

Fauser, Peter; Schratz, Michael

## Was kann man von guten Schulen lernen? Die Bedeutung des Deutschen Schulpreises für die Schulentwicklung

*Die Deutsche Schule 100 (2008) 2, S. 151-165*



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter; Schratz, Michael: Was kann man von guten Schulen lernen? Die Bedeutung des Deutschen Schulpreises für die Schulentwicklung - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 2, S. 151-165 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-272432 - DOI: 10.25656/01:27243

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-272432>

<https://doi.org/10.25656/01:27243>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

Peter Fauser / Michael Schratz

## Was kann man von guten Schulen lernen?

### Die Bedeutung des Deutschen Schulpreises für die Schulentwicklung<sup>1</sup>

What to Learn From Good Schools?

The Relevance of the German School Award for School Development

---

*Gute Schulen lassen sich vergleichen und sind zugleich sehr verschieden. Dies lassen die vielen Schulen erkennen, die sich in den letzten beiden Jahren beim Deutschen Schulpreis beworben haben und ausgezeichnet wurden. Die Autoren sind Mitglieder der Jury. Sie untersuchen: Wie werden gute Schulen zu dem, was sie sind und welche Konzepte, Profile, Dynamiken zeichnen sie aus. Vor allem aber stellt sich die Frage, ob und wie Schulen voneinander lernen können. Dabei kommt der beruflichen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften eine maßgebliche Bedeutung zu.*

*Schlüsselwörter: Deutscher Schulpreis, gute Schulen, Schulentwicklung, Berufsethos und Berufskompetenz*

*Good schools can be compared and are at the same time very different. This becomes obvious in the amount of schools which have applied for and were awarded the German school award within the last two years. The authors are members of the jury and examine the question of how good schools become what they are, and which concepts, profiles, and dynamics characterise them. Above all, however, the question arises whether and how schools can learn from each other. In this respect, the professional competence of teachers is of particular importance.*

*Keywords: German school award, good schools, school development, professional ethics and professional competence*

## I. Einleitung

Der Deutsche Schulpreis ist 2007 zum zweiten Mal ausgeschrieben worden. Schulen sind sehr verschieden, das gilt fachlich als selbstverständlich. Und dennoch überrascht die enorme Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen, die sich für den Deutschen Schulpreis beworben haben – und zwar auch zwischen Schu-

---

<sup>1</sup> Grundlage dieses Beitrags ist der Artikel Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M.: „Konzepte, Profile und Dynamik guter Schulen“ in Dies. (Hrsg.): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007, Seelze-Velber 2008, S. 7-27.

len ähnlich hoher Qualität<sup>2</sup>. Die Schulen erscheinen wie ausgeprägte individuelle Charaktere. Es hat sich gezeigt, dass die Qualitätskriterien des Schulpreises triftig und brauchbar sind. Das wird bei Gesprächen mit den Schulen, mit Fachleuten aus Praxis, Wissenschaft und Verwaltung und besonders bei der Zusammenarbeit mit den Preisträgerschulen im Rahmen der „Akademie des Deutschen Schulpreises“ immer wieder bestätigt. Wie es scheint, trägt der Schulpreis dazu bei, das Wissen und die Maßstäbe für Lernqualität und für gute Schule, über die unter Fachleuten im Kern, auch international, bei allen Nuancierungen doch Einigkeit herrscht, in der Breite mehr bewusst werden zu lassen und deren praktische Wirksamkeit und Geltung zu fördern.

Diese zweifache Einsicht: dass gute Schulen sich anhand fachlicher Standards vergleichen lassen und zugleich ganz individuell geprägt sind, bildet die Leitlinie für unseren Beitrag. Wie werden gute Schulen zu dem, was sie sind? Welche Konzepte entwickeln sie, um den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen zu vollziehen? Wie lernen Lehrerkollegien, wie lernen Schulen? Lassen sich Einsichten und Erfindungen guter Schulen für andere nutzbar machen, also übertragen? Diese Fragen entfalten wir in den folgenden zwei Kapiteln, die wie sich erweiternde Kreise auf einander aufbauen. Wir beginnen zunächst mit der schulpädagogischen Grundfrage, was Lernen bedeutet: das ist der Bezugspunkt für die Darstellung von Konzepten, Profilen und Dynamik guter Schulen. Der Schulpreis ist ein Wettbewerb – er ist nicht repräsentativ, weder für Schularten noch für Schulsysteme noch für Regionen oder Schüler- und Lehrergruppen. Er bietet Momentaufnahmen einzelner Schulen als ganzer – das ist neben den großen systemvergleichenden Untersuchungen wie TIMSS oder PISA geradezu ein Blick mit der Lupe. Fokus ist die einzelne Schule als Gestaltungs- und Entwicklungseinheit, als pädagogische Kultur. Danach wird untersucht – wieder ausgehend von den Schulpreis-Schulen, ob und wie Schulen voneinander lernen. Hier wird sichtbar, dass der beruflichen Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern maßgebliche Bedeutung zukommt.

## II. Vom „Lehren“ zum „Lernen“

Was heißt es eigentlich, Schulen müssten einen Paradigmenwechsel „vom Lehren zum Lernen“ vollziehen? Was bedeutet eigentlich „Lernen“, wenn Schülerinnen und Schüler Seifenkisten bauen – ein Beispiel aus dem für den Schulpreis nominierten Schiller-Gymnasium in Marbach? Wenn ihr Lehrer sich probeweise in das Gefährt hineinsetzt und es auf Biegen oder Brechen testet? Und wenn ein Schüler kommentiert: „Na, wenn die das aushält, gewinnen wir!“ An dieser alltäglichen Situation lässt sich zeigen, was es heißt, Schulen müssten einen Paradigmenwechsel „vom Lehren zum Lernen“ vollziehen. Was sind

---

2 Alle Angaben über die ausgezeichneten und hier genannten Schulen mit ausführlichen Schulportraits sowie die Qualitätskriterien für den Schulpreis befinden sich auf der homepage: [www.schulpreis.bosch-stiftung.de](http://www.schulpreis.bosch-stiftung.de)

die Folgen für Konzepte, Profile und Dynamik der Schulen? Diesen Fragen geht der folgende Abschnitt nach.

### *1. Struktur des Lernens*

Wer an eine „Seifenkiste“ denkt, hat Bilder im Kopf – vielleicht zeigt das „Kopfkino“ auch ein Seifenkisten-Rennen – mit Fahrzeugen unterschiedlichsten Aussehens: manche ähneln Rennwagen, andere Go-Carts. Kurz: wir bilden eine Vorstellung von „Seifenkiste“. Wer eine Seifenkiste bauen will, dem genügt das „Kopfkino“ nicht. Er muss einen detaillierten Plan entwickeln, der jedes einzelne Element beschreibt, erkennen lässt, woher man es bekommt und wie die Teile zusammengehören: Räder vom Kinderwagen, Roller, Fahrrad oder Handwagen, Lenkung (wie beim Bob, Fahrrad, Auto?), Sitz (Brett oder Fahrradsattel?), Karosserie (Sperrholz?), Bremsen (braucht man die?). Planen ist eine Aufgabe für die Vorstellungskraft. Am Ende aber braucht es wirkliche Gegenstände, die ihre Funktion erfüllen: die Vorstellungen müssen realitätstauglich werden, müssen Erfahrung und Handeln und unseren besonderen Ansprüchen genügen.

Freilich: aus Rädern, Sperrholz, Achsen, Seilzügen, können auch ganz andere Objekte entstehen – Bewegungsmaschinen, Kunstwerke, wie Jean Tinguely sie gebaut hat. Die Seifenkiste dagegen ist ein Fahrzeug. In das Wechselspiel zwischen Vorstellung und Erfahrung mischt sich nun ein zielbezogenes, rationales Denken ein – in seiner strengsten Form nennen wir es „Begreifen“. Dabei geht es um Kriterien und Kategorien, um fach- und sachgerechte Erwägungen. In unserem Fall stammen diese Kategorien aus Maschinenbau und Mechanik, nicht aus der Kunst. Wenn dann gebaut wird, beginnt ein direktes Wechselspiel mit der physischen Realität, und es gilt, Widerstände zu überwinden, Unklarheiten zu ertragen und am Ziel festzuhalten. Und schließlich müssen wir darüber entscheiden, ob wir den Test mit dem Lehrer (mit welcher Gewichtsklasse) riskieren wollen. Zur Struktur des Lernens, die wir hier mit Hilfe der Seifenkiste beleuchten, gehört also – neben der Vorstellung, dem Begreifen, der Erfahrung – eine gleichsam übergeordnete, begleitende, organisierende, kritische Aufmerksamkeit, ein Blick von oben oder außen, der das Ganze optimiert und steuert. Wir nennen das Metakognition.

Im Zusammenspiel dieser vier Dimensionen – Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition – gewinnt das Lernen eine ganz besondere Qualität – es wird verstehentief, anwendungstauglich – wir sprechen von „verständnisintensivem Lernen“. Ein solches Lernen ist nicht auf die Wiedergabe isolierter Fakten angelegt, sondern auf Zusammenhänge, Sinnbezüge ausgerichtet – d.h. auf Anwendbarkeit, Flexibilität, Problemerkennung und -lösung, eigenständiges Denken – und nicht auf bloße Informationsaufnahme und -wiedergabe.

### *2. Lernen als Prozess*

Wer so mit andern zusammen lernt, erlebt ein Lernen mit besonderen Qualitäten. In der neueren Forschung zum Aufbau überdauernder Lernbereitschaft ist deutlich geworden, dass es drei miteinander verbundene Qualitäten sind,

die uns ermutigen, uns auf neue Fragen, Aufgaben, Herausforderungen einzulassen:

- Kompetenzerleben. Das ist die Erfahrung, die Welt der Gegenstände und Aufgaben besser verstehen, in ihr handeln und die eigenen Grenzen erweitern zu können: Die Seifenkiste fährt wirklich!
- Autonomieerleben. Das ist die Erfahrung, auf die Wirksamkeit eigenen Denkens und Handelns vertrauen zu können: Dieses Fahrzeug haben wir in eigener Leistung nach eigener Vorstellung gebaut!
- Eingebundenheit. Das ist die Erfahrung, die Welt mit der Gemeinschaft anderer Menschen zu teilen und dieser Gemeinschaft anzugehören – andere zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden: Auch die anderen, nicht zuletzt die Lehrer, verstehen und anerkennen diese Leistung: „Er setzt sich tatsächlich hinein ... und wir können ins Rennen gehen!“

### *3. Konzepte für das Lernen: Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Wirklichkeitsbezug*

Was tun gute Schulen für ein Lernen, wie es hier umrissen ist? Gefordert sind Konzepte, um gemeinsames Lernen so zu organisieren, dass Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Wirklichkeitsbezug gestärkt werden.

#### **Selbstständigkeit, Eigenverantwortung**

Für die Stärkung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ist wesentlich, dass Kinder und Jugendliche ihr Lernen selbst in die Hand nehmen: Pensenbücher, Wochenpläne, Portfolios, Methodencurricula, Lernbüro, Stationenlernen, Expertensysteme, Buddys, Mentoren und Streitschlichter, die öffentliche Präsentation der Ergebnisse, gegenseitiges Feed-Back zwischen Lehrern und Schülern, Aufgaben für die Klassen, Gruppe, Schule, Putzdienste und Schülerfirmen, Schulzoo und Imkerei, Theaterspiel, Wettbewerbe. Gute Schulen zeigen, dass Kinder nie zu klein und die Aufgaben, an denen man sie beteiligen kann, selten zu anspruchsvoll sind.

#### **Wirklichkeitsbezug**

Um den Wirklichkeits- und Lebensbezug des Lernens zu stärken – Anwendungsmöglichkeiten, Brauchbarkeit des Gelernten, Nutzen für andere –, ist die Erweiterung vom Wissen zum Können, vom Denken zum Handeln wesentlich. An guten Schulen sind viele Formen praktischen Lernens zu finden: Musizieren und Theaterspielen, Experimentieren und Forschen („Kranichzug über Hildesheim“), die Betreuung älterer Menschen und die Organisation öffentlicher Ereignisse wie einem Pogrom-Gedenkmarsch; Patenschaften für Schulen in Eritrea oder Afghanistan, wirtschaftlich geführte Schülerfirmen, Praktika in Betrieben, Behörden, Sozialeinrichtungen.

Bei guten Schulen werden „Projekte“ oder praktisches Lernen von einer unterrichtergänzenden Zutat zur eigenen didaktischen Großform. Lerntheoretisch gesehen, ist eine solche Erweiterung fast zwingend: Versteht man Lernen als

Mittel und Ergebnis gemeinsamen Denkens und Handelns, als co-konstruktiven Prozess, dann bekommen didaktische Situationen, in denen, wie im Projekt, ergebnisbezogenes gemeinsames Tun im Mittelpunkt steht, eine grundlegende Bedeutung. Die Realisierung freilich verlangt Ausdauer und Findigkeit, weil davon alle organisatorischen Rahmenbedingungen und Handlungsroutinen betroffen sind.

#### *4. Wandel des schulpädagogischen Strukturkerns*

Die Reichweite einer schulpädagogischen Revision, die konsequent vom Lernen ausgeht, ragt über methodische Teilveränderungen weit hinaus. Sie berührt die institutionellen Strukturkerne moderner Schulen insgesamt. Sie betrifft das Verhältnis von Lernen und Leistung bzw. Leistungsmessung und -beurteilung, das Verhältnis von Lernen und Unterricht sowie das Verhältnis von Lernen und Lehren.

##### Lernen und Leistung

Gute Schulen trennen zwischen Situationen, in denen gelernt und Lernen gefördert werden soll, und solchen, in denen es darum geht, Leistungen zu messen und zu beurteilen; sie ergänzen und ersetzen die Fremdbeurteilung durch Selbsteinschätzung und bieten viele Anlässe, die eigene Arbeit ohne den Druck folgenreicher Bewertungsprozesse zu präsentieren und Anerkennung zu finden; sie ersetzen teilweise die Ziffernzensuren bis ins siebte oder achte Schuljahr durch Lernberichte; sie fördern und anerkennen Leistungen in allen für Bildung und Lernen wertvollen Feldern weit über den „normalen“ Unterricht und die Kernfächer hinaus.

##### Lernen und Unterricht

Unterricht in exzellenten Schulen hat mit dem noch immer verbreiteten Unterrichtsklischee kaum mehr etwas gemeinsam – mit Bänken und Köpfen in Reih und Glied, Frage- und Antwortritualen, frontalem Lehrervortrag und gleichen Pensen für alle. Gute Schulen haben damit gründlich aufgeräumt. Bei ihnen wird „Unterricht“ zu einem Dachbegriff erweitert, der die gesamte didaktisch-methodische Choreografie bezeichnet – sämtliche Arrangements, in denen gelernt wird. Unterricht heißt nicht: belehren, sondern Lernen ermöglichen und unterstützen.

##### Lernen und Lehren

Der dritte Aspekt betrifft das Verhältnis von Lernen und Lehren, und damit das Rollenverständnis von Schülerinnen und Schülern auf der einen, dem der Lehrer auf der anderen Seite. Wenn Lehrpersonen vor allem Lernbegleiter und Lernförderer werden, dann benötigen sie entsprechend erweiterte Kompetenzen und Routinen; sie müssen über mehr diagnostische Instrumente und Förderkonzepte verfügen, die einzelnen Kinder mit ihrem Herkunftshintergrund besser kennen, miteinander kooperieren und mit einer veränderten Sozialpsychologie zu-

recht kommen. Immer weniger genügt die eigene gute Beherrschung des Stoffs und seine wissenschaftliche Durchdringung – immer wichtiger wird die Fähigkeit zu einem Verstehen zweiter Ordnung: der Fähigkeit, den Aufbau von Wissen, Kompetenzen und Interessen aus der individuellen Dynamik und Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu sehen. Der Wechsel von der eigenen Perspektive zu der der Lernenden wird zu einer beruflichen Kernkompetenz. Das erfordert auf kollegialer Ebene eine systematische und gekonnte Zusammenarbeit bei der Planung des Unterrichts, bei seiner Realisierung und bei dessen Analyse und Verbesserung. „Hospitationsringe“, bei denen Kollegen regelmäßig und gezielt miteinander und voneinander durch die Arbeit am Unterricht lernen, bilden für die Entwicklung eines solchen von Grund auf veränderten Berufsverständnisses von Lehrern ein hervorragendes Instrument.

### *5. Profile und Dynamik guter Schulen*

Betrachtet man Schulen als ganze, dann kommt die pädagogische Choreographie, das Ensemble der Konzepte, Formen und Strukturen insgesamt in den Blick. Wie modellieren gute Schulen auf dieser Ebene ihre Aufgaben? Gibt es auf der Ebene der ganzen Schule so etwas wie Organisations- oder Verfassungstypen? Diese Frage ließe sich auf Schulformen und Schulstufen beziehen. Beide Unterscheidungen greifen allerdings zu kurz, wenn es sich, wie beim Deutschen Schulpreis, darum handelt, die pädagogische Qualität einzelner Schulen und die Unterschiede zwischen ihnen zu verstehen. Hier werden andere Merkmalsklassen wichtig. So fällt beispielsweise auf, dass der produktiven Bewältigung von Heterogenität – also der Fähigkeit von Schulen, die individuelle Lernförderung bei wachsender Vielfalt der Schülerschaft zu optimieren – im Hinblick auf die pädagogische Gesamtqualität der Schulen eine Schlüsselbedeutung zukommt. Das haben gute Grundschulen, gute Gesamtschulen, gute Förderschulen, Regelschulen oder Gymnasien gemeinsam.

Im Blick auf diese Gesamtqualität von Schulen als pädagogischen Gestaltungseinheiten stellen die Gesamtentwürfe reformpädagogischer Provenienz (z.B. Montessorischulen, Jenaplan-Schulen, Landerziehungsheime, Waldorfschulen, die Laborschule), bis heute beispielgebende Versuche dar, Schulprofile auszubilden, die als geordnete Ensembles, als ganze, darauf ausgerichtet sind, den Anforderungen der aktuellen Lebenswelt gerecht werden und den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel mit dem Lernen produktiv zu verbinden. Bei allen diesen Schulen gehören – mehr oder weniger ausgeprägt – einige Kernelemente zum pädagogischen „Credo“: der Primat des (aktiv-individuell und praxisnah verstandenen) Lernens gegenüber der Lehre, die Anpassung des Leistungsverständnisses an ein solches Lernkonzept, die Variabilität der Sozialformen und der Lerngruppen, die Einbeziehung der Eltern, die Erziehung zu Selbstständigkeit und vor allem: die Achtung vor den Kindern. Dabei haben alle diese Schulen auch ihre „Philosophie“ – ein in religiösen oder säkularen Weltanschauungen verwurzelt Menschenbild.

Es kann nicht überraschen, wenn sich beim Deutschen Schulpreis auch Schulen aus hier genannten pädagogischen Traditionen finden. Sie zeigen, wie be-

kannte Reformprofile sich in der Gegenwart bewähren und wie bedeutsam religiöse und weltanschauliche Bindungen in der fortgeschrittenen Moderne sein können. Andere Schulen greifen Ansätze und Konzepte aus diesen Schultraditionen auf und verbinden sie mit eigenen Erfindungen und Gestaltungsformen. Können wir auch bei diesen Schulen so etwas fassen wie die „Philosophie“, einen Leitgedanken, eine Idee, die der Schule das Moment von Stil, Geist, Ethos oder Individualität verleiht, das einer Organisation über Form und Struktur hinaus das Gepräge einer eigenen Kommunität, einer Kultur im Kleinen gibt? Wie werden Schulen zu dem, was sie sind?

Wie Schulen zu dem werden, was sie sind

Bei der Betrachtung der Schulpreis-Schulen drängt sich die Unterscheidung von folgenden vier wichtigen Aspekten oder Entwicklungsebenen auf, die in Wechselwirkung stehen. Erst ihr Zusammenspiel bringt die individuelle Gestalt einzelner Schulen hervor:

Zwei Phasen pädagogischer Modernisierung

- Auf welches Problem haben die Initiativen und Ansätze der Reformpädagogik geantwortet? Bei allen Unterschieden im Einzelnen kann man sagen, dass sie alle auf pädagogische Chancen und Risiken der modernen Welt zu antworten und Einseitigkeiten aufzuheben suchen, die am Ende des 19. Jahrhunderts und später nach dem Ersten Weltkrieg oftmals als krisenhaft wahrgenommen worden sind. Sie versuchen das Lernen aus autoritären, bürokratischen, mechanistischen Mustern zu befreien. Sie reagieren auf Folgen der Industrialisierung, auf massenhaftes Elend in den Armutsquartieren der Städte und auf den Krieg. Dabei greifen sie Erfahrungen und Ideen moderner Menschlichkeit neu auf: den Glauben an die Vernunft, ihre schöpferischen Potentiale, den humanisierenden Einfluss solidarischer Gemeinschaften, die Aufmerksamkeit für die heilsamen Kräfte der Natur. Es geht um die Erneuerung der pädagogischen Moderne.
- Bei Schulen der Gegenwart ist das gleiche Motiv erkennbar. Es verbindet sich mit neuen Mitteln und Ideen auch bei den Schulen, die bewusst auf die Reformpädagogik zurückgreifen. Für die Montessori-Schule Potsdam, für die Jenaplan-Schule in Jena, das Chemnitzer Schulmodell, also Schulen, die nach dem Ende der DDR gegründet worden sind, war und ist es selbstverständlich, dass sie die reformpädagogischen Traditionskonzepte, die für Freiheit und Individualität des Lernens starke Grundmuster bieten, ergänzen und modifizieren durch zeitgemäße Möglichkeiten der Diagnose und Evaluation, durch demokratisches Führungsmanagement, durch unternehmerische Initiative. Alle guten Schulen greifen Probleme auf, die typisch sind für die fortgeschrittene Moderne im Zeitalter globaler Veränderungen: den Schutz der natürlichen Ressourcen, die Integration von Minderheiten, Benachteiligten, Behinderten. Sie setzen einer wachsenden Bedrohung des demokratischen Systems durch global gesteuerte Wirtschaftsdynamik und Fundamentalismus zumindest im pädagogischen Raum eine teilweise umfassende Demokrati-

sierung entgegen, und sie entwickeln angesichts kapitalistischer Gewinnmaximierung ein pädagogisches Unternehmertum, das nicht das ökonomische, sondern das kulturelle und soziale „Kapital“ zu vermehren sucht: Bildung, Mündigkeit, solidarische Verantwortung.

## Umgebung

- Gute Schulen erschließen die pädagogischen Chancen ihrer besonderen sozialen, geschichtlichen, kulturellen, (schul)politischen Umgebung – also ihre je spezifischen Kontextbedingungen, zu denen auch der organisatorische Rahmen einer Schulform gehört. Es ist ein riesengroßer Unterschied, ob sich eine Schule wie die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim als umstrittene oder gar ungeliebte Gesamtschulgründung in einer gymnasial und eher traditionell geprägten kommunalen Bildungslandschaft ihren Platz erkämpfen muss, oder – wie die IGS List – als Gesamtschulgründung zweiter Generation in einer vergleichbaren Umgebung, aber mit dem enormen Rückenwind entschlossener Eltern und Lehrer – oder, wie die Helene-Lange-Schule, deren Umgründung in ihrer bildungsbürgerlichen Umgebung wie eine schulpolitische Rebellion gewirkt hat und wirkt.

## Handeln

- Auf einer vierten Ebene schließlich sehen wir handelnde Personen. Gute Schulen finden und erneuern eine Art aktiv modelliertes Fließgleichgewicht zwischen den Entwicklungen, die auf sie einwirken. Sie nehmen Chancen und Risiken sensibel wahr und antworten darauf. Die erforderliche Eigenständigkeit haben diese Schulen alle durch einen jahrelangen Arbeitsprozess errungen – oft ist eine Krise der Auslöser. Dass die Robert-Bosch-Gesamtschule aus einer Depression herausgetreten ist und ihrer Not eine Vision entgegengestellt hat, dass in Wiesbaden inmitten einer wohl gesättigten Schullandschaft eine Schule gegründet wird, die alle Kinder aufnehmen und ins Leben führen will, dass eine ehemalige DDR-Oberschule das Konzept von Maria Montessori aufgreift und die grundstürzenden Veränderungen wagt, die das mit sich bringt – in jedem Einzelfall lässt sich rückblickend das Spannungsfeld zwischen Not und Vision, zwischen Problemen und Aufgaben, zwischen Chancen und Risiken beschreiben. Allerdings: Dass in diesem Spannungsfeld gehandelt wird, das verdankt sich der Initiative, Verantwortungsbereitschaft, beruflichen Weitsicht teils einzelner Menschen teils gewissermaßen wild entschlossener Gruppen von Lehrern und Eltern. Was sie auszeichnet ist neben Initiative, Mut und Durchhaltekraft eine bürgerschaftlicher Selbstermächtigung: Es ist das verantwortliche Handeln von Menschen, deren Berufsethos, deren Problem- und Verantwortungshorizont nicht in den Funktionen eines geschlossenen Rollenverständnisses aufgeht, sondern eine bürgerschaftliche Dimension einschließt – was können wir durch die Schule beitragen zur gesellschaftlichen Entwicklung, und was kann und muss sie von der Gesellschaft lernen?

### III. Muss sich eine gute Schule neu erfinden? Über das berufliche Lernen von Lehrpersonen und das institutionelle Lernen von Schulen

Der Vergleich zwischen guten Schulen führt fast zwingend zum Problem, wie man gute Konzepte auf andere Schulen übertragen und wie Schulentwicklung gesteuert werden kann: Muss sich eine gute Schule (immer wieder selbst) neu erfinden? Im Blick auf die Schulen des Deutschen Schulpreises greifen wir drei Aspekte auf: Das Problem des Transfers, den Wandel von Berufsethos und Berufskompetenz, kollegiales Lernen und systembezogene Lernprozesse.

#### 1. Transfer

Bei der Frage, wie Schulen lernen und sich verbessern können, lassen sich derzeit mehrere Debattenstränge unterscheiden. Die einen verweisen auf die endlich umzusetzenden Konzepte der wissenschaftlichen Forschung über die „gute Schule“ (school effectiveness), andere schwören auf die Einführung von Bildungsstandards, die zu einem Qualitätssprung führen sollen, wiederum andere glauben an die Wirksamkeit von Schulinspektionen oder ähnliche Formen externer Evaluation. Der Blick in die Innenwelt erfolgreicher Schulen beim Deutschen Schulpreis lässt vermuten, dass all diese Debatten für eine Erklärung von Leistung und Entwicklung dieser Schulen zu kurz greifen, auch wenn in der einen oder der anderen Schule derartige Ansätze anzutreffen sind.

Die school effectiveness-Forschung zeigt, dass es eine sehr differenzierte Datenbasis für leistungsstarke Schulen gibt, dies aber noch lange nicht genügt, um daraus erfolgreiche Schulen zu modellieren. Der Grund dafür ist elementar: Aus Daten müssen erst handlungsrelevante und damit situationsspezifische Informationen werden, sonst sind sie für Gestaltungsprozesse nicht nützlich. Daher ist ein direktes einfaches Übertragen von Entwicklungskonzepten von einer Klasse oder einer Schule auf andere meistens wenig hilfreich. Die Bedingungen und Konstellation an Schulen sind äußerst vielfältig. So erklärt sich das Problem, dass sogenannte Versuchs- oder Modellschulen zwar wertvolle Erkenntnisse gewinnen lassen, deren flächendeckende Umsetzung aber zumeist scheitert.

Das einfache Übertragen von Konzepten auf andere Schulen scheitert noch aus einem anderen, prinzipiellen Grund: Nicht nur der Unterricht, sondern die Entwicklung von Schule insgesamt beruht auf Lernprozessen der beteiligten Subjekte (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern). Diese Lernprozesse lassen sich nicht von außen herbeiführen oder technisch herstellen, wie wir am Seifenkisten-Beispiel im letzten Abschnitt zu zeigen versucht haben. Diese Frage, wie Schulen lernen, zerlegen wir im Folgenden in drei Aspekte: Wie verändern sich Berufsethos und berufliche Kompetenz, wie lernen Gemeinschaften, und wodurch kann der Musterwechsel von schulischen Systemen strukturell gesichert werden?

## 2. Berufsethos und Berufskompetenz

### Haltungen und Visionen

Wenn es das Ziel einer Schule ist, dass die Lernenden immer mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, ist damit eine Haltung verbunden, die konstruktiv oder interaktiv, in gemeinsamer Arbeit, wachsen muss und nicht einfach „eingeführt“ werden kann. Haltungen entstammen einem förderlichen Milieu gegenseitiger Achtung und Wertschätzung. Ein Zitat aus dem Leitbild der Montessori-Oberschule: „Lernprozesse mit Sorgfalt betrachten, fehlerfreundlich und anstrengungsbereit, das eigene Lernen professionell entwickeln“. Die Übernahme von Verantwortung wächst aus dem Vertrauen in Einzelne und Systeme, die sich über die beteiligten Menschen definieren und über dialogische Prozesse konstituieren. Daher sind sie „technisch“ nicht übertragbar, sondern können, auch bei Lehrerinnen und Lehrern, selbst nur durch die wertschätzende Begegnung und Interaktion mit anderen ermöglicht werden.

Aber wie kommen erfolgreiche Schulen dazu, ein technisches oder mechanistisches Muster von Lernen und Unterricht zu überwinden? In der Biografie erfolgreicher Schulen findet sich meist ein Auslöser für derartige Prozesse, der Bewusstsein für Veränderung schafft. Ein solcher kann die Überzeugung sein, dass es so nicht weitergehen kann, eine Auffassung, die wohl an der Robert-Bosch-GS Hildesheim auftrat, als sie in den siebziger und achtziger Jahren in eine Akzeptanzkrise geriet. Die Einschätzung, wir müssen „weg vom Bisherigen“, startete einen ganz neuen Lebensabschnitt für die Schule. Ein Auslöser für Veränderung kann auch eine „Hin-zu“-Bewegung sein, wenn sich durch das Engagement von Einzelnen oder äußeren Umständen neue Entwicklungsperspektiven auftun. In Hildesheim war es dann später eine mehrtägige Leitungsklausur, die diesen Handlungsimpuls zwischen Not und Vision fortführen und erneuern konnte. Entwicklungsdynamiken benötigen visionäre Gedanken. Sie üben eine Sogwirkung aus und geben der Arbeit in Schule und Unterricht wie ein Leitstern Richtung.

### Engagement, Könnerschaft und „leadership“

Die Bildung von Strukturen und das aktuelle Handeln in Situationen stehen in einem Wechselverhältnis, das von Personen beeinflusst wird. Nachhaltige Veränderungen, wie sie innovative Schulen auszeichnen, sind durch engagierte Akteure und strukturelle Entwicklungsmaßnahmen gekennzeichnet. Schulen sind auf Expertise angewiesen und auf davon geprägte Organisationen. Sie leben vom Ensemble der „persönlichen Könnerschaft“ (personal mastery) ihrer Mitglieder – manchmal wie ein Orchester, das von der Leitung gekonnt so dirigiert wird, dass es zur Höchstleistung auflaufen kann. Daneben muss aber auch Platz sein, dass Einzelne – wie in einer Jazzband – abwechselnd die Führung übernehmen und die Anderen mit ihrer Virtuosität zu neuen Kreationen anspornen. Hier wie in Kollegien lässt sich die Mit- und Zusammenarbeit nicht erzwingen, sondern benötigt eine situative Balance zwischen Druck und Zug, zwischen Empathie und Commitment, zwischen Sollen und Wollen.

Förderlich ist es, wenn Einzelne im Sinne von shared leadership abwechselnd Führungsaufgaben übernehmen und ihre Stärken in die gemeinsame Entwicklung einbringen. Eine institutionelle Konsequenz besteht darin, Führungspositionen als Wahlämter auf Zeit zu besetzen, wie einige der Schulpreis-Schulen es tun.

### Professionelle Lerngemeinschaften

Alle Schulen, die wir besucht haben, sind durch eine ausgeprägte Teamkultur gekennzeichnet. An der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden treffen sich 6 bis 8 Lehrerinnen und Lehrer eines Jahrgangsteams regelmäßig einmal pro Woche und reden über Schülerinnen und Schüler, Unterricht sowie die Gestaltung von Lerngelegenheiten. Am beruflichen Gymnasium Ravensberg wurde im Kollegium der fächerübergreifende Unterricht durch neue Teamstrukturen gestärkt. Von Lehrerteams organisierte Projekte als didaktische Großform für die Lernorganisation gehören inzwischen zum Alltag. Neue Teamstrukturen wirken sich vielfach auch auf die räumliche Gestaltung aus: An der Waldhofschule Templin steht für ein Team von jeweils zwei Klassen ein eigenes Lehrerzimmer zu Verfügung. Andernorts werden ganze Jahrgänge – sozusagen als Schulen in der Schule – in überschaubare Subsysteme unterteilt, wodurch sich neue Gesprächs- und Lernmöglichkeiten ergeben.

Zusammenfassend: Es gibt zwar keine Blaupause für gelingende Teamstrukturen, die sich problemlos auf andere Standorte übertragen lässt. Sicher ist jedoch, dass Schulentwicklung ohne professionsspezifische Zusammenarbeit nicht denkbar ist. Der Schritt vom „Ich und mein Unterricht“ zum „Wir und unsere Schule“ braucht Teamentwicklung. Damit eine entsprechende Teamkultur entstehen kann, muss sich die Schule von einer „Misstrauensorganisation“, in der vornehmlich kontrolliert und sanktioniert wird, zu einer „Vertrauensorganisation“ wandeln, in der die gegenseitige Wertschätzung das Klima bestimmt. Die Erfahrung der Preisträger-Schulen lehrt, dass das gemeinsame Tun und die Art, wie es geschieht, eine Basis für mehr Vertrauen, gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung schaffen. Im Idealfall demonstrieren Lehrerteams durch ihr Verhalten ein Modell des Lernens, das auch für die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler untereinander wirksamer ist als belehren und appellieren.

### 3. Systementwicklung durch Musterwechsel

#### Möglichkeitenräume schaffen

Wenn sich gute Schulen nicht „kopieren“ lassen, sondern erst über die Auseinandersetzung zwischen Menschen und ihren Visionen – auch mit guten Beispielen – im jeweiligen Umfeld „erfunden“ werden, stellt sich die Frage nach dem erforderlichen Nährboden. Bei genauerer Betrachtung der preisgekrönten Schulen zeigt sich, dass sie einen teils erheblichen Freiraum haben oder sich diesen schaffen, um eine Neuorientierung vollziehen zu können. Je mehr autonome Entscheidungen den Schulen zugestanden werden, desto mehr sind

die Lehrerinnen und Lehrer gefordert, da die kollektiven Fähigkeiten und Kräfte, die in Einzelnen stecken, für ein gemeinsames Anliegen erforderlich sind. Der Prozess des (Neu-Er-)Findens braucht einen Freiraum, der die Möglichkeit bietet, Schule und Unterricht neu zu konzipieren, ohne dass Einwände und Kilerphrasen bremsen. „Ich darf hier Fehler machen“ und „Meine Ideen sind gefragt, auch wenn mal was schief geht“ sind typische Äußerungen, die wir von Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulleitungsmitgliedern immer wieder gehört haben.

„Schulen entwickeln sich langsamer als Kirchen“, merkte vor einigen Jahren ein amerikanischer Schulforscher an, wobei er die „Veränderungsresistenz“ von Schulen im Auge hatte. Systemisches Lernen von anderen Schulen verlangt etwas anderes als „Abkupfern“. Lernen funktioniert über Wiedererkennen und Unterscheidungen und beruht auf einem Spannungsverhältnis zwischen Ähnlichkeit und Differenz. Lehrerinnen und Lehrer handeln nach „subjektiven“ Theorien, die auf ihrer Erfahrung gründen. Dadurch werden auch Verhaltensweisen reproduziert, die sie selbst im Unterricht als Schüler erlebt haben. Neuere wissenschaftliche Theorien haben es schwer, sich gegen diese über viele Jahre „bewährte“ Erfahrung durchzusetzen. Vorschläge für Veränderung und Entwicklung werden daher vorschnell abgewehrt, ehe sie einer Prüfung unterzogen werden. Die von uns besuchten Schulen zeigen, wie sich diese subjektiven Theorien verändern können, wenn die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht gelingende Gegenerfahrungen machen und dabei einen erfolgreichen Musterwechsel erleben.

Einen wichtigen Hebel zur Änderung subjektiver Theorien sehen wir im Einsatz diagnostischer Instrumente. Mit ihrer Hilfe und den gewonnenen Daten erhalten Schulen neue Zugänge zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der Schülerinnen und Schüler. Solche Instrumente sind neben den formalen Überprüfungsformen (Tests, Schulaufgaben u.ä.) Gespräche (Einfühlungsvermögen), Lerntagebücher bzw. Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, Beobachtungsraster, Lernstilanalysen und Portfolios. Die über diagnostische Instrumente gewonnenen Daten werden aber erst dann für die Entwicklungsförderung relevant, wenn aus den Informationen Wissen wird. Wissen kommt dadurch zustande, dass schlüssige Beziehungen hergestellt werden zwischen den gewonnenen Daten und den Theorien, mit denen sie interpretiert werden. Da kein Instrument die Vielfalt von menschlichem Verhalten einfangen kann, ist es wichtig, möglichst viele Perspektiven zu gewinnen.

### Wandel braucht Öffnung

Wollen Schulen voneinander Lernen, stellt sich die Frage, was der Umgang mit Unterschieden und Vielfalt für das professionelle Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer bedeutet. Gute Schulen haben verschiedene Muster oder Strategien der Differenzierung entwickelt. Sie nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr, und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit – sie

begreifen, dass die (schulischen) Lernverhältnisse Teil der Lebensverhältnisse insgesamt sind. Daher fanden wir bei den Schulen eine teils umfassende und zugleich sehr gezielte Öffnung für das Umfeld.

So kooperiert Schule die Robert-Bosch-Gesamtschule in großem Stil mit außerschulischen Partnern, wie Stadttheater, Museum, Volkshochschule, Lokalradio, Sportvereinen, Arbeitsplatz der Eltern, Betrieben. Aus den Vernetzungen ergeben sich Anerkennung und Wertschätzung. Kooperationen fördern Entwicklungsprozesse „von unten“, die aus produktiver Zusammenarbeit von Schulen mit dem Umfeld wachsen. Am beruflichen Gymnasium Ravensberg dient Theater als Arbeitsform und Übungsfeld für die Präsentation, wodurch die Schüler lernen, ein Anliegen professionell und überzeugend darzustellen. Die Inszenierung soll im Regelprogramm der größten Bühne Schleswig-Holsteins öffentlich gezeigt werden. Einen anderen Weg wählt die Helene-Lange-Schule, an der die Schüler/innen ein Sozialpraktikum absolvieren, um das „Leben da draußen“ als Erfahrungsraum der anderen Art zu nutzen. „Draußen“ werden die jungen Menschen mit Alter, Gebrechlichkeit, Behinderung, Tod, Mobbing und Gewalt konfrontiert. An anderen Schulen erfolgen öffentliche Präsentationen vor der Schulgemeinde. So lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur für die Schule und die Lehrpersonen, sondern füllen ihre Lernerfahrungen mit „echtem Leben“ an, durch Lernen an anderen Orten, durch Praktika und Auslandsaufenthalte.

Auf diese Weise wird vermieden, dass sie lediglich „Stoff“ für Prüfungen pauken. Sie lernen nicht in Fächern, sondern in Sinn- und Handlungszusammenhängen – so entsteht ein Bild von der Welt und den eigenen Gestaltungsaufgaben. Dabei wird immer wieder der Prozess des Lernens in dialogischer Form zum Thema gemacht, für das Verstehen und Verständigung bestimmend sind. Ein solches Lernen lässt sich daher auch nicht über die klassische Ziffernbenotung mit Variationen von „Richtig“ und „Falsch“ beurteilen. Vielmehr wird die individuelle Leistungsentwicklung detailliert dokumentiert und oft bis zum achten Schuljahr ausschließlich in Verbalform dargestellt.

Ein zentrales, geradezu klassisches Schulproblem ist, dass die Lehrpersonen Fragen stellen, deren Antworten sie schon wissen und die sie mit „richtig“ oder „falsch“ bewerten. Solche Fragen führen zu einem Schullernen anstatt zu einem Lebenslernen. Das Leben stellt Fragen, deren Antworten nicht vorgegeben sind. Durch lebensbezogene Fragen verändert sich der Unterricht radikal, weil sie die Schülerinnen und Schüler bewegen und deren eigene Fragen treffen. Unsere Schulbesuche bekräftigen den Eindruck, dass verständnisintensives Lernen nicht aus der Beantwortung vorgegebener Fragen resultiert, sondern dann möglich wird, wenn das bisherige Wissen in Frage gestellt oder „kreativ“ gestört wird. Das gilt auch für das Lernen von Schulen. Solche Veränderungen des Status quo werden freilich selten mit Begeisterung aufgenommen. Die erlebte Unsicherheit bedeutet eine gewisse Instabilität: Die alten Muster greifen nicht mehr, die neuen sind noch nicht habitualisiert. Es handelt sich um eine Art Inkubationsphase für die Integration des Neuen, die

das Alte durcheinander bringt oder sogar in Frage stellt. Daher brauchen lernende Schulen Spielräume und Fehlertoleranz.

#### *IV. Zusammenfassende Thesen zu den sechs Qualitätsbereichen: Was gute Schulen auszeichnet!*

##### 1. Leistung

Gute Schulen verstehen und fördern Leistung als menschliches Grundvermögen und Grundbedürfnis, dessen Ausbildung und Kultivierung für eine humane Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft zukunfts wichtig ist. Sie individualisieren, kultivieren, objektivieren Art und Maß dessen, was Leistung bedeutet, nach den Prinzipien der Fairness, Vielfalt und Transparenz. In guten Schulen wissen deshalb Schülerinnen und Schüler, ob sie sich in einer Situation befinden, in denen gelernt und Lernen gefördert werden soll, oder ob es darum geht, Leistungen zu messen und zu beurteilen. Regelmäßige Anwendung und vielfältige Verfahren der Lernstandserhebung sowie unterstützender Rückmeldungen schaffen ein förderliches Lernklima für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler. Ein solches Leistungsethos ist demokratisch begründet. Es dient der individuellen Entwicklung und der des Gemeinwesens. In diesem Zusammenhang ist Evaluation nicht ein Mittel bürokratischer Kontrolle, sondern der Qualitätsverbesserung.

##### 2. Vielfalt

Gute Schulen individualisieren Unterricht und Erziehung und fördern alle Kinder mit gleichem Engagement und je nach Voraussetzung in unterschiedlicher Weise. Unterschiede der Begabung, der Herkunft, des Geschlechts, der Leistung oder Interessen werden wahrgenommen und angenommen, sie werden beim gemeinsamen Lernen so einbezogen, dass alle Kinder bestmögliche Entwicklungschancen erhalten. Gekonnter und achtungsvoller Umgang mit Vielfalt wird für unser Leben und Lernen immer wichtiger – kulturell, fachlich, politisch, und wirtschaftlich gleichermaßen. Bei Lehrerinnen und Lehrern gehört dies zu den wesentlichen Bestandteilen beruflicher Kompetenz und Entwicklung.

##### 3. Unterricht

Im Zentrum guter Schulen steht exzellenter Unterricht, und Unterricht wird hier durch kollegiales Lernen systematisch verbessert. Entscheidend für guten Unterricht ist nicht die glanzvolle Inszenierung didaktischer Muster, sondern die wirksame Förderung jedes Einzelnen, seines Lernens und seiner Entwicklung in allen Bereichen. Unterricht kann als didaktische Inszenierung auch ganz unspektakulär sein, wenn er bei den Schülern persönlich wirksam wird. Unterricht und Erziehung stehen in einem engen Zusammenhang. Sie sind an guten Schulen verbunden durch die Sorge der Erwachsenen für die bestmögliche Gesamtentwicklung der Kinder und Jugendlichen.

#### 4. Verantwortung

An guten Schulen übernehmen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern Verantwortung für das Lernen und für die Schule insgesamt. Partizipation und Demokratie werden in allen Bereichen des gemeinsamen Alltags, in Unterricht und Schulleben ebenso wie auf der Ebene formaler Organisation und in Gremien der Schulverfassung gepflegt und aktiv weiterentwickelt. Gute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit.

#### 5. Schulleben

Gute Schulen zeichnen sich durch ein Schulleben aus, das der Dynamik einer aufgeklärten und sich aufklärenden demokratischen Öffentlichkeit Raum gibt, das eine soziale Kommunität darstellt, die Zugehörigkeit, Inklusion und Anerkennung verbürgt und die Entfaltung individueller Interessen und Potentiale Gelegenheit bietet. Gute Schulen ächten Gewalt. Sie fördern als kulturelle Einrichtung die Rituale, Bräuche und Symbolisierungen, ästhetische Präsentation, Verfeinerung und Provokation gleichermaßen.

#### 6. Schulentwicklung

Gute Schulen gleichen Unternehmen ohne Erwerbscharakter. Sie handeln selbstständig und eigenverantwortlich und zeichnen sich durch integrative, demokratische Führung – Management und Leadership – aus. Sie kooperieren pädagogisch aktiv und herausfordernd mit ihrer Umgebung und verbessern sich professionell selbstkorrigierend durch Evaluation und Qualifikation. Sie erkennen Schwächen und haben gelernt, sich immer wieder neue Ziele zu setzen. Gute Schulen haben ein individuelles Profil, das als produktives Zusammenspiel von Ressourcen und Aufgaben aus einer zumeist jahrelangen intensiven Entwicklungsarbeit resultiert. Sie halten Verbindung mit anderen Schulen, mit der Öffentlichkeit, mit Wissenschaft, Politik und Einrichtungen von Wirtschaft und Kultur.

*Peter Fauser*, geb. 1948, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises

Adresse: Löbstedter Str. 67, 07749 Jena,

E-Mail: P.Fauser@imaginata.de

*Michael Schratz*, geb. 1952, Prof. Dr., Leiter des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Dekan der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck,

Adresse: Innrain 52, A-6020 Innsbruck

E-Mail: Michael.Schratz@uibk.ac.at