltung, der Auftragsvergabe und der Rechnungsabwicklung. Die Schulen erhalten zudem regelmäßige Übersichten zum Stand ihrer Budgets.

**wechselseitige
Deckungsfähigkeit**

Die budgetierten Haushaltsmittel sind, mit einigen Ausnahmen, untereinander deckungsfähig. Das bedeutet, dass die Schulen beispielsweise beim Bürobedarf eingesparte Gelder für zusätzliche Anschaffungen von Büchern verwenden können.

Ansparmöglichkeit

Die Schulen haben auch die Möglichkeit, Mittel für größere Anschaffungen anzusparen, da viele Budgetreste auf das nächste Haushaltsjahr übertragbar sind. Dadurch sind übereilte und unwirtschaftliche Beschaffungen zum Jahresende („Dezemberfieber“) nahezu ausgeschlossen. Die Schulen haben so einen Anreiz zum wirtschaftlichen Umgang mit ihren Budgets.

Einnahmen, die Schulen bei schulischen Veranstaltungen, etwa durch den Verkauf von Erzeugnissen oder auf Grund von Spenden erzielen, fließen dem Selbstbewirtschaftungsfonds zu und ergänzen die verfügbaren Budgets der Schulen.

Bewirtschaftung von Schulgebäuden und -anlagen

**Senatsbeschluss
(Drucksache 99/694)**

Der Senat hat die Aufgaben der äußeren Schulverwaltung mit Wirkung vom 1. Januar 2000 von der Bezirksverwaltung in den Bereich der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung übertragen. Die äußere Schulverwaltung umfasst die Bewirtschaftung und Unterhaltung der Schulgebäude und -anlagen und die Zuständigkeit für das Schulbetriebspersonal (Hausmeisterinnen und Hausmeister, Betriebsarbeiterinnen und Betriebsarbeiter sowie Reinigungskräfte). Ziel dieser Neuorganisation ist die Konzentration von Aufgaben der inneren und äußeren Schulverwaltung und die Aufhebung der verflochtenen Zuständigkeiten für das Schulbetriebspersonal.

zwei Optionen

Bei der Übertragung von Aufgaben der äußeren Schulverwaltung auf die allgemein bildenden Schulen bestehen – abhängig von deren Größe, Bereitschaft und Fähigkeit – grundsätzlich zwei Optionen: Entweder eine weiter gehende zentrale Verwaltungsunterstützung für einzelne Schulen oder aber die Orientierung an dem bereits seit 1. April 1997 begonnenen Modellversuch Schulverwaltung an beruflichen Schulen. In diesem Modellversuch (der dort inzwischen als Regelform umgesetzt wird) erhielten die Schulen Entscheidungskompetenz über die Bauunterhaltung, Fremdreinigung und die Zuständigkeit für Mitbenutzungsangelegenheiten (ohne Nutzungen durch Sportvereine und -verbände). Für letztere Möglichkeit haben sich zurzeit 70 allgemein bildende und 50 berufliche Schulen entschieden. Die pro Haushaltsjahr zur Verfügung stehenden Mittel werden zu 70 Prozent nach Schlüssel-

zahlen an die beruflichen Schulen verteilt, die über diese Beträge in eigener Verantwortung verfügen. Die restlichen 30 Prozent vergibt eine aus drei Schulleitungen und einem Vertreter der Schulaufsicht gebildete Baukommission insbesondere für umfassendere Bauunterhaltungsmaßnahmen. Dieses Budgetierungsverfahren kommt inzwischen auch für alle allgemein bildenden Schulen zur Anwendung.

Sparen durch Kostentransparenz

Der Grundsatz der Kostentransparenz leitet sich rechtlich aus § 85 Absatz 2 Satz 3 HmbSG ab: „Die zuständige Behörde informiert die Schulen über die auf sie bezogenen Personal- und Sachmittel und deren wesentliche Bemessungsgrundlagen“. Mehr Kostentransparenz verleiht den Schulen größere Eigenständigkeit. Sie können so den Ressourceneinsatz steuern und werden zum wirtschaftlichen Umgang mit den Ressourcen angeregt.

Die Kostentransparenz für Schulen hat zwei wesentliche Aspekte: Sie setzt erstens die Kenntnis der Kriterien für die Verteilung von Haushaltsmitteln voraus. Sie erfordert zweitens Transparenz der tatsächlich getätigten Ausgaben. Ein hoher Grad von Verlässlichkeit der Verteilungskriterien und Transparenz der Kosten besteht für die Unterrichtsmittel, die über den Selbstbewirtschaftungsfonds der Schulen gemäß Artikel 17 Haushaltsbeschluss schulbezogen bewirtschaftet werden. Den Schulen werden die Mittel überwiegend auf Grund von differenzierten Schülersätzen zugewiesen. Über die tatsächlich entstandenen Ausgaben und die noch verfügbaren Haushaltsmittel werden sie durch regelmäßige Übersichten aus dem Mittelbewirtschaftungsverfahren informiert. Der Selbstbewirtschaftungsfonds wurde schrittweise um Mittel z. B. für Schulmobiliar und Geräte, Telefon und Bürobedarf sowie Inlandsschulfahrten ergänzt.

Mit viel Kreativität treiben Schulen Maßnahmen zur Einsparung von Strom, Heizenergie und Wasser sowie zur Vermeidung von Abfall voran. Dadurch werden die natürlichen Ressourcen geschont und Schadstoffemissionen vermindert. Die Anzahl der beteiligten Schulen hat sich seit dem Beginn dieser Modellvorhaben in den Jahren 1994 bzw. 1996 schrittweise erhöht: Mittlerweile sind über 350 Schulen am Vorhaben „Energiesparen“ beteiligt, etwa 280 Schulen am Modellvorhaben „Abfallvermeidung und -sortierung“. Die Hälfte der erzielten Einsparungen erhalten die Schulen zur eigenen Verwendung im Rahmen des Selbstbewirtschaftungsfonds. Dies gilt auch für anteilige Einsparungen in der Schulreinigung durch die schrittweise Umstellung auf die Zwei-Tage-Reinigung (etwa 20 Prozent Prämie) und bei Einnahmen aus der Vermietung von Stellplätzen auf Schulgrundstücken (50 Prozent Prämie). Der Umfang der durch Energiesparmaßnahmen, Abfallvermeidung und Zwei-Tage-Fremdreinigung erwirt-

Unterrichtsmittel

**Energie,
Abfallvermeidung**

schafteten Prämien im Selbstbewirtschaftungsfonds der Schulen beläuft sich bisher (Stand: Ende 2000) auf insgesamt 12.751 TDM, davon 4.570 TDM durch das Projekt „fifty/fifty“, 805 TDM durch Müllvermeidung und 7.376 TDM durch Zwei-Tage-Fremdreinigung.

Erheblich bessere Kostentransparenz für Schulen wurde mit dem Beginn der Konzentration der Gesamtverantwortung für die innere und äußere Schulverwaltung im Jahre 1997 erreicht. Seither werden wesentliche Teile der Bewirtschaftungsausgaben für Schulen, insbesondere für Heizung, Wasser, Strom und Müllabfuhr, sowie die Maßnahmen der so genannten kleinen Bauunterhaltung schulbezogen bewirtschaftet. Die Schulen erhalten regelmäßig Übersichten über die Kostenentwicklung für die Bewirtschaftung ihres Gebäudebestands. Mit der Konzentration der Gesamtverantwortung für die innere und äußere Schulverwaltung im Bereich der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung zum 1. Januar 2000 wurde die Kostentransparenz auf weitere Bereiche der äußeren Schulverwaltung (insbesondere große Bauunterhaltung und Fremdreinigung für die allgemein bildenden Schulen) ausgeweitet. Im November 2000 hat der Senat in einem letzten Schritt auch die Verantwortung für die Unterhaltung und Bewirtschaftung der zu den Schulgrundstücken gehörenden Grün- und Außenflächen von der Bezirksverwaltung in den Bereich der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung übertragen.

Wirtschaftliche Eigeninitiative

Die „Richtlinie zu Werbung, Sponsoring und sonstigen wirtschaftlichen Aktivitäten in staatlichen Schulen“ vom 11. November 1998, geändert am 17. Mai 2000², definiert Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes privater Spenden und Sponsorengelder im öffentlichen Schulwesen. Sie eröffnet den Schulen die Möglichkeit, Mittel einzuwerben und damit Vorhaben zu finanzieren, die nicht zur Grundausstattung der Schule gehören. Die Richtlinie legt die Verantwortung für derartige Aktivitäten innerhalb des gesetzten Rahmens ganz in die Hände der Schule: Die Schulkonferenz kann über Grundsätze zur Annahme von Spenden und Zuwendungen sowie zur Erzielung von Einnahmen durch schulische Aktivitäten beschließen, die Schulleitung gewährleistet die Vereinbarkeit der Aktivitäten mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die ordnungsgemäße Abwicklung. Einnahmen aus ihren Aktivitäten fließen in voller Höhe an die Schulen selbst.

Die Schulen erhalten damit einen Handlungsspielraum, um in eigener Entscheidung und Verantwortung zusätzliche Projekte durchführen zu können, die die Stadt nicht oder nicht allein finanzieren kann. Dies trägt dazu bei, dass sich Schulen ihrem unmittelbaren Umfeld öffnen, um zum Beispiel im Rahmen von Nachbarschaftsprojekten Firmen als Förderer zu gewinnen.

² Mitteilungsblatt der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Jahrgang 45 Nr. 4 vom Juni 2000.

Die Entwicklung wird besonders im berufsbildenden Bereich deutlich. Berufliche Schulen entwickeln mitunter erhebliche wirtschaftliche Aktivitäten. Dazu gehören etwa die Herstellung und der Vertrieb marktfähiger Produkte durch die Berufsvorbereitungsschule, aber auch das Betreiben einer Cafeteria oder eines Einzelhandelsgeschäfts, das Züchten und Verkaufen von Pflanzen, die Herstellung und das Verkaufen von Backwaren oder Aktivitäten im Landschaftsgartenbau. Schulen unterhalten aber auch eigene Sportvereine oder montieren Computer. Diese wirtschaftlichen Aktivitäten werden rechtlich oft über der Schule nahe stehende Institutionen abgewickelt, in der Regel sind dies Schulvereine. Soweit sich aus den wirtschaftlichen Aktivitäten Überschüsse ergeben, stehen sie den Schulen zur Verfügung. Da sich berufliche Schulen künftig stärker im Weiterbildungsmarkt engagieren wollen, indem sie beispielsweise Ausbildungsmodelle in Form kostendeckender Kurse anbieten, ist eine Weiterentwicklung des Handlungsrahmens schulischer Aktivitäten geboten.

**wirtschaftliche
Aktivitäten
beruflicher Schulen**

Ein Sponsoring der beruflichen Schulen durch Geldleistungen von Betrieben kommt nur sehr selten vor. Schulen unternehmen aber erhebliche Anstrengungen, Sachmittel kostenfrei oder für einen symbolischen Betrag zu erhalten. Dabei handelt es sich zum Beispiel um die kostenlose Überlassung der jeweils neuesten Maschinen oder von Branchensoftware, um die Schenkung steuerrechtlich wertlos gewordener, wirtschaftlich aber durchaus wertvoller PCs oder um gegenseitige Verpflichtungen, bei denen etwa die Überlassung einer von der Schule nicht finanzierbaren Maschine gekoppelt wird mit der Verpflichtung, diese Anlage außerhalb der Schulzeiten für Kurse der Innung zur Verfügung zu stellen. Da derartige Regelungen vertraglich oft schwierig zu gestalten sind, wird meist die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung beteiligt.

Leistungssteigerung durch EDV-Einsatz

Schulische Eigenständigkeit setzt eine effiziente, durch Datenverarbeitung gestützte Schulverwaltung voraus. Das erfordert die Qualifikation des Personals und die Bereitstellung einer leistungsfähigen Hard- und Software. Ende des Jahres 1997 wurde deshalb das Projekt TUVAS (Technikunterstützung im Verwaltungsbereich der allgemein bildenden Schulen) mit der Aufgabe eingesetzt, die rund 380 allgemein bildenden Schulen der Stadt mit einheitlicher Hard- und Software für die Schulverwaltung auszustatten. Damit soll die Leistungsfähigkeit dieser Schulen mit Blick auf die vielfältigen Planungs- und Steuerungsaufgaben in der Schulverwaltung gesteigert werden. Die pädagogische Arbeit in den Schulen wird so indirekt gestärkt werden.

Projekt TUVAS

Der Einsatz der EDV wird die einfache, schnelle und zuverlässige Erfassung und Pflege von personenbezogenen Daten für Verwaltungs-

Planungs- und Statistikzwecke ermöglichen. Ebenfalls effizienter werden dadurch die Disposition über Ressourcen wie Haushaltsmittel und Räume sowie die Beschaffung, Lieferkontrolle, Bezahlung und Inventarisierung von Unterrichtsmitteln. Durch den Einsatz einer standardisierten EDV-Technik gemäß der IuK-Architektur-Richtlinie der öffentlichen Verwaltung in Hamburg und die Einbindung in das hamburgische Telekommunikationsnetz wird die Basis für eine leistungsfähige Datenkommunikation zwischen den Schulen und der Behörde geschaffen.

Projekt „IBeS“

Im berufsbildenden Bereich startete Ende 1993 das Projekt „IBeS“ (Informationsmanagement der beruflichen Schulen). Es umfasst eigenständige PC-Netze in den Schulen. Eingesetzt werden das extern entwickelte, anhand der Erfahrungen der Hamburger beruflichen Schulen optimierte Schulverwaltungsprogramm „Winschool“ sowie das MS-Office-Paket. Inzwischen sind dadurch in allen 50 beruflichen Schulen knapp 500 PCs im Einsatz. In das jeweilige Verwaltungsnetz der Schule sind nicht nur Schulbüro und Führungskräfte eingebunden, sondern teilweise auch Bibliotheken, Lehrmittelsammlungen und Wirtschaftsbüros.

Die Exaktheit und Verfügbarkeit von Daten hat sich nachhaltig verbessert, die Informations- und Handlungsfähigkeit der Schulen ist merklich gestiegen. Viele Aufgabenverlagerungen in die Schulen (zum Beispiel das Drucken von mehr als 1000 Zeugnistypen) sind erst durch „IBeS“ möglich geworden. Über die in den Schulen vorhandene Software ist eine effiziente Verwaltung der Schüler- und Schulpartnerdaten sowie der Ressourcen (zum Beispiel Lehrerwochenstunden, Räume, Unterrichtsmittel) möglich. Die Schulen haben ihre Beratungskapazität erhöht und können schulspezifische Datenauswertungen vornehmen und grafisch darstellen. Verbesserungen ergaben sich unter anderem bei der Verwaltung von Stammdaten, dem Druck von Listen, dem Schriftverkehr (zum Beispiel durch Serienbriefe), der Inventarisierung und der Terminüberwachung. Statistische Regelerhebungen sind durch Prüfroutinen sicherer und können vor allem viel schneller vorgenommen werden. Die Ausgangsdaten bedürfen freilich einer sorgfältigen und aufwendigen Datenpflege. Die eingesetzte Hard- und Software wird ebenfalls laufend gepflegt, das Personal für jeweils neue Anforderungen qualifiziert. Nach fünf Jahren Arbeit mit dem System sind Erweiterungen (zum Beispiel für den Datentransfer, die eigenständige Haushaltsmittelverwaltung) und Aktualisierungen der Hard- und Software erforderlich, um mit „IBeS“ weiterhin die solide Basis für eine eigenverantwortliche Schule zu legen.

3 Rahmenseetzungen

Eigenständige Schulen sind auf Rahmenseetzungen angewiesen, die in klar definierten Bandbreiten Gestaltungsräume eröffnen. Möglichkeiten der schulspezifischen Stundentafelgestaltung unterstützen die Schulen dabei, ihre programmatischen Schwerpunkte in der Struktur der Fächer abzubilden. Im Rahmen flexibler Gestaltungsmöglichkeiten der Unterrichtsorganisation kommt der Sicherung fachlicher Grundkompetenzen und vergleichbarer Abschlüsse eine besondere Bedeutung zu. Die neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die Zeugnis- und Versetzungsordnung tragen diesem Erfordernis Rechnung.

3.1 Stundentafeln für alle Schulformen

Eigenständige Schulen müssen ihre Unterrichtsorganisation auf ihre spezifische Schülerschaft einstellen, pädagogische Neuerungen schulorganisatorisch umsetzen, unterrichtliche Arbeitsformen weiterentwickeln und entwicklungshemmende Fächertrennungen überschreiten können. Dies setzt Entscheidungsspielräume und Rahmenseetzungen voraus, die den Veränderungen Verbindlichkeit geben und Anerkennung verleihen. Am 1. August 1999 ist die „Verordnung über die Stundentafeln für die Sekundarstufe I“ in Kraft getreten. Sie legt nach § 8 Absatz 4 HmbSG die Stundentafeln und den Umfang des Unterrichts für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule, der kooperativen Gesamtschule, der Hauptschule, der Realschule, des neunstufigen und des siebenstufigen Gymnasiums sowie des Aufbau-gymnasiums fest. Für die verschiedenen Schulformen sind die Stundentafeln so vereinheitlicht worden, dass sie den gemeinsamen Kern ihres Bildungsauftrags widerspiegeln.

Profilierung der Fächerstruktur

- Die neuen Stundentafeln sind den veränderten Anforderungen auf der Sekundarstufe I in Bezug auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe angepasst. Darüber hinaus ermöglichen sie den Schulen, auf der Grundlage ihrer Schulprogramme eigene Schwerpunkte zu setzen.
- Zur Erweiterung schulischer Eigenständigkeit trägt die Einführung von Regelstundentafeln und Flexibilisierungsstundentafeln für alle allgemein bildenden Schulformen bei. Die Regelstundentafeln setzen die Anzahl der Unterrichtsstunden in den Pflicht- und Wahlpflichtfächern je Jahrgangsstufe und Woche fest (Schülergrundstunden). In den Flexibilisierungsstundentafeln wird der Gestaltungsraum

beschrieben, in dem die Schulen ihre programmatischen Schwerpunkte durch die Stundentafelgestaltung unterstützen können. Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die pro Fach und Jahrgang in den Jahrgangsstufen von 5 bis 10 unterrichtet werden, bleiben dabei gegenüber der Regelstundentafel unverändert. So wird sichergestellt, dass durch die Anwendung der Flexibilisierungsstundentafeln weder zusätzliche Ressourcen benötigt werden, noch der Unterrichtsanspruch der Kinder geschmälert wird.

- Der Gestaltungsraum, den die Flexibilisierungsstundentafeln eröffnen, wird umrissen, indem einerseits die Mindestzahl der Unterrichtsstunden pro Woche in einem Fach und Jahrgang vorgegeben werden, andererseits die Gesamtzahl der Stunden, die maximal für dieses Fach pro Woche aufgewandt werden dürfen, verbindlich dargestellt wird. Mit der Angabe der Untergrenze der so gebildeten Bandbreite wird den Anforderungen entsprochen, die sich aus den Vorgaben der Kultusministerkonferenz ergeben. Die Obergrenzen stellen sicher, dass an Schulen, die sich für eine fachliche Profilierung in der Stundentafel entscheiden, der Kontext des Fächerkanons in der Substanz erhalten bleibt und somit die Vergleichbarkeit mit anderen Schulen der Schulform gegeben ist.

Primarstufe Ebenfalls am 1. August 1999 traten die „Verordnung über die Stundentafeln für die Grundschule“ und die „Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe der Sonderschulen“ nach § 8 Absatz 4 HmbSG in Kraft. Diese Verordnungen basieren auf den Richtlinien für die verlässliche Halbtagsgrundschule.

Die Regelstundentafel für die Grundschule bestimmt den Umfang der Unterrichtsstunden der einzelnen Pflichtfächer und Aufgabengebiete. Sie regelt auch die für die „freie Gestaltung“ vorgesehene Unterrichtszeit und den Zeitrahmen der offenen Eingangs- und Schlussphasen. Wie auf der Sekundarstufe I können die Schulen im Rahmen der Flexibilisierungsstundentafeln eigene Schwerpunkte setzen. Flexibilisierungsmöglichkeiten bestehen in den Fächern Sachunterricht und Sport, innerhalb der Fächergruppe „Künste“ sowie bei der „freien Gestaltung“. Um klassenbezogene Besonderheiten zu berücksichtigen, kann die Schulkonferenz entsprechende Kompetenzen auf die Klassenkonferenz übertragen. Die Regelungen sehen außerdem vor, dass Grundschulen Unterricht in der Herkunftssprache (muttersprachlicher Unterricht) durchführen, wenn Bedarf besteht und es organisatorisch möglich ist.

Die Bestimmung des § 5 Absatz 2 HmbSG schafft die Voraussetzungen dafür, fächerübergreifend zu unterrichten, Fächer organisatorisch zu verbinden und den Unterricht als Epochenunterricht zu organisieren. Die Schulkonferenz entscheidet über die Stunden- und Pausenordnung und gibt damit für wenigstens ein Schuljahr den Wochenstrukturplan zur Rhythmisierung des Unterrichts vor.

Am 1. August 1999 lösten Bildungsgangstudentenafeln die vorherigen Wochenstudentenafeln der beruflichen Bildungsgänge ab. Sie haben folgende wesentliche Merkmale:

- Die Summe der Schülergrundstunden wurde für den gesamten Bildungsgang festgelegt. Die Schulen entscheiden über die Organisation des Unterrichts, seine zeitliche Strukturierung und die Verteilung der auf die Fächer entfallenden Unterrichtsstunden. So können Fächer epochal gebündelt und Raum für Projekte gegeben werden. Der Verlauf der Ausbildung wird für jede Klasse im Klassenbuch dokumentiert.
- Das Fach Deutsch wurde durch Sprache und Kommunikation, das Fach Politik durch Wirtschaft und Gesellschaft ersetzt; damit sollte der berufliche Gehalt dieser Fächer auch in der Fachbezeichnung dokumentiert werden.
- Fachenglisch wurde als obligatorisches Fach der Berufsschule und der Berufsvorbereitungsschule eingeführt und wird in bis zu drei Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens unterrichtet.
- In der Berufsschule wird den Fächern des Lernbereichs II (Sprache und Kommunikation, Wirtschaft und Gesellschaft, Sport, Wahlpflicht) ein gemeinsames Unterrichtsvolumen zugewiesen. Die Schulkonferenz entscheidet über die Aufteilung des Unterrichtsvolumens auf die einzelnen Unterrichtsfächer.
- Die Schulkonferenz kann bis zu zehn Prozent der Unterrichtsstunden zwischen den Lernbereichen umverteilen.
- Der Wahlpflichtbereich dient dazu, Fördermaßnahmen für das Erreichen des Ausbildungsziels einzurichten oder in Abstimmung mit Betrieben und Kammern den Erwerb von Zusatzqualifikationen zu organisieren.

Die Bildungsgangstudentenafeln geben den Schulen ein hohes Maß an Flexibilität. Den Berufsschulen erlauben sie bei der Unterrichtsorganisation, die Interessen des Ausbildungsbetriebes und der Berufsschule aufeinander abzustimmen. So kann der Unterricht auf bis zu acht Stunden je Schultag verdichtet, und zudem können variierende Blocklängen oder Saisonkomponenten vorgesehen werden.

3.2 Zeugnis-, Versetzungs-, Ausbildungs- und Prüfungsordnung

Zur Sicherung fachlicher Grundkompetenzen und vergleichbarer Abschlüsse bei erweiterten Gestaltungsspielräumen der einzelnen Schulen hat der Senat am 21. Juli 1998 drei Rechtsverordnungen beschlossen, die für die Ausbildung und die Bildungsgänge an den allgemein bildenden Schulen für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 Rahmensetzungen schaffen. Sie gelten für alle Schülerinnen und Schüler und Jahrgangsstufen ab dem Schuljahr 1998/99. Durch diese Neufassungen erhalten die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen der

Schülerinnen und Schüler wegen ihrer zentralen Bedeutung für den Schulerfolg ein höheres Gewicht für die Übergänge zwischen den Schulstufen und für die Abschlüsse. Zugleich sollen die Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache zur Standardsicherung und zur Vergleichbarkeit von Abschlüssen beitragen.

Im Einzelnen handelt es sich um

- die Ordnung der Zeugnisse, der Versetzung, der Übergänge und der Abschlüsse für die Klassen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen (Zeugnis- und Versetzungsordnung – ZVO); diese Verordnung gilt für die Grundschule, die Beobachtungsstufen an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien, die Hauptschule, die Abendhauptschule, die Realschule und das Gymnasium bis einschließlich Klasse 10;
- die Ausbildungsordnung der integrierten Gesamtschule, Jahrgangsstufen 5 bis 10 (AO-iGS);
- die Ausbildungsordnung der kooperativen Gesamtschule, Klassen 5 bis 10 (AO-kGS); diese Verordnung regelt für die kooperative Gesamtschule insbesondere die Ausbildung in den integrierten Jahrgangsstufen 5 und 6 (Eingangsstufe der kooperativen Gesamtschule) und die Übergänge in die Abteilungen Hauptschule, Realschule und Gymnasium ab Jahrgangsstufe 7; die schulformbezogene Ausbildung ab Jahrgangsstufe 7 erfolgt weitgehend entsprechend der ZVO.

Die Änderungen berücksichtigen

- den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. Mai 1995 zu den „Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“,
- die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung zu ausgewählten „Aspekten der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen“ (LAU 5) und
- die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung von Prof. Roeder^{1*} zum Schulformwechsel aus dem Gymnasium in den Klassen 5 bis 10 sowie des Abgangs von der Sekundarstufe I.

^{1*} Peter M. Roeder, Bernhard Schmitz: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1995.

Zur Überprüfung der Erreichung der Bildungsgangziele dient die letzte Klassenarbeit (Vergleichsarbeit) in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache am Ende der Sekundarstufe I. Diese Vergleichsarbeit (siehe dazu Abschnitt 5.2 des Berichts) wird ergänzt durch eine mündliche Überprüfung. Damit werden der Erwerb des Hauptschulabschlusses, des Realschulabschlusses und der Übergang in die Klasse 11 der gymnasialen Oberstufe stärker an die Lern- und Leistungsentwicklung in den sprachlichen und mathematischen Kompetenzbereichen gebunden.

Für die integrierte Gesamtschule sieht die Ausbildungsordnung vor, dass Zeitpunkt und Ausgestaltung der inneren und äußeren Differen-

zierung in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache in einem Förderkonzept festgelegt werden. Das Förderkonzept wird im Rahmen des Schulprogramms von der Schulkonferenz beschlossen. Die Schulen haben die Möglichkeit, mit Genehmigung der zuständigen Stellen eine abweichende Form der äußeren Leistungsdifferenzierung einzuführen. Voraussetzung hierfür ist ein Förderkonzept, das den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft der jeweiligen Schule Rechnung trägt (§ 4 Absatz 2 AO-iGS).

Für die Berufsschule ist durch das Berufsbildungsgesetz eine von allen anderen Bildungsgängen abweichende Situation gegeben. Nicht die Schule, sondern eine externe Institution (in der Regel eine der Kammern) ist für die Prüfung zuständig. Die Prüfungsaufgaben werden für die meisten Bildungsgänge von den Lehrkräften der beruflichen Schulen im Zusammenwirken mit den Leitprüfungsausschussmitgliedern der Sozialpartner erstellt.

Im Bereich der beruflichen Vollzeitschulen sind externe Vorgaben offener formuliert. Um Transparenz und Vergleichbarkeit zu sichern, basieren in vielen Bildungsgängen Teile der Hamburger Abschlussprüfungen auf zentral erstellten Prüfungsaufgaben. Da diese von Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulen konzipiert werden, sind Standardsicherung einerseits und curriculare Flexibilität und Selbstverantwortung der Schulen andererseits gut aufeinander abgestimmt.

Ab dem 1. August 2000 gilt die Neufassung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für berufliche Schulen – Allgemeiner Teil (APO-AT). Die Regelungen in der APO-AT gelten für alle beruflichen Bildungsgänge, sofern in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des jeweiligen Bildungsganges nicht abweichende Regelungen formuliert wurden. Gegenüber der vorherigen APO-AT wurden eine Reihe bedeutender Änderungen vorgenommen. So wird jetzt die Möglichkeit eröffnet, Gruppenleistungen mit einer Gruppennote zu bewerten. Um besondere Begabungen zu fördern und angemessen zu berücksichtigen, können Schülerinnen und Schüler „Besondere Lernleistungen“ in die Abschlussprüfung einbringen. Struktur und Ablauf von Abschlussprüfungen werden unter anderem durch die Einsetzung einer Prüfungsleitung vereinfacht. Die Anonymisierung von Prüfungsarbeiten soll die Objektivität der Bewertung vergrößern. Fremdsprachenkenntnisse können gemäß einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz gesondert zertifiziert werden. Schließlich werden noch Regelungen getroffen, wonach leistungsstarke Schülerinnen und Schüler individuell ihre Ausbildungszeit verkürzen können.

Der Sicherung der Ausbildungsqualität dienen schließlich die im Dezember 2000 beschlossene neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die höhere Handelsschule und die damit im Zusammenhang ste-

hende Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die neue einjährige Berufsfachschule für Handel und Industrie. Sie wurden erforderlich, um den Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife für die Absolventinnen und Absolventen der höheren Handelsschule dauerhaft zu sichern. Zugleich werden für die jungen Menschen, die keinen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten und daher auf eine Berufsfachschule ausweichen, die Chancen für einen erfolgreichen Besuch dieser Schulform durch ein nach den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler differenziertes Berufsfachschulangebot erhöht. Vergleichbaren Zielen dienen auch die im Vorlauf vom Senat beschlossenen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die neuen Berufsfachschulen für Hauswirtschaftshilfe, Screen-Design, Freizeitwirtschaft, Gebäudeservice, Medienassistent, biologisch-technische Assistent und Haus- und Familienpflege. Der Qualitätssicherung und leistungsangemessenen Differenzierung dient ferner die erfolgte Neuordnung der sozialpädagogischen Ausbildung.

4 Führung und Beratung

Die Steuerungsfunktionen für Schulentwicklung, zum Beispiel die Steuerung von Qualitätsentwicklungsprozessen, verteilen sich auf unterschiedliche Ebenen und Akteure des Gesamtsystems Schule. Über ihr Zusammenspiel ist unter der Voraussetzung erweiterter schulischer Eigenständigkeit neu zu entscheiden. Steuerungsstrategische Orientierungen sind mit Blick auf die Erweiterung schulischer Eigenständigkeit von zwei wesentlichen Polaritäten bestimmt: erstens durch das Spannungsfeld von zentraler administrativer Entscheidungshoheit und vermehrten dezentralen Gestaltungskompetenzen, zweitens durch das Spannungsfeld von Erwartungshaltungen an „die Schule“ von Seiten der Erziehungsberechtigten, politischer Repräsentanten und der „Abnehmer“ des Bildungssystems einerseits, die nicht immer mit den Anforderungen übereinstimmen, die andererseits wissenschaftlich-pädagogische Expertinnen und Experten (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler) für die schulische Qualitätsentwicklung formulieren. Beispielsweise in der Lernortkooperation kommt diese Veränderung des Innen-Außen-Verhältnisses der eigenständigen Schule deutlich zur Geltung. Auch die Stärkung der innerschulischen Mitwirkungs- und Mitentscheidungsrechte von Eltern oder von Vertreterinnen und Vertretern der Betriebe, die das HmbSG vorgenommen hat, bringt zum Ausdruck, dass legitimen äußeren Gestaltungsansprüchen in der Schule Raum gegeben worden ist. Das HmbSG verlangt vor allem von den Lehrkräften, aktiv an der Entwicklung ihrer Schule unter Einbeziehung auch dieser Gestaltungsansprüche mitzuwirken.

Ein verändertes Steuerungssystem für die Wahrnehmung von Gestaltungs- und Gewährleistungsaufgaben im Schulwesen erfordert darüber hinaus auch die Neubestimmung und Neuverteilung von Führungsaufgaben. Für Schulleitungen und Schulaufsicht und Schulberatung ändern sich die Qualität der Aufgaben, die Anforderungen an die Aufgabenwahrnehmung und die Verteilung der Verantwortung auf die verschiedenen Steuerungsebenen. Eigenständigere Schulen brauchen Schulleitungen mit Führungskompetenz und eine Schulaufsicht mit systemischer Beratungs- und strategischer Gestaltungskompetenz.

4.1 Schulleitung

„Zur Schulleiterin oder zum Schulleiter soll nur bestellt werden, wer über die Ausbildung für das Lehramt hinausgehende Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat, die für die Leitung einer Schule erforderlich sind.“

Leitbild Schulleitung

Von der Weiterentwicklung schulischer Eigenständigkeit sind Schulleitungen unmittelbar betroffen, weil sich die Anforderungen an ihr Qualifikationsprofil und an ihre Aufgabenwahrnehmung deutlich ändern. Dies kommt im § 91 HmbSG zum Ausdruck. Er fordert: „Zur Schulleiterin oder zum Schulleiter soll nur bestellt werden, wer über die Ausbildung für das Lehramt hinausgehende Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat, die für die Leitung einer Schule erforderlich sind. Dies sind insbesondere Führungskompetenz, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, mit schulischen wie außerschulischen Gremien zusammenzuarbeiten und schulische Aufgaben im Kontext bildungs-, sozial- und gesellschaftspolitischer Entwicklungen wahrzunehmen. Die Eignung kann auch im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen oder besonderen Auswahlverfahren nachgewiesen werden. Bewerberinnen und Bewerber sollen sich an einer anderen Schule, an anderen Bildungseinrichtungen, in der Verwaltung oder in der Wirtschaft bewährt haben. Ausnahmen können insbesondere zugelassen werden, wenn die fachliche Aufgabenstellung der Schule dies erfordert.“

In der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung ist unter Beteiligung von Schulleitungen der Entwurf eines Leitbildes Schulleitung erarbeitet worden.

Das Leitbild, das im Juni 2000 allen Schulleitungen der Hamburger Schulen zugegangen ist, gibt in Thesenform für zentrale Bereiche des Schulleitungshandelns Orientierung:

- Schulleitung handelt im gesellschaftspolitischen Kontext.
- Schulleitung ist Management.
- Schulleitung ist Führung.
- Schulleitung hat Verantwortung für die Personalentwicklung.
- Schulleitung sorgt für Qualitätssicherung.
- Schulleitung präsentiert die Schule nach außen.
- Schulleitung leitet partizipativ und verhandlungsorientiert.
- Schulleitung bedeutet Umgehen mit und Ausbalancieren von gegensätzlichen Anforderungen.
- Schulleitung arbeitet beständig an der Weiterentwicklung ihrer Professionalität.
- Schulleitung geht sorgsam mit sich selbst um.
- Schulleitung ist eine attraktive Gestaltungsaufgabe.

Zu diesen Bereichen verdeutlicht der Leitbildentwurf wesentliche Kernanforderungen an die Schulleitung der eigenständigen Schule. Der Entwurf wird zurzeit in Schulleitungen diskutiert und soll noch im Schuljahr 2000/01 veröffentlicht werden.

- Für die Auswahl und Qualifizierung von Führungskräften wurden
- die Stellenausschreibungen an die Profilbeschreibung des Schulgesetzes angepasst,
 - alle Dezernentinnen und Dezernenten der Schulaufsicht und Schulberatung im Aufgabenfeld „Personalauswahl“ qualifiziert,
 - der „Leitfaden“ zur Qualifizierung der Findungsausschüsse veröffentlicht und
 - ein System der Grundlagen- und Begleitqualifizierung aller schulischen Führungskräfte aufgebaut.

Im Bereich der beruflichen Schulen wurde in einem ersten Schritt in sämtlichen Schulen die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben schulspezifisch von der jeweiligen Schulleitungsgruppe und der Schulaufsicht analysiert. Darauf aufbauend wird mit externer Unterstützung in Seminaren für alle Leitungsgruppen das Konzept „Schule in einer Gruppe leiten“ eingeführt. Ob auch Führungskräfte für Administration und Technik in die Leitungsgruppe Berufliche Schulen einbezogen werden, wird in einer weiteren Stufe der Entwicklung geprüft.

4.2 Schulaufsicht und Schulberatung

Mit Blick auf die erweiterte Selbstverwaltung der Schulen wurden die Aufgaben der Schulaufsicht (Rechts-, Dienst- und Fachaufsicht, vgl. § 85 Absatz 1 HmbSG) im Schulgesetz um die Aufgaben der Schulberatung (§ 85 Absatz 2) und der schulübergreifenden Evaluation (§ 85 Absatz 3) ergänzt.

Die Schulaufsicht hat die Aufgabe, die Einhaltung der Vorgaben des HmbSG zu gewährleisten. Sie betreffen die Gleichwertigkeit und Qualität des Unterrichts sowie die Durchlässigkeit und Vielfalt des Schulwesens. Zu diesem Zweck kann die Schulaufsicht Anordnungen treffen und der Schulleitung sowie den Lehrkräften Weisungen erteilen. § 85 Absatz 1 Satz 2 HmbSG fordert, dass die Grundsätze der schulischen Selbstverwaltung auch bei Durchführung der Rechts-, Dienst- und Fachaufsicht über die Schulen beachtet werden. Die Schulaufsicht hat ihre Maßnahmen so umzusetzen, dass die Schulen ihre Aufgaben eigenverantwortlich wahrnehmen und ihre Gestaltungsräume ausschöpfen können.

Die aufsichtliche Steuerung durch die Behörde beschränkt sich – wie der Bericht zeigt – nicht nur auf die Überprüfung der Einhaltung von Vorgaben und Verfahrensstandards. Dies schließt indes nicht aus, dass die bereichs- oder fallspezifische Beschränkung auf Verfahrenskontrolle eine sinnvolle und aller Erfahrung nach wirksame Steuerungsoption sein kann. Beispielsweise wiederholt die Schulaufsicht nicht schulinterne Evaluationsverfahren, sondern überprüft die Berücksichtigung

von festgelegten professionellen und rechtlichen Verfahrensregeln durch die Schule. Diese Beschränkung hat zur Voraussetzung, dass bei anderer Gelegenheit unter Umständen auf anderer Systemebene regelnd und gestaltend eingegriffen werden kann. „Aufsicht“ ist in diesem Sinne zu allererst eine Funktion. Auch bei fallweiser Beschränkung der Aufgabenwahrnehmung in der fachbehördlichen Abteilung „Schulaufsicht und Schulberatung“ auf Verfahrensevaluation kann Aufsicht als Funktion im System hinreichend wahrgenommen werden.

**Leitbild
Schulaufsicht und
Schulberatung**

Auf Grund der veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen wurde ein Entwicklungsprozess eingeleitet, um die Handlungsfelder von Schulaufsicht und Schulberatung den veränderten Anforderungen erweiterter schulischer Eigenständigkeit anzupassen. Ergebnis des Entwicklungsprozesses wird ein Leitbild für Schulaufsicht und Schulberatung sein, das sich insoweit immer in einem Spannungsfeld bewegen muss, als die Aufgaben der Schulaufsicht und Schulberatung sowohl die Gewährleistung der Einhaltung von Vorgaben umfasst als auch die Motivation der Schulen zur Ausschöpfung ihrer erweiterten Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Hinzu kommt die Aufgabe, die Amts- und Behördenleitung laufend über die Situation in den Schulen zu informieren und sie bei der Konzeption und Einführung neuer Vorhaben zu beraten. Mit einer Reihe von Professionalisierungsmaßnahmen wird derzeit die praktische Konkretisierung dieses Entwicklungsprozesses betrieben. Beispielsweise wurden umfangreiche Qualifizierungen für die Schulaufsicht und Schulberatung im Bereich Schulentwicklung, Evaluation und Personalentwicklung durchgeführt mit dem Ziel, ihre Beratungs- und Steuerungskompetenz entsprechend den veränderten Rollenerwartungen zu stärken.

Aufsicht

Im Handlungsfeld „Aufsicht“ nehmen die Dezernentinnen und Dezernenten der Abteilungen „Schulaufsicht und Schulberatung“ des Amtes für Schule und des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung verschiedene Funktionen wahr.

- Sie sind verantwortlich für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften (Fachaufsicht).
- Sie sind Dienstvorgesetzte der Schulleitungen und des pädagogischen Personals (Dienstaufsicht).
- Sie sind neben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Amtes für Verwaltung auch Vertreterinnen bzw. Vertreter des Schulträgers mit den entsprechenden Befugnissen der Personal- und Ressourcenplanung und -zuweisung.
- Und sie sind Beraterinnen und Berater der Schulen, wenn es um die Wahrnehmung und Optimierung von Aufgaben der schulischen Selbstverwaltung geht.

Als Folge der Organisationsentwicklung des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung nehmen die Leiterinnen und Leiter der

Referatsgruppen der Abteilung 2 neben ihren Funktionen als Aufsicht und Beratung im Bereich beruflicher Schulen auch Funktionen in der außerschulischen Ausbildung und in der Weiterbildung wahr.

Für das Handlungsfeld „Systemberatung“ ist das spezifische Beratungsverständnis der Schulaufsicht zu konturieren und zu begründen. Die Schulaufsicht ist mit veränderten qualitativen Ansprüchen an Beratungsleistungen konfrontiert. Sie muss sich selbst – ebenso wie die Schulen – als lernende Organisation verstehen und sich auf die Beratung der Schule als System konzentrieren. Veränderungen sind nicht über die Beurteilung und Beratung einzelner Lehrkräfte herbeizuführen. Stattdessen geht es im Wesentlichen um die Klärung struktureller Bedingungen der schulischen Qualitätsentwicklung. Ansprechpartnerin für die Schulaufsicht ist die Schulleitung, mit der Schulentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätssicherung oder andere Themen erörtert werden, bei denen Beratungsnotwendigkeiten bestehen.

Systemberatung

In enger Verknüpfung zur Systemberatung steht das Handlungsfeld „Schulentwicklung“. Bei der Begleitung und Genehmigung von Schulprogrammen überschneiden sich beratende und aufsichtliche Tätigkeit. Die Schulaufsicht ist dafür verantwortlich, dass die Schulen Schulprogramme vorgaben- und zeitgerecht erstellen und dass das Genehmigungsverfahren eingeleitet und durchgeführt wird. Die Abteilung Schulaufsicht und Schulberatung des Amtes für Schule sowie die entsprechenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung beraten alle Schulen in abgestimmter Weise an Schlüsselstellen ihrer Entwicklung, um zu vermeiden, dass erst am Ende des Arbeitsprozesses grundlegende Korrekturen vorgenommen oder Genehmigungen versagt werden müssen. Die Genehmigung erfolgt innerhalb eines festgelegten Zeitraums nach offen gelegten Kriterien und nach Beratung mit den Schulen und gegebenenfalls behördeninterner Begutachtung durch Fach- oder Grundsatzreferentinnen und -referenten.

Schulentwicklung

Das Handlungsfeld „Qualitäts- und Standardsicherung“ als weiterer Bereich des zu entwickelnden Leitbildes bezeichnet ein traditionelles Aufgabengebiet der Schulaufsicht. Neu ist hier die umfassendere Fragestellung, und neu sind auch die Methoden, mit denen gearbeitet wird. Evaluation erfordert andere Verfahren als die bisher von der Schulaufsicht wahrzunehmende „kritische Analyse der Unterrichts- und Erziehungsarbeit“. Die Aufgaben der Schulaufsicht sind dem gemäß zu präzisieren. Für den Bereich der schulinternen Evaluation ist dies mit dem Leitfaden „Schulinterne Evaluation“ geschehen. Er weist der Schulaufsicht und Schulberatung die Aufgabe der Verfahrensevaluation zu. Dabei wiederholt die Schulaufsicht nicht die schulinterne Evaluation, sondern vergewissert sich, dass

Qualitäts- und Standardsicherung

- die interne Evaluation der Schule nach vereinbarten Verfahrensstandards und unter Beachtung rechtlicher Vorgaben erfolgt und
- die Selbstdarstellung der Schule im Evaluationsbericht sich plausibel in ihre eigenen Kenntnisse und sonstigen verfügbaren Informationen einfügt.

Die Verfahrensevaluation durch die Schulaufsicht und Schulberatung lässt die Verantwortung für Zielsetzung und Durchführung der Evaluation in der Schule und verhilft der internen Evaluation zu schulöffentlicher Anerkennung.

Personalführung

Das Handlungsfeld „Personalführung“ verweist ebenfalls auf die klassischen Aufgaben der Schulaufsicht und Schulberatung. Hier kooperieren Personalreferentinnen und -referenten mit der Schulaufsicht und Schulberatung. Neubestimmungen in diesem Feld erfolgen im Kontext eines Gesamtkonzeptes „Personalentwicklung im Schulbereich“ (siehe Abschnitt 2.2 des Berichts).

Schulorganisation

Im Handlungsfeld „Schulorganisation“ wird das Leitbild für Schulaufsicht und Schulberatung insbesondere auch berücksichtigen, dass bei der Bildung von Eingangsklassen und bei Entscheidungen über Einschulungen die erweiterte schulische Eigenständigkeit eine aufsichtliche Steuerung gegenüber den Schulen und Eltern erfordert. Die Schulorganisation darf nicht von den individuellen Wünschen einzelner Eltern bestimmt werden, sondern sucht eine vergleichbare Versorgung aller Schüler und Schülerinnen (unter Berücksichtigung auch der räumlichen Ressourcen der Schulen) zu erreichen. Gleichwohl gilt es hier im Interesse einer vertretbaren Gesamtlösung immer wieder, das Spannungsverhältnis zwischen einem förderlichen Wettbewerb profilbildender Schulen, dem Gebot der Verteilungsgerechtigkeit für Bildungschancen und der organisatorischen und wirtschaftlichen Realisierbarkeit von Angeboten auszubalancieren.

5 Evaluation und Qualitätsentwicklung

Zentrale Rahmensetzungen allein verbürgen noch keine hinreichend vergleichbaren Standards und deren Erreichung in den Bildungsgängen. Dafür bedarf es unter anderem der Auswertung der schulischen Arbeit anhand von ausgewiesenen Zielen und des institutionalisierten, professionellen Austauschs der Lehrkräfte über Lernanforderungen und -ergebnisse. Die Stärkung der fachlichen Ergebnisverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer entspricht der erweiterten Eigenständigkeit der Schulen. – Voraussetzung dafür ist, dass

- die angestrebten fachlichen Ziele und Standards explizit gemacht werden,
- Klarheit über Gegenstände und Verfahren gegeben ist,
- die Verantwortlichkeiten und Aufgaben klar beschrieben sind und
- ausreichend Handlungsspielraum für die Konkretisierung in den Schulen vorhanden ist.

Qualitätsevaluation ist ein wichtiger Entwicklungsauftrag für alle Ebenen des Schulsystems. Die Einzelschule steht im Rahmen der schulinternen Evaluation ebenso in der Pflicht, die konkreten Erträge ihrer Arbeit zu ermitteln, zu bewerten und in Einzelaspekten durch Vergleichsarbeiten auch schulübergreifend und vergleichend einzuordnen, wie die Behörde Anstrengungen unternimmt, Reformvorhaben wissenschaftlich zu begleiten und empirisch Aufschluss über wesentliche Bedingungen und Erträge schulischen Lernens zu gewinnen.

5.1 Schulinterne Evaluation

Das Hamburgische Schulgesetz verpflichtet die Schulen zur fortgesetzten schulinternen Evaluation: „Auf der Grundlage des Schulprogramms überprüft die Schule in regelmäßigen Abständen eigenverantwortlich die Durchführung und den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit und berichtet der zuständigen Behörde über die Ergebnisse“ (§ 51, Absatz 3 HmbSG). Damit kommt der Einzelschule eine zentrale Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit zu.

Die Behörde hat allen Schulen einen Leitfaden zur schulinternen Evaluation zur Verfügung gestellt, der folgende Konkretisierungen des gesetzlichen Evaluationsauftrags vornimmt:

Leitfaden

- Schulinterne Evaluation ist die systematische Auswertung und Bewertung der im Schulprogramm gewählten Schwerpunkte und Ziele anhand vereinbarter Kriterien der Zielerreichung (Indikatoren).

- Schulinterne Evaluation gehört als wiederkehrender Prozess zur Schulprogrammentwicklung.
- Schulinterne Evaluation liegt in der Verantwortung der Schule. Sie bestimmt, was sie wie evaluieren will und wie sie mit den erhobenen Daten und Ergebnissen umgeht.
- Das Vorgehen der Schule berücksichtigt Vorgaben und ordnet sich plausibel in die pädagogische Entwicklung der Schule ein.
- Die Schule lässt sich von ihrer Schulaufsicht und Schulberatung beraten und klärt dabei Verfahrensstandards und die Darstellung und Verwendung der Evaluationsergebnisse.
- Die Schule kann sonstige externe Unterstützung und Beratung anfordern.
- Die Schule berichtet der Schulaufsicht und Schulberatung über die Ergebnisse der schulinternen Evaluation.
- Schülerinnen und Schüler, Eltern und der Schulbeirat an beruflichen Schulen sind an der Planung und Durchführung von Evaluationsverfahren im Rahmen der Mitwirkungsrechte zu beteiligen.

Unterstützung

Das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) hat Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen für Schulen entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Seit Mai 1999 sind in allen Schulbezirken der allgemein bildenden und beruflichen Schulen verbindliche Fortbildungsveranstaltungen zur schulinternen Evaluation für schulische Funktionsträgerinnen und Funktionsträger und Lehrkräfte durchgeführt worden.

In Ausführung eines behördlichen Entwicklungsauftrags plant das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) ferner

- regional vernetzte „Jahresworkshops“ für Leitungs- und Konzeptgruppen von Schulen, die in Anknüpfung an die Schulprogrammentwicklung Evaluationsplanungen vornehmen,
- Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer zur fachbezogenen bzw. lernfeldbezogenen Unterrichtsevaluation,
- eine Fortbildung und Beratung zu „Schülerfeedback“ gemeinsam für interessierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler,
- die Fortbildung für Schulleitungen, Konzeptgruppenmitglieder und interessierte Lehrerinnen und Lehrer als zentrales Angebot,
- die weitere Begleitung und Unterstützung von Einzelschulen,
- die Veröffentlichung einer Praxishandreichung für die Planung und Durchführung schulischer Evaluationsmaßnahmen,
- Maßnahmen der systematischen Mitarbeiterqualifizierung.

5.2 Kommunikation von Ergebnisstandards

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und der leistungsbezogenen Voraussetzungen für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe hat der Senat mit der Zeugnis- und Versetzungsordnung (ZVO) vom 21. Juli 1998 eine schriftliche und mündliche Überprüfung der Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 9 (Hauptschulabschluss) und am Ende der Klasse 10 (Hauptschul- und Realschulabschluss sowie Jahreszeugnis des Gymnasiums) in den Fächern Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache eingeführt. Die Aufgabenstellungen der Vergleichsarbeiten und der mündlichen Überprüfungen werden unter Berücksichtigung des vorausgegangenen Unterrichts nach einheitlichen Kriterien und dazugehörigen Beispielaufgaben von den Fachlehrkräften festgelegt. Damit wurde ein Instrument eingeführt, das die Lehrkräfte dabei unterstützt, schulinterne Leistungsstandards zu beraten und an schulübergreifenden Standards auszurichten. Zur Festlegung der einheitlichen Kriterien und der Beispielaufgaben wurden Arbeitsgruppen aus Vertreterinnen und Vertretern der Grundschulen und Schulformen der Sekundarstufe I berufen. Die Kriterien und Aufgabenbeispiele wurden als Handreichungen veröffentlicht.

Vergleichsarbeiten,
mündliche
Überprüfung

Ziel der Einführung von Vergleichsarbeiten und mündlichen Überprüfungen ist,

- Anforderungen und Standards klassen- und schulübergreifend zu klären (Kriterien, Beispielaufgaben),
- erreichte Lernstände vergleichbar zu machen,
- die Diskussionen über Unterrichtsqualität in den Schulen und zwischen den Fachkollegien anzuregen,
- die besonderen Bedingungen jeder Schule durch die Lehrkräfte einzubeziehen,
- den Lehrkräften ergänzende Informationen über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu geben und
- verbesserte Orientierungen für die Wahl des Bildungsgangs zu gewinnen.

Insofern ist die Durchführung von Vergleichsarbeiten und mündlichen Überprüfungen ein Verfahren schulinterner Ergebnisevaluation. Es orientiert sich an von außen festgelegten und intern konkretisierten Standards und wird zur Professionalisierung unterrichtlicher Weiterentwicklung genutzt.

5.3 Wissenschaftliche Begleitung

Die Behörde verfolgt seit Jahren das Ziel, Reformmaßnahmen wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren. Diese Strategie folgt dem Ansatz, die besonderen Möglichkeiten der qualitativen und quantitativen Schulforschung zu nutzen, um laufende Maßnahmen zu unterstützen, Ergebnisse einzuschätzen und weitere Planungen zu optimieren. Wissenschaftliche Begleitungen sind – wie die Beispiele Integration, regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) oder verlässliche Halbtagsgrundschule (VHGS) zeigen – auch zentraler Teil der Implementationsstrategie größerer Reformvorhaben. Die wissenschaftliche Evaluation dient nicht zuletzt auch der transparenten und fundierten Rechenschaftslegung gegenüber Gremien (Kammern und Landesschulbeirat nach dem HmbSG, Deputation), Bürgerschaft, Öffentlichkeit und Beteiligten. Das Besondere der gewählten wissenschaftlichen Ansätze liegt darin, dass noch im Zuge der Implementierung von Reformvorhaben laufend Daten über Planungsannahmen, Prozessverläufe, Zwischenergebnisse und Wirkungszusammenhänge an die Beteiligten rückgekoppelt werden. Daraus resultieren erhebliche Verbesserungen von Prozessen und Ergebnissen.

Integration

Die Integration von Behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen in das allgemein bildende Schulwesen wurde mit § 12 Absatz 1 HmbSG gesetzlich verankert. Dort heißt es: „Mit der Einrichtung von Integrationsklassen, integrativen Regelklassen und individuellen Integrationsmaßnahmen werden die organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen für eine integrative Förderung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geschaffen“. Eine wichtige Grundlage für die gezielte Einführung und Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts sind die wissenschaftlichen Untersuchungen und die Auswertung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitungen für die Integrationsklassen der Grundschule und der Sekundarstufe I und für die Integrativen Regelklassen.

VHGS

Mit der Qualitätssicherung der VHGS in der Implementierungsphase wurde eine Forschungsgruppe der Hochschule Vechta beauftragt. Sie beriet ausgewählte Modellschulen bei der Entwicklung und Evaluation von Schulkonzepten. Eine zusätzliche Aufgabe bestand in der Dokumentation von Schulentwicklungsprozessen und in der Unterstützung bei der Entfaltung einer pädagogisch förderlichen Schulkultur. Dazu gehörten auch umfassende empirische Untersuchungen über Schulqualität und Innovationen durch Befragungen von Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern. Eine dritte Aufgabe war der Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Schulentwicklungsberatung und den empirischen Analysen. Die vorliegenden Forschungsberichte

dokumentieren Erfahrungen in folgenden Bereichen: Ausgangssituation und Startbedingungen, Formen der Konzeptentwicklung, Schulzeit und Qualitätsentwicklung, Belastungen und Entlastungen. Nach Abschluss der Implementierungsphase wird die Forschungsgruppe voraussichtlich im Schuljahr 2001/2002 eine Verlaufs- und Wirkungsevaluation durchführen, deren Ergebnisse die weitere pädagogische Arbeit der Schulen unterstützen und so zur Qualitätssicherung beitragen.

Weitere wissenschaftliche Begleitungen gab es zum Beispiel bei der flächendeckenden Einführung von Englisch in der Grundschule, im Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS), beim Modellversuch „Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler durch Fördermaßnahmen zur Verkürzung der individuellen Schulzeit“ und für die Entwicklung der Arbeitsbeziehungen Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS). Darüber hinaus wurden bzw. werden einzelne Schulen bei ihren Innovationsversuchen wissenschaftlich unterstützt, so der Schulversuch „Profiloberstufe“ der Gesamtschule Max-Brauer-Schule, die Deutsch-italienische Grundschule, die Deutsch-portugiesische Grundschule, der Schulversuch „Profilklassen an der Gesamtschule Bergedorf“ oder der Schulversuch „Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern“.

PLUS

Förderung und individuelle Schulzeitverkürzung

REBUS

5.4 Externe Evaluation als System-Monitoring

Die größere Eigenständigkeit der Schulen verstärkt die Notwendigkeit, in der Einzelschule systematisch die Durchführungs- und Ergebnisqualität zu überprüfen. Dem können spezifische Forschungsvorhaben dienen, vor allem aber die Maßnahmen der schulinternen Qualitätsentwicklung und -sicherung (z. B. Schulprogrammentwicklung und interne Evaluation). Andererseits erwächst eine neue Anforderung an die zentrale Steuerung des Schulsystems. Es steigt der Bedarf an empirisch abgesichertem Wissen über wesentliche Aspekte von schulischen Entwicklungstendenzen, Problemlagen und Leistungen. Auf dem Weg zu einem systematischen System-Monitoring, d. h. einer routinemäßigen Erhebung und – das ist das Wichtige – Rückkopplung von Informationen zur Schulqualität und zu Entwicklungstendenzen, die für die Schulen von Bedeutung sind, fördert die Behörde die Durchführung empirischer Untersuchungen. Dies geschieht entweder durch Beauftragung durch die Behörde oder durch die Beteiligung an Untersuchungen, die im Auftrag der Kultusministerkonferenz durchgeführt werden.

- An der Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) nahmen bzw. nehmen alle Schülerinnen und Schüler teil, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse besuchten und nach allgemein bildenden Lehrplänen unterrichtet

LAU

wurden. Die Erhebungen fanden im September 1996 in der fünften Klassenstufe, im September 1998 in der siebten Klassenstufe und im September/Oktober 2000 in der neunten Klassenstufe statt. Geplant ist eine weitere Erhebung in der Klassenstufe 11 im Jahre 2002. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen fachbezogene und fachübergreifende Aspekte, die nach vorliegender Grundlagenforschung für die Lernentwicklung und für Schullaufbahnentscheidungen und Schullaufbahnempfehlungen bedeutsam sind. Zusätzlich werden die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum schulischen Lernen erhoben. Zur Erfassung der außerschulischen Merkmale wurden im Rahmen der Erhebung 1996 auch die Eltern befragt, um schulrelevante Informationen zum soziokulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Aus den Schülerbögen wurden Informationen über die Zuordnung zu Klassen, die Noten und zu Schullaufbahnempfehlungen und -entscheidungen entnommen.

Den Schulen steht mit den wissenschaftlichen Berichten zu LAU und den klassenbezogenen Rückmeldungen ein externer Referenzrahmen zur Verfügung. Den Schulen dient dieser Referenzrahmen als zusätzliche Information für die Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit, um Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Schule und Unterricht ziehen zu können. Die schulinterne Auswertung geht insbesondere den Fragen der Lernentwicklung nach. Die Ergebnisbewertung und die Planung praktischer Konsequenzen stellt erhebliche Ansprüche. Eine Reihe von Informationsveranstaltungen, Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten standen daher flankierend zur Verfügung, Hilfen zur Auswertung und Interpretation wurden mit den klassenbezogenen Rückmeldungen versandt.

Untersuchung zur Schul- und Unterrichtsqualität

- Eine weitere Untersuchung zur Schul- und Unterrichtsqualität im Rahmen der freiwilligen Teilnahme Hamburger Schulen analysiert Merkmale des Unterrichts und des schulischen Klimas. Diese werden in Beziehung gesetzt zu Aspekten des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 bzw. 9, die im Rahmen der Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) ermittelt werden. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, Bedingungen und Merkmale einer guten Schule und eines erfolgreichen Unterrichts zu ermitteln. Dazu werden Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler der beteiligten Klassen und Schulen nach ihren Einschätzungen über das Schulklima und zu Merkmalen des Unterrichts befragt. Darüber hinaus werden nach Möglichkeit in einigen ausgewählten Klassen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um die Beurteilungen durch die betroffenen Lehrenden und Lernenden mit Hilfe von Einschätzungen externer Beobachter zu ergänzen. Schwerpunkt der Untersuchung bilden die Fächer Deutsch, Englisch und Mathe-

matik, jedoch werden auch die Erfahrungen aus anderen Fächern einbezogen. Um die schulischen und unterrichtlichen Bedingungen auch im Hinblick auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu analysieren, ist die Studie als Ergänzungsstudie zur Lau-Untersuchung angelegt, von der die Daten zur Schulleistungsentwicklung einbezogen werden. Damit liefert die Studie auch wertvolle Ergebnisse im Sinne der von der Hamburger Bürgerschaft geforderten ergänzenden qualitativen Analysen zur Lernausgangslagenuntersuchung.

- Die Kultusministerkonferenz hat 1997 in ihrem „Konstanzer Beschluss“ entschieden, die Frage der Qualitätssicherung im Schulwesen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene systematisch aufzugreifen. Sie sprach sich dafür aus, Instrumente zur Evaluation von Schulen zu entwickeln, zu erproben und zum Gegenstand eines Erfahrungsaustauschs zwischen den Ländern zu machen. In diesem Kontext steht die Teilnahme der Bundesrepublik Deutschland an der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) und deren Erweiterung zu einem Ländervergleich innerhalb der Bundesrepublik. Die Studie misst vom Jahr 2000 an alle drei Jahre in rund 30 der wichtigsten Industriestaaten Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften. Zusätzlich zu Wissen und Fertigkeiten in diesen drei Bereichen werden auch fächerübergreifende Kompetenzen („cross-curricular competencies“) erfasst. Die Ergebnisse werden unter Berücksichtigung sozialer Lern- und Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern ausgewertet. PISA versucht, diese Kompetenzen möglichst lebensnah zu erfassen, also in funktionalen Anwendungszusammenhängen zu untersuchen bzw. zu testen, die für eine erfolgreiche Lebensführung (insbesondere auch nach der schulischen Ausbildung) notwendig sind.

Hamburg ist mit 114 Schulen in der bundesweiten Stichprobe vertreten. Die Stichprobe setzt sich aus je 25 Schulen der integrierten Gesamtschulen, der Gymnasien, der Hauptschulen und der Realschulen, aus 12 Schulen der integrierten Haupt- und Realschulen und aus zwei beruflichen Schulen zusammen. In der Regel umfasst die Stichprobe pro Schule 28 fünfzehnjährige und 10 Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe, in Gesamtschulen jeweils 45 Schülerinnen und Schüler, um Niveaudifferenzierungen hinreichend abzubilden. Die Tests des ersten PISA-Zyklus fanden von Ende April bis Ende Juni 2000 an zwei aufeinander folgenden Tagen statt. Ergebnisse werden im Jahre 2002 vorliegen.

PISA

- DESI** • Weitere repräsentative Schülerleistungsuntersuchungen zum Englischen und zur aktiven Beherrschung des Deutschen in der 9. Jahrgangsstufe (DESI) und zur Lesefähigkeit, zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnissen am Ende der Grundschule (IGLU/PIRLS) sind von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben worden.
- IGLU**
- Im Bereich der beruflichen Schulen können vor allem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und vom Institut für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) durchgeführte Untersuchungen ausgewertet werden. Ende des Jahres 2000 haben Vorbereitungen für eine externe Untersuchung zum Bereich der Berufsvorbereitung begonnen, und für die Schulformen Berufsfachschule und Berufsvorbereitungsschule wird derzeit das Verfahren für eine stetige Verlaufs- und Verbleibsuntersuchung erarbeitet.

Schulen – wie das Schulwesen insgesamt – brauchen zunehmend wissenschaftlich fundiertes Wissen zu zentralen Aspekten ihrer Leistungsbedingungen und -fähigkeiten. Die genannten Untersuchungen liefern dafür einen wichtigen Beitrag. Sie stellen Grundlagen für die Optimierung von Unterstützung und Beratung und Wissen über Steuerungsbedarf bereit. Adressaten sind Klassen, Schulen, Schulaufsicht und Schulberatung, die Gestaltungsabteilungen der Behörde sowie die Amtsleitungen und die Behördenleitung. Die Untersuchungen eröffnen die Möglichkeit, Problemzonen zu analysieren, Handlungsorientierungen zu entwickeln und auf diese Weise auch einen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten.

6 Unterstützung und Qualifizierung

Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bei erweiterter schulischer Eigenständigkeit sind personelle, fachliche und institutionelle Entwicklungsmaßnahmen erforderlich. Die Stärkung schulischer Eigenständigkeit hat deshalb auch Konsequenzen für die Anbieterinnen bzw. Anbieter von Fortbildung und Beratung.

Bisher zentral erbrachte Leistungen

- werden zu „maßgeschneiderter“ Unterstützung, die auf den Bedarf der Nachfragerinnen und Nachfrager (jetzt auch Schülerinnen und Schüler und Eltern) ausgerichtet ist,
- erhalten zum Teil stärker den Charakter offener Angebote, die durch die speziellen Ansprüche der Nachfragerinnen und Nachfrager zu konkretisieren sind, und
- werden als vernetzte Dienstleistungen angeboten.

6.1 Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen

Im Zuge der dargestellten Entwicklungen verändern sich auch die Anforderungen an die Serviceleistungen für Schulen, schulische Gruppen und Einzelne in der Schule. Der Bedarf des schulischen Personals, der Eltern und Schülerinnen und Schüler an aktuellen Informationen über die große Vielfalt des Schulsystems steigt. Vor allem aber differenziert sich der Bedarf an Beratung und Unterstützung aus. Je nach Schule, schulischer Problemlage oder individuellen bzw. gruppenbezogenen Erfordernissen werden situationsadäquate Angebote nötig, die zum Teil neue Formen der Bereitstellung von Dienstleistungen erfordern. Folge dieser Entwicklung ist die Reorganisation oder Neueinrichtung einer Reihe von Dienststellen, in denen jeweils die Integration unterschiedlicher Informations-, Unterstützungs-, Qualifizierungs- und Beratungsbedarfe erfolgt. Leitende Prinzipien sind immer die Nachfrageorientierung und Professionalisierung. Die Entwicklung des Systems der Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen reflektiert inhaltlich die Vielfalt eines sich verändernden gesellschaftlichen Kontextes der Schule und strukturell den Wandel vom Modell der Fürsorge für defizitäre zum Modell der Ertüchtigung für selbstständige Personen und Institutionen.

Institut für Lehrerfortbildung (IfL)

Das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) ist in besonderer Weise gefordert, in seinen Fortbildungs-, Weiterbildungs- und Beratungsangeboten den Entwicklungen zur eigenständigeren Schule und zu neuen Formen der Qualitätssicherung Rechnung zu tragen. Es hat sich deshalb in einem umfassenden Organisationsentwicklungsprozess zu einer Dienstleistungseinrichtung weiterentwickelt, die Fachfortbildung leistet, Schule als System unterstützt und übergreifende Innovationsprojekte umsetzt.

Das neu strukturierte Institut

- kann nachfrageorientiert und flexibel auf Beratungs- und Qualifizierungserfordernisse von Schulen oder schulischen Gruppen reagieren,
- erbringt Agenturleistungen durch die Vermittlung von Beratung und Unterstützung,
- hält angebotsorientiert und in Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen des Schulbereichs eine breite Palette von Fort- und Weiterbildungsbausteinen für das pädagogische Personal, für Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler bereit und
- begleitet die Umsetzung von Reformvorhaben durch qualifizierende und unterstützende Maßnahmen.

Inhaltlich erfordert der Entwicklungsauftrag zur Eigenständigkeit vom IfL die schrittweise Revision von Fortbildungskonzepten. Die Definition dessen, was die eigenständige Schule braucht, wird in vielen Bereichen immer weniger zentral vorgeplant werden können. Die Angebote nehmen den Charakter eines Services an, der abgerufen werden kann und im Stande ist, auf ad hoc auftretende Probleme wirkungsvoll zu reagieren. Schulferne Seminare werden demgegenüber an Bedeutung verlieren.

Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer und Führungskräfte entwickeln sich weiter, indem sie

- Akzente auf Praxisbegleitung und Unterstützung der Problemlösekapazität im Organisationskontext der Einzelschule setzen,
- Lehrerinnen und Lehrer in kooperative Fortbildungskontexte einbinden, die arbeitsplatznahes individuelles Lernen wie auch Gruppenerlernen ermöglichen, und
- die individuelle und gruppenbezogene Qualifizierung stimmig in ein schulspezifisches Fortbildungsprogramm einbetten.

Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS)

Um die Hilfen, die bislang von der Dienststelle Schülerhilfe, den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen an Gesamtschulen, der Schule für Verhaltensgestörte, der schulischen Erziehungshilfe und dem Haus- und Krankenhausunterricht getrennt angeboten wurden, stärker zu vernetzen, wurden zum Schuljahr 1997/1998 Regionale Beratungs-

und Unterstützungsstellen (REBUS) in zwei Pilotregionen eingerichtet. Ab dem Schuljahr 2000/2001 wird das Beratungssystem mit insgesamt 15 Standorten hamburgweit eingeführt. Mit der Neuordnung wird ein schnell erreichbares Hilffsystem geschaffen, das regional vorhandene fachliche Kompetenzen zusammenführt. Die Reintegration von Schülerinnen und Schülern, die mit herkömmlichen Schulangeboten nicht erreicht werden können oder aus bestehenden Schulangeboten herauszufallen drohen, wird gefördert und die Integrationskraft der einzelnen Schule gestärkt. Die regionale Zusammenführung der Hilfen in multiprofessionellen Teams hat sich in der Pilotphase bewährt und erfährt hohe Wertschätzung von den Beteiligten vor Ort. Insbesondere die unmittelbare und frühe Zugänglichkeit von differenzierter Unterstützung wird als entlastend und hilfreich empfunden. Für die beruflichen Schulen wird eine zentrale Beratungseinheit eingerichtet, die organisatorisch der REBUS-Mitte zugeordnet ist.

In fast allen Schulen in Hamburg können die Schülerinnen und Schüler Multimedia-Computer nutzen und damit weltweit Informationen austauschen. Die Ausstattung der Schulen mit Multimedia-PCs und Netzwerken wird auf Beschluss von Senat und Bürgerschaft weiter forciert. Zur Förderung dieser Entwicklung wurde das Vorhaben „Lernen mit neuen Medien“ gestartet. Es umfasst umfangreiche Beratungs- und Fortbildungsmaßnahmen, unter anderem den Aufbau einer Projektagentur am Landesmedienzentrum (LMZ) sowie die Bereitstellung von Hilfen und Finanzmitteln für den Betrieb, die Wartung und die Betreuung von Rechnern und Netzen in den allgemein bildenden Schulen. Der tägliche Unterricht ermöglicht Schülerinnen und Schülern von der Grundschule an den Erwerb von Medienkompetenz. Dazu werden didaktische Konzepte und Materialien entwickelt und systematische Erprobungen durchgeführt, Lehrkräfte und Schulleitungen qualifiziert und der Hamburger Bildungsserver ausgebaut. Beratung zu pädagogischen und technischen Fragen leisten die Projektagentur am LMZ und die Beratungsstellen des IfL. Die Beschaffung von Hard- und Software, Netzen und Support wird gefördert und schafft neben den zweckgerecht hergerichteten Räumen wichtige technische Voraussetzungen.

Landesmedienzentrum (LMZ)

Die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) berät Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer über Diagnostik und Förderung von besonderen Begabungen. Sie unterstützt Eltern und Lehrkräfte von besonders begabten Schülerinnen und Schülern. Ziel der Beratung ist es, besondere Begabungen nach den Prinzipien von Integration und individueller Förderung zu entwickeln. Den außerunterrichtlichen und außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen

Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB)

sowie der inneren Differenzierung im Unterricht wird dabei besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Beratungsstelle empfiehlt und unterstützt gegebenenfalls auch die individuelle Schulzeitverkürzung oder die frühzeitige Einschulung für besonders begabte Schülerinnen und Schüler.

**Beratungsstelle
Gewaltprävention** Die Arbeitsschwerpunkte der Beratungsstelle Gewaltprävention liegen in der Unterstützung von Hamburger allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Umgang mit Gewalthandlungen, Aggressionen und Konflikten. Die Beratungsangebote gelten für akute Konfliktsituationen, d. h. bei Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext, schließen die Unterstützung und Begleitung von Schulen bei der Durchführung von gewaltpräventiven Maßnahmen ein und berücksichtigen das Fortbildungs- und Informationsinteresse von Lehrkräften und der Eltern- und Schülerschaft.

**Suchtpräventions-
zentrum (SPZ)** Zum 1. September 2000 hat das Suchtpräventionszentrum (SPZ) seine Arbeit aufgenommen. Zentrale Aufgabe des SPZ ist die Unterstützung der Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen bei der Wahrnehmung ihrer Suchtpräventionsaufgaben. Im Mittelpunkt stehen dabei die Qualifizierung, Schulung, Fortbildung und Beratung von Fachkräften und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Jugendhilfe und Schule. Darüber hinaus leistet das SPZ einzelfallbezogene Beratung und Betreuung betroffener Jugendlicher im Übergangsfeld zu spezialisierter Suchtberatung.

**Schul-
Informations-
Zentrum (SIZ)** Das SchulInformationsZentrum (SIZ) ist eine für Öffentlichkeitsarbeit zuständige Service-Einrichtung der Ämter für Schule und für Berufliche Bildung und Weiterbildung. Es informiert und berät Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie alle Interessierten zum Thema „Schule in Hamburg“. Dazu gehören insbesondere die Beratung über schulische Bildungsgänge und die Beratung von Vertreterinnen und Vertretern der Eltern- und der Schülerschaft, die Bewertung deutscher Zeugnisse und ausländischer Bildungsnachweise, die Schullaufbahnberatung für ausländische Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse, die Beratung von Aussiedlerinnen und Aussiedlern über die Gleichstellung von Berufsabschlüssen und die Beratung zur Berufsvorbereitungsschule (BVJ, BVJ-M, VJ-M und QuAS). Das SIZ veröffentlicht Ratgeber für Eltern und Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Sprachen und eine Vielzahl von Broschüren und Faltblättern zum hamburgischen Schulsystem und zu Maßnahmen der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

6.2 Systematische Schulbegleitung

Das IfL unterstützt die Umsetzung der Reformen durch

- den Aufbau einer institutionalisierten Infrastruktur für Schulbegleitung und Schulberatung (insbesondere durch das Schilfkontor und das Beratungszentrum Integration [BZI]),
- die Begleitung der Entwicklung und Ausgestaltung der standortbezogenen Schulkonzepte im Rahmen der Einführung der VHGS,
- die Anpassung der Fortbildung an neuere Entwicklungen der Fächer, hier auch durch den Ausbau der Beratungsstellen und zweier Leistungszentren (Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung [ZSU] , Naturwissenschaftlich-technisches Zentrum [NWZ]),
- die Begleitung der Entwicklung und Umsetzung von Schulprogrammen und der Evaluation in Schulen (seit Sommer 1997 wurden über 50 Schulbegleiterinnen und -begleiter in mehr als 160 Schulen vermittelt), in Dienststellen und in der Behörde,
- die Unterstützung bei der Konkretisierung von Maßnahmen der Standardsicherung in Unterrichtsfächern und Aufgabengebieten,
- die Qualifizierung schulischer Gruppen (z.B. im Projekt „Eltern-Schule-Schulentwicklung“) zur Wahrnehmung ihrer erweiterten Mitbestimmungsrechte und
- Aktivitäten zur Vernetzung und zum Informationstransfer zwischen Schulen.

6.3 Fachliche Entwicklungsimpulse

Eine Reihe von Fachtagungen greifen Ergebnisse der Schulleistungsforschung (z.B. TIMSS) und die Diskussion um die Weiterentwicklung fachdidaktischer Ansätze auf, bündeln und kommunizieren Erfahrungen der Lehrkräfte, Fortbilderinnen und Fortbilder und Fachreferentinnen und Fachreferenten. Sie nehmen fachbezogen Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung auf und stellen Informationsbörsen für alle interessierten schulischen Gruppen dar. Sie begleiten die Arbeit der Bildungsplankommissionen und schaffen insofern förderliche Voraussetzungen für die Implementation der neuen Rahmenpläne.

Eine Fachtagung Mathematik im September 1998 formulierte die Anforderungen, dass

- sich der Mathematikunterricht stärker an die hoch technisierte Gesellschaft anpasst, in der mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bildung eine grundlegende Ressource darstellt,
- komplexere Aufgabenstellungen und Problemzusammenhänge im Unterricht mehr Gewicht gegenüber mathematischen Verfahren und Operationen erhalten,

Mathematik

- die Anlage des Unterrichts eine Stärkung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat und
 - kumulatives Lernen stärker gefördert wird.
- Gemeinschaftskunde** Die Fachtagung „Gemeinschaftskunde, ein Fach in der Entwicklung“ im September 1999 hatte zum Ziel, Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Fachs im Rahmen der politischen Bildung zu erkunden. Fragen der Handlungsorientierung und des kategorialen Lernens standen dabei im Vordergrund. Die Ergebnisse von zwei Podiumsdiskussionen, einem Vortrag sowie 25 Workshops wurden bei der Bildungsplanarbeit für die Sekundarstufe II berücksichtigt.
- interkulturelles Geschichtslernen** Auf der Fachtagung „Interkulturelles Geschichtslernen“ bot die Universität Hamburg in Kooperation mit der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung im November 2000 Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, auf der Grundlage neuer historischer und kulturwissenschaftlicher Forschungen die interkulturelle Dimension geschichtlichen Lernens zu reflektieren und auf didaktische Weiterentwicklungen zu beziehen.
- Deutsch** Die Fachtagung Deutsch im September 2000 bot den Teilnehmenden einen Austausch über den aktuellen Stand und die wesentlichen Strömungen der didaktischen Diskussion zum Deutschunterricht. Der Schwerpunkt der Tagung lag bei der Sekundarstufe I mit der Diskussion der im Entwurf vorliegenden Rahmenpläne Deutsch für diese Schulstufe. Im Mittelpunkt des Diskurses standen die Begriffe Wissenserwerb, Orientierungswissen, Kompetenzen und deren Überprüfung.
- Tagungsreihe: Schule lebt** Um den Austausch zwischen den Schulen auf dem Weg systematischer Schulentwicklung zu fördern, hat das IfL 1997 die Tagungsreihe „Schule lebt“ initiiert. Hamburger Lehrerinnen und Lehrer können sich dort über Beispiele der Hamburger Schulentwicklung informieren und die entsprechenden Konzepte anderer Länder kennen lernen. 1999 bildete die Evaluation von Schulentwicklung einen Schwerpunkt, zu dem mehr als 30 Informationsveranstaltungen und Workshops stattfanden.
- Lernortkooperation** Im Bereich der beruflichen Schulen befasste sich eine Fachtagung Ende 1997 mit dem wichtigen Thema „Lernortkooperation“. 1999 stand das neue curriculare Konzept der „Lernfelder“ im Zentrum einer weiteren Tagung mit Schwerpunkten in den Bauberufen.

6.4 Vernetzte Schulen

Ein System eigenständiger Schulen ist in besonderer Weise darauf angewiesen, dass die professionell Verantwortlichen selbstständig Erfahrungen untereinander offen legen und kommunizieren, Überblick über erprobte Entwicklungspraktiken und Lösungsmodelle gewinnen und schulübergreifendes Lernen institutionalisieren. Dieser Aufgabe

entspricht der Ansatz, Schulen so miteinander zu vernetzen, dass der Erfahrungstransfer systematisch angebahnt werden kann.

Vernetzungen existieren in unterschiedlichen Bereichen des Hamburger Schulwesens, z. B. in der Beteiligung von Schulen an EU-Projekten oder im Netz gesundheitsfördernder Schulen. In besonderer Weise entspricht dem Vernetzungsgedanken die Beteiligung Hamburger Schulen an Förderprogrammen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), weil hier die Vernetzung auf der Grundlage eines länderübergreifenden Förderkonzepts erfolgt. An diesen mit Bundesmitteln unterstützten Programmen zur Qualitätsentwicklung nimmt jeweils ein Schulset von vier bis sechs Hamburger Schulen teil. Auf der Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Programmplanung arbeiten die Schulen in festgelegten Projektstrukturen und in regionaler wie überregionaler Vernetzung, wobei jeweils eine Schule Koordinierungsfunktion für die Schulen des Sets übernimmt, d.h. auch für die Distribution der Projektergebnisse verantwortlich ist. Hamburg ist an folgenden Programmen beteiligt:

Am BLK-Förderprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS)“ (Laufzeit: 1998 bis 2003) nimmt Hamburg mit zwei Haupt- und Realschulen, zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien teil. Es werden Leistungskriterien und die Ergebnisse der Leistungsüberprüfungen thematisiert. Damit werden zwei wichtige Schritte zur Qualitätssicherung vollzogen. Die entwickelten schulinternen Leistungskriterien und Erhebungsverfahren liefern eine konkrete Grundlage für die Entwicklung schulübergreifender Qualitätsstandards.

An dem BLK-Förderprogramm „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehr-Lernprozesse (SEMIK)“ (Laufzeit: 1998 bis 2003) beteiligt sich Hamburg mit einer Grund-, Haupt- und Realschule, zwei Gesamtschulen und drei Gymnasien, und zwar mit je einer Lerngruppe ab Klassenstufe 7. Hamburg ist seit August 1998 mit dem „Hamburger Notebook-Modellversuch“ dort vertreten. Ziel ist es, die Neuen Medien für eine Veränderung und Weiterentwicklung des Unterrichts zu nutzen. Schülerinnen und Schüler arbeiten mit individuellen Laptops. Dafür werden Unterrichtskonzepte entwickelt und erprobt, die konstruktives und fächerübergreifendes Lernen fördern. Zielgruppe sind Lernende und Lehrende der Sekundarstufe I allgemein bildender Schulen.

Seit April 2000 beteiligt sich Hamburg an dem BLK-Förderprogramm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (Laufzeit: 2000 bis 2003) mit dem Projekt „Schwimmen lernen im Netz: Neue Medien als Zugang zu Schrift und (Schul-)Kultur“, an dem drei Grundschulen, eine Förderschule sowie eine Schule für Geistigbehinderte teilnehmen. In Form einer Kooperation mit dem Senatsamt für die Gleichstellung wird das

SINUS: Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

SEMIK: Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehr-Lernprozesse

Kulturelle Bildung im Medienzeitalter

BLK-Projekt mit dem Projekt „Mädchen, Jungen und Computer“ koordiniert: Eine wichtige Rolle spielen geschlechtsspezifische Wege und Gestaltungsweisen beim Vergleich der Arbeit mit neuen und alten Medien. Eine Evaluation der unterschiedlichen Zugänge ist Teil des gemeinsamen Projekts. Schülerinnen und Schüler sollen zum einen mit Hilfe der neuen Medien eigene Zugänge zur Kunst und Schrift finden, zum anderen aber auch Kunst und Schrift über sinnlich-ästhetische Erfahrungen kennen lernen. Durch die Beteiligung jeweils zweier Klassen einer Schule sollen Schülerinnen und Schüler einer Schule miteinander über ihre Produkte und Texte kommunizieren und diese in ihrer Schule präsentieren. Auf diese Weise kann sich Schulkultur entfalten. Darüber hinaus werden die beteiligten Klassen der fünf Schulen miteinander durch Internetkommunikation und durch reale Begegnungen miteinander über das Projekt ins Gespräch kommen und über die Erfahrungen mit Schrift und Bildender Kunst austauschen.

Lebenslanges Lernen

Im Rahmen des BLK-Förderprogramms „Lebenslanges Lernen“ (Laufzeit: 2000 bis 2005) beteiligt sich Hamburg mit einem Programm zur „Förderung selbst gesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem „Netzwerk Lernkultur“. Angestrebt wird, regionale Netzwerke aus verschiedenen Institutionen (regionales Lernzentrum) aufzubauen, in denen ein Gymnasium, eine Gesamtschule, eine Haupt- und Realschule, eine berufliche Schule, das Naturwissenschaftlich-technische Zentrum, ein Stadtbereich der Hamburger Volkshochschule, das „Haus im Park“ (Senioren-Begegnungs-Centrum der Körper-Stiftung) sowie die Telekom AG mitarbeiten. Die beteiligten Institutionen werden in Kooperation mit den Schulen verschiedene Lernarrangements entwickeln, in denen sowohl feste Lerngruppen als auch Lerngruppen mit wechselnden Mitgliedern unter Einbeziehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologie arbeiten. Insbesondere für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen sollen Konzepte zur Unterstützung des eigenverantwortlichen und selbst gesteuerten Lernens entwickelt werden.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Hamburg beteiligt sich darüber hinaus mit sechs Schulen am Förderprogramm der BLK Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Laufzeit 1999 bis 2004), das die Integration der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die schulische Regelpraxis anstrebt. Wesentliche Leitziele in dem Projekt sind vorausschauendes Denken und Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen, die Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen, Vernetzungs- und Planungskompetenz, die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder. Die Hamburger Schulen erarbeiten unter anderem Konzepte zur nachhaltigen Entwicklung, die neben Ökologie auch Ökonomie und soziales

Lernen umfassen, sie entwickeln Standards, die geeignet sind, aufgenommene Aktivitäten in die Regelpraxis zu überführen, oder entwickeln und erproben Verfahren für ein Nachhaltigkeits-Audit an Schulen, das für den schulischen Alltag tauglich und praktikabel sowie pädagogisch angemessen ist.

Am Programm „Schule–Wirtschaft–Arbeitsleben“ (Laufzeit: 1999 bis 2002) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beteiligt sich Hamburg federführend mit dem Projekt „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“ gemeinsam mit den Ländern Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Berlin. In Hamburg arbeiten im Projekt sieben Schulen (drei Grund- und Hauptschulen, drei Gesamtschulen und ein Gymnasium) mit. Ziele des Projekts sind die Erweiterung von Unterrichts- und Lernformen an allgemein bildenden Schulen ab Jahrgang 7 durch zusätzliche Lernangebote, Verzahnung mit dem beruflichen System und mit außerschulischen Lernorten sowie die Weiterentwicklung des schulischen Angebots zur Stärkung eines erfolgreichen Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt. Ein neu entwickeltes Instrument ist dabei der Berufswahlpass, der zur Förderung der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Lernplanung beim Übergang von Schule in die Arbeitswelt von den Schulen entwickelt und erprobt wird.

**Schule
Wirtschaft
Arbeitsleben**

Auch berufliche Schulen führen von der BLK geförderte Modellversuche durch. Allein im Jahr 2000 begannen die folgenden, für jeweils drei Jahre konzipierten Projekte:

**Modellversuche in
beruflichen Schulen**

- FÖRAK (Projekt zur Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzvermittlung zwischen den Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb) an der Staatlichen Gewerbeschule für Metalltechnik mit Technischem Gymnasium (G 17),
- KA-TAI (Kooperative Ausbildung zum Technischen Assistenten Informatik) an der Staatlichen Gewerbeschule Informations- und Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik (G 18),
- KUS (Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung) an der Staatlichen Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Schlankreye (H 3), gemeinsam mit Schulen in Schleswig-Holstein, Hessen und Nordrhein-Westfalen) und
- Entwicklung und Erprobung von Methoden und Konzepten für die Vermittlung von E-Commerce und Entrepreneur-Kompetenzen in der kaufmännischen Berufsausbildung an der Staatlichen Handelsschule Wandsbek (H 9) und der Staatlichen Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Schlankreye (H 3) in Verbindung mit einem Wirtschafts-Modellversuch).

6.5 Qualifizierte Akteure

Eine Voraussetzung für die Nutzung schulischer Entwicklungsmöglichkeiten ist die Qualifizierung aller Beteiligten. Deshalb wenden sich die folgenden Maßnahmen an die schulischen Funktionsträgerinnen und Funktionsträger, an das Personal der Behörde und ihrer Dienststellen sowie an die Schüler- und Elternvertreterinnen und -vertreter.

SchülerInnen
Schule
Mitbestimmung

Das HmbSG gibt den Schülerinnen und Schülern weit reichende Mitwirkungsmöglichkeiten. Diese Rechte werden noch nicht an allen Schulen in vollem Umfang genutzt. Schülerinnen und Schüler sollen deshalb zunehmend einbezogen und auf ihre Aufgaben in der internen Interessenvertretung vorbereitet werden. Die Schülerkammer Hamburg, das SIZ und das IfL haben gemeinsam das Fortbildungsprogramm SchülerInnen-Schule-Mitbestimmung entwickelt, das Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, Verantwortung für die Mitgestaltung von Unterricht und Schulleben zu übernehmen.

Eltern
Schule
Schulentwicklung

Zur Nutzung der Partizipationsmöglichkeiten, die das HmbSG den Erziehungsberechtigten eröffnet, haben die Elternkammer, das Schulinformationszentrum und das Institut für Lehrerfortbildung das Kooperationsprojekt Eltern-Schule-Schulentwicklung eingerichtet. Damit Elternvertretungen die im Schulgesetz vorgesehenen Aufgaben erfüllen können, bietet das Projekt eine Vielzahl von Veranstaltungen an, die Eltern befähigen, sich in die Entwicklung der Schulen einzubringen und in den Gremien mitzuwirken. Diese Fortbildung umfasst beispielsweise die Kompetenzvermittlung für die Leitung von Klassenelternabenden und die Mitwirkung an Klassen- und Schulkonferenzen. Ferner bearbeiten die Eltern in den Veranstaltungen Themen der Schulprogrammentwicklung und Umsetzung, die aus Elternsicht für die jeweilige Schule relevant sind.

Qualifizierung
schulischer
Funktionsträger

Schulische Funktionsträgerinnen und Funktionsträger, vor allem die Schulleitungen, nehmen für das Gelingen schulischer Entwicklungsprozesse eine Schlüsselposition ein. Das IfL hat daher ein System zur Qualifizierung schulischer Funktionsträger aufgebaut. Zu den Maßnahmen gehören folgende Bausteine:

- Jährlich erscheint ein Weiterbildungsprogramm für schulische Leitungskräfte und an Leitungsaufgaben interessierte Lehrerinnen und Lehrer. Die Themen richten sich nach den strategischen Schwerpunktsetzungen (z. B. Schulentwicklung, Evaluation, Personalentwicklung), dem Anforderungsprofil an Schulleitungen (z. B. Konfliktmanagement, Konferenzleitung) und nach Wünschen aus der Zielgruppe (z. B. Stress- und Zeitmanagement). Insbesondere die Seminare zur erweiterten Eigenständigkeit des Personalmanagements wurden im Programm 2000 ausgeweitet (z. B. Personalauswahl, Personalbeurteilung, Personalentwicklungsgespräche). Die Teilnahme

an den Veranstaltungen ist fakultativ, die Nachfrage nach Fortbildungsplätzen übertrifft in der Regel das Angebot.

- Zur Förderung von Führungsnachwuchs gibt es für Lehrerinnen und Lehrer Klärungsseminare. Zur Vorbereitung auf Leitungsaufgaben werden Qualifizierungsseminare durchgeführt (unter dem Aspekt Frauenförderung findet ein Qualifizierungsseminar speziell für Lehrerinnen statt).
- Neu bestellte Schulleitungen, stellvertretende Schulleitungen und Abteilungsleitungen an Gesamtschulen nehmen an dem einwöchigen Pflichtseminar „Neu im Amt“ teil.
- Neue Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren und Abteilungsleiterinnen bzw. Abteilungsleiter an Gymnasien und Berufsschulen nehmen an dem Seminar „Neu in der Leitungsgruppe“ teil.
- Auf Dezernatsebene finden verpflichtende Qualifizierungen zu Schlüsselthemen statt: Alle Schulleitungsmitglieder durchlaufen zum Beispiel Informations- und Schulungsveranstaltungen zu Fragen der äußeren Schulverwaltung. Ferner werden Schulleitungs- und Konzeptgruppenmitglieder in die Praxis schulinterner Evaluation eingeführt.

Schließlich richtet sich ein umfassendes Qualifizierungsprogramm an die Abteilungen der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Die in der Schulaufsicht und Schulberatung und der Schulgestaltung tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter absolvieren eine Reihe von Fortbildungsseminaren, bei denen insbesondere die Beratungs- und Führungskompetenzen geschult werden.

7 Perspektiven der Entwicklung

Reformvorhaben, die für die Erweiterung der schulischen Eigenständigkeit Orientierung geben, Innovationen unterstützen und in ihrer Wirksamkeit evaluieren, stehen vielfach erst am Beginn ihrer Umsetzung. In Orientierung an den getroffenen Grundentscheidungen bedarf es weiterer Schritte der Implementation und Konsolidierung, um das Begonnene konsequent zu erproben und fortzusetzen. Exemplarisch seien einige Perspektiven der weiteren Entwicklung in unterschiedlichen Handlungsfeldern aufgezeigt.

Ein zentrales Reformvorhaben, dessen Umsetzung zurzeit anläuft, ist die Implementation der Bildungspläne. Diskussion und Erprobung der neuen Bildungspläne zielen auf eine systematische schulinterne Curriculumentwicklung. Die Schulen konkretisieren im Rahmen eines internen Verständigungsprozesses die Aufgaben, Ziele, Inhalte, didaktischen Grundsätze und Anforderungen in den Fächern und Aufgabengebieten nach Maßgabe der Bestimmungen der Bildungspläne und unter Berücksichtigung ihrer im Schulprogramm festgelegten pädagogischen Schwerpunktsetzungen. Die Lehrkräfte treffen Absprachen zur koordinierten Förderung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schülern, zur Integration der Aufgabengebiete in den (Fach-) Unterricht und zu den gemeinsam angestrebten Erziehungszielen. Sie stimmen die zeitliche Abfolge der in den Rahmenplänen vorgegebenen Inhalte und die didaktischen Grundsätze untereinander ab, nach denen die konkreten Lernsituationen gestaltet werden.

Die curriculare Arbeit in den Schulen hängt eng mit weiteren Vorhaben zusammen, die in die nächste Entwicklungsphase gehen, vor allem die Umsetzung der in den erstmals vorgelegten Schulprogrammen verabredeten pädagogischen Entwicklungsschwerpunkte und deren Evaluation. In ihren Schulprogrammen haben die Hamburger Schulen festgelegt, in welchen pädagogischen Schwerpunkten sie sich weiterentwickeln wollen, mit welchen Zielen sie die Entwicklungsschwerpunkte ausgestalten und wie sie die Wirkungen ihrer pädagogischen Arbeit überprüfen wollen. Die nun anstehende Phase der Umsetzung der schulischen Entwicklungsschwerpunkte erfordert besondere Unterstützungsmaßnahmen bei der Konkretisierung und Festlegung von Zielen und Zielerreichungsindikatoren, bei der Entwicklung von schulspezifischen Verfahren der Durchführung von Evaluation und bei der angemessenen Einbeziehung von Betroffenen in die schulinterne Evaluation. Ferner wird es erforderlich sein, schulextern verantwortete Verfahren der Evaluation der Einzelschule systematisch zu

Implementation der Bildungspläne

Schulprogramme und Evaluation

**Vergleichsarbeiten
und mündliche
Überprüfungen**

erproben und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit auszuwerten. Hier bedarf es der Weiterentwicklung von Beratungs- und Unterstützungsleistungen vor allem auf fachlicher Ebene, die in der Behörde und im IFL vorbereitet werden. Auch das Instrument der Vergleichsarbeiten und mündliche Überprüfungen, das im Schuljahr 1998/99 erstmals und mit durchweg guten Erfahrungen erprobt worden ist, wird in den kommenden Jahren konsequent nicht nur zum klassenübergreifenden Austausch genutzt werden müssen, sondern auch zur schulübergreifenden Kommunikation über fachliche Standards.

**personelle
Eigenständigkeit**

Im Kontext der personellen Eigenständigkeit der Schule stehen wichtige Strukturreformen an: die Verpflichtung zum Arbeitsplatzwechsel, die Neuordnung der Beurteilungskompetenzen, das Projekt „Kompetenz Plus“ und die Reform der Lehrerbildung:

- Die Vergleichbarkeit und Qualität schulischer Arbeit und der schulübergreifende Erfahrungsaustausch lassen sich durch einen regelhaft vorgesehenen Schulwechsel der Lehrkräfte nachhaltig unterstützen. Alle neu eingestellten Lehrerinnen und Lehrer werden deshalb künftig innerhalb von zehn Jahren nach dem Einstellungstermin einen Schulwechsel vollziehen. Dieser Zeitraum gewährleistet, dass die Kontinuität der pädagogischen Arbeit gewahrt bleibt und die Lehrkraft die Dauer ihrer Berufseingangsphase selbst bestimmen kann. Schulleitung und Schulaufsicht nehmen dabei eine beratende Funktion wahr. Bei der Personalauswahl werden Schulleitungen insbesondere diese Lehrkräfte mit ihrem besonderen, ihren persönlichen Stärken entsprechenden Profil berücksichtigen.
- Die Verpflichtung zum Schulwechsel gehört zum Konzept der schulischen Personalversorgung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der regelhafte Schulwechsel in bestimmten Bereichen nicht sinnvoll ist. Das gilt für die Arbeit in speziellen Sonderschulen und für bestimmte Berufsschullehrkräfte. Darüber hinaus wird die Verpflichtung zum Wechsel nicht für Schwerbehinderte gelten.

Es ist geplant, die Kompetenz der Personalbeurteilung auf die Schulen zu übertragen, um

- die Kenntnis der Schulleitung über die konkrete tägliche Arbeit der Lehrkräfte zu nutzen,
- den Dialog zwischen Vorgesetzten und Lehrkräften zu fördern,
- die Personalverantwortung der Leitungen eigenständiger Schulen zu stärken und
- dem neuen Verständnis der Rolle der Schulaufsicht gerecht zu werden.

Das neue System der Personalbeurteilung wird zurzeit vorbereitet und nach Abschluss der Verhandlungen zwischen dem Personalamt und den Spitzenverbänden auch den Schulen zur Verfügung stehen.

Das Projekt „Kompetenz Plus“ (vormals „Geld statt Stellen“) soll den Schulen Möglichkeiten zur Beschäftigung externer Experten für Zusatzaufgaben mit besonderen Fachanforderungen geben. Die Schule bekommt so größere Flexibilität, weil sie durch ein eigenes Budget kurz- und mittelfristig ihre Personalversorgung um Zusatzbedarfe ergänzen kann. Das dient dazu, außerschulische Kompetenz in die Schule zu holen, um Schulen personell anzureichern und zum Stadtteil und zum Gesamtarbeitsmarkt zu öffnen. Im Rahmen des Projekts werden die Schülergrundstunden in vollem Umfang und in herkömmlicher Art zugewiesen. Ausschließlich die den Schulen zur Verfügung stehenden Teilungs- und Förderstunden bilden die Grundlage der Umwandlung von Stellen in Geld.

Darüber hinaus sind weitere Aufgaben der Personalentwicklung in Angriff zu nehmen:

- Das Instrumentarium der Schulleitungen für innerschulische Personalentwicklung wird ausgebaut. So wird eine Dienstvereinbarung für Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche angestrebt.
- Systematisch angelegte Personalentwicklung in der Schule, insbesondere die Förderung von Führungsnachwuchs, wird in Zukunft seitens der Schulleitungen und der Schulaufsicht und Beratung besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Die Behörde hat einen Leitfaden für Schulleitungen „Führungspotenziale in der Schule erkennen und fördern“ veröffentlicht und in Fortbildungen einbezogen.
- Angesichts eines eklatanten Mangels von Bewerberinnen und Bewerbern für Führungspositionen in GHR-Schulen ist zu prüfen, durch welche Maßnahmen die Attraktivität dieser Stellen gesteigert werden kann.
- Die größte Herausforderung ist darin zu sehen, dass innerhalb der nächsten zehn Jahre etwa zwei Drittel aller schulischen Leitungsfunktionen altersbedingt neu besetzt werden müssen. In der Behörde wurde deshalb ein System der Führungsnachwuchsförderung entwickelt, das dazu beitragen wird, umfassender und systematischer als bisher Führungsnachwuchs in den Schulen zu erkennen und zu fördern.
- Der Anteil von Frauen in schulischen Leitungsfunktionen ist in den letzten Jahren zwar kontinuierlich auf mittlerweile ein Drittel angestiegen. Frauenförderung bleibt dennoch nach wie vor eine wichtige Aufgabe. Im System der Führungsnachwuchsförderung wird deshalb dieser Gesichtspunkt auf verschiedene Weise berücksichtigt, z. B. durch Qualifizierungs- und Klärungsseminare, von denen jeweils eines allein für Frauen verfügbar ist.

Personalentwicklung ist ein Schlüssel für die Reform der Lehrerbildung. Der im Oktober 2000 vorgelegte Abschlussbericht der von der Behörden für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissen-

**Reform der
Lehrerbildung**

schaft und Forschung eingesetzten Kommission macht deutlich, dass eine Lehrerausbildung, die sich weitgehend nur auf die Grundausbildung vor Berufsausübung einstellt, nicht bedarfsgerecht ist. Die Kommission empfiehlt, die Phasen der Lehrerbildung als Einheit zu betrachten, was systematischer festgelegte inhaltliche Verbindlichkeiten („Kerncurricula“, Regelstudienzeiten) und Kooperationen zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen erfordert. Ferner wird der Berufseingangsphase besondere Bedeutung beigemessen. Hier müssen Schulen und der Fortbildungsbereich Bedingungen schaffen, Berufsanfängerinnen und -anfänger systematisch in die eigenverantwortliche Arbeit im Berufsfeld einzuführen. Explizit thematisiert der Bericht die Konsequenzen der einzelschulischen Eigenständigkeit und der Schulentwicklung für das System der Lehrerbildung. Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und die Behörde für Wissenschaft und Forschung haben inzwischen die Vorschläge der Kommission bewertet. Im Rahmen der Beantwortung eines Bürgerschaftlichen Ersuchens (Drucksache 16/4084) hat der Senat am 27. Februar 2001 Umsetzungsschritte beschlossen, die jetzt mit Nachdruck in Angriff zu nehmen sind.

Ressourcenmanagement

Die Veränderungen im Ressourcenmanagement der Schulen, insbesondere in den Verantwortlichkeiten für die äußere Schulverwaltung, führen zu der Notwendigkeit, die Strukturen, in denen die staatlichen Schulen in Hamburg ihre Verwaltungsaufgaben wahrnehmen, grundlegend zu überarbeiten. Dabei gilt es, die Rollen der Beteiligten (Schulleitung, Schulbüro und Schulhausmeister) zu überprüfen. Bedeutsam werden dabei auch Überlegungen zum Berufsbild der beteiligten Berufsgruppen und die Systematisierung von Fortbildung, Professionalisierung und Erfahrungsaustausch sein. Es geht um die Entwicklung eines zeitgemäßen schulinternen Ressourcenmanagements unter den Bedingungen erweiterter Eigenständigkeit. Nicht zuletzt ist in diesem Kontext auch – entsprechend der Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 29./30. Juni 1998 (Drucksache 16/1158) – die Einbeziehung der Schulgebäude in das Gebäudemanagement unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Schulbereichs vorgesehen.