

Das Thema Schulentwicklung im Kontext des Studienganges: Qualifikationsbedarf – Theorie – Forschung – Spannungsfelder.

Mit der Konzeption des Master Schulentwicklung greifen wir gesellschaftliche, professions-spezifische, bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Veränderungen der vergangen-ten ca. 10 Jahre auf.

- Der Alltag von Lehrerinnen und Lehrer, aber auch von Erzieherinnen und Erziehern oder anderen Bildungseinrichtungen hat sich verändert. Die Voraussetzungen, die Bedürfnisse, die Interessen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler haben sich verändert. Dies ist kein neues Phänomen, tritt jedoch heute mit vergleichsweise hoher Dynamik und Intensität ein.
- Dies erfordert veränderte Konzepte des Lehrens und Lernens, gebündelt im Stichwort des kompetenten Umgangs mit Heterogenität: Flexible Konzepte, Differenzierungsmaßnahmen, gezielte Fördermaßnahmen, Öffnung für Lebenswelten der Lernenden bei gleichzeitig hohem Anspruch an den Kompetenzerwerb.
- Neue professionsspezifische Aufgaben kommen hinzu: Entwicklung der eigenen Schulen, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schülern und anderen Partnern; Entwicklung und Durchführung von Evaluations- und Qualitätssicherungsmaßnahmen; Formulierung von Leitbildern und Schulprogrammen; Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen und didaktischen Kompetenz; Mitarbeit in Steuergruppen und damit auch Agieren in veränderten kollegialen Strukturen und zeitweiliges Agieren in Moderations- oder Leitungsfunktion – um nur einige professionsspezifische Aufgaben zu nennen.
- Die Einzelschule selbst ist heute nicht mehr nur hierarchisch am Ende der Schulverwaltungshierarchie angesiedelt, vielmehr erhöht sich – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – der Grad der Freiheit, etwa wenn wir an die Möglichkeiten der schulscharfen Einstellung denken, wie es in Baden-Württemberg heißt, der Möglichkeit also nach eigenem Bedarf Lehrkräfte einzustellen. Die zunehmende Finanzautonomie wird der Einzelschule mehr Flexibilität ermöglichen, wie es in der Schweiz in weiten Teilen schon der Fall ist. Allerdings ist dies nicht mit mehr Reichtum zu verwechseln. Die zunehmende Autonomisierung generiert jedoch nicht nur mehr Flexibilität, sondern auch mehr Verwaltungsaufwand, z.B. für Schulleitungen.
- Zur erhöhten Freiheit und Flexibilität gesellen sich Verantwortung und Verpflichtung. Verantwortung für hohe Schülerleistungen und Schülerzufriedenheit, gemessen und verglichen etwa in Vergleichsarbeiten, in Diagnosearbeiten, in internen und externen Evaluationsmaßnahmen oder in wissenschaftlichen Untersuchungen. Verantwortung unverkennbare und konkurrenzfähige Profile zu entwickeln, die nach außen hin sichtbar und wirkungsvoll agieren.

Diese Entwicklungen, hier lediglich kurz skizziert, erhöhen die Qualifizierungsnotwendigkeit für alle Akteure in Bildungseinrichtungen im Dienste einer humanen, demokratischen und effizienten Arbeit für Kinder und Jugendliche. Was sich in diesen Worten schnell zusammenfassen lässt ist in der Praxis der Schulentwicklungsberatung komplex. Es geht nicht nur darum Lösungsschritte und Expertise in konkreter Weise anzubieten, sondern Grauzonen, Bermudadreiecke, Fallstricke zu erkennen, in sensibler Weise einzubeziehen und in selbstkritischer Manier zu reflektieren ob die gewählten Mittel geeignet waren.

Der Studiengang Master Schulentwicklung greift die genannten Entwicklungen auf und stellt sich dem Spannungsfeld einer wissenschaftsorientierten und anwendungsbezogenen Ausrichtung. Inhalte der einzelnen Veranstaltungen beruhen auf theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Stand der theoretischen und empirischen Forschung, die eine fundierte und sachliche Einordnung und Beschreibung von Entwicklungsproblemen und Reformvorhaben von Einzelschulen ermöglichen.

Erlauben Sie mir im Rahmen dieses Tages einige inhaltliche Überlegungen zur Situation der Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum vorzutragen. Dabei will ich gezielt inhaltliche Entwicklungen und Schwerpunkte ansprechen, die mir mit Blick auf das Thema ‚Schulentwicklung‘ bedeutsam erscheinen. Drei Fragen will ich angehen.

1. In welcher Weise hat sich der Begriff ‚Schulentwicklung‘ verändert und mit welchen Theorieansätzen kann er betrachtet werden?
2. In welcher Weise hat sich die Unterrichts- und Bildungsforschung verändert?
3. In welcher Weise lässt sich das Spannungsfeld (wenn man dieses als ein solches bezeichnen möchte) zwischen Effizienz und ‚Reformpädagogik‘ beschreiben?

Das Ziel der Ausführungen liegt darin, Ihnen einen Überblick über mögliche Denkansätze zu geben und damit die Breite des Themas aufzureisen.

Entwicklungsgeschichte des Begriffs Schulentwicklung

Der Begriff ‚Schulentwicklung‘ hat im deutschsprachigen Raum einen erheblichen Wandel erfahren (vgl. Rolff 1998). Er wurde im deutschsprachigen Raum erst in den 70er Jahren eingeführt, verbunden mit der Gründung zweier Institutionen: In Österreich wurde 1971 in Klagenfurt das ‚Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung‘ gegründet. In Deutschland entstand 1972 an der Universität Dortmund die ‚Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung‘, heute das bekannte ‚Institut für Schulentwicklung‘, inzwischen geleitet von Heinz Günter Holtappels, ebenfalls Dozent in unserem Studiengang. Interessant ist der Wandel des Begriffsverständnisses dieser Dortmunder Einrichtung. In den 70er Jahren wurde Schulentwicklung verstanden als Schulentwicklungsplanung im Sinne einer äußeren Schulreform (Standorte, Raumkapazitäten etc.). Ende der 70er Jahre wurde der Begriff erweitert. Rolff/Tillmann (1980, S. 242f) formulieren dieses Verständnis wie folgt: „Schulentwicklungsforschung analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens um auf diese Weise

- zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben,
- einen Beitrag zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgerichtet ist.

Wir begreifen das Schulsystem in seiner Genese und Gestalt zugleich als gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar.“ (Rolff/Tillmann 1980, S. 242)

Was wird hier deutlich? Der Begriff Schulentwicklung ist für das Schulsystem als Ganzes, nicht als Entwicklung der Einzelschule, reserviert. Gleichzeitig wird ein erhöhter Anspruch deutlich: Empirische Forschung, Theoretische Anbindung, Gesellschaftlicher Kontext, Anspruch der Veränderbarkeit.

Helmut Fend löst mit seiner Studie ‚Die Einzelschule als Gestaltungseinheit‘ in den 80er Jahren eine neue Diskussions- und Entwicklungsrichtung aus: Gründe sind die nun belegte pädagogische Gestaltungskraft der Mitglieder der einzelnen Schule, die dazu führen kann, dass sich Schulen unterschiedlicher Schularten in ihrer Struktur und Leitungsfähigkeit ähnlicher sind als Schulen derselben Schulart. Aber noch mehr verbirgt sich hinter dieser Zuwendung zur Einzelschule: Die bis dahin praktizierte Verwaltung und Außensteuerung der Einzelschule kann als erfolglos bezeichnet werden. Bereits aufgrund der Parzellierung, der Vielfalt und Profilierung von Schulen ist die bis dahin zentrale und einheitliche Steuerung nicht mehr möglich. Neue Modelle der Steuerung werden gesucht. Die Einzelschule mit seinen imma-

nenten Potentialen gerät in den Blick. Die Einzelschule wird in den 80er und 90er Jahren zum ‚Motor der Schulentwicklung‘ (Dalin/Rolff 1990).

Erkennbar wird also der Wandel des Begriffs Schulentwicklung. Zunächst auf äußere Schulentwicklungsplanung ausgerichtet, dann im Anspruch empirisch und theoretisch erweitert und auf das Schulsystem als Ganzes bezogen und schließlich fokussiert auf die Gestaltungskraft der Einzelschule. Nun ließe sich trefflich und spannend diskutieren wie sich das Verständnis heute angesichts einer betriebswirtschaftlich anmutender Semantik darstellt: Evaluation, Qualitätssicherung, Outsourcing, Finanzautonomie, Effektivität und Effizienz u.a.

Dies will ich jedoch noch nicht tun, ich komme später darauf zurück, sondern einen Blick auf verschiedene Theorieansätze richten. In theoretischer Hinsicht (wobei ich damit auch konzeptionelle Ansätze meine, die allenfalls, wenn man den Begriff der Theorie ernst nimmt, in Ansätzen als Theorie zu bezeichnen sind) können benannt werden:

- An die Bedeutung der Einzelschule schließt der bekannte Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung an, wie er aus dem zunächst fokussierten Ansatz der Organisationsentwicklung heraus entstanden ist: Die Organisationsentwicklung wird in den 90er Jahren diskutiert, als alleiniger Ansatz scheitert er jedoch: zu aufwändig, zu unterrichtsfern, zu langwierig. Beeindruckendes Zeugnis dieser Zeit legt der Band ‚Fallstudien zur Schulentwicklung‘ von Claus Buhren 1996 ab, indem OE-Prozesse im Spannungsfeld von interner Entwicklung und externer Beratung beschrieben sind. Der heute immer noch verbreitete Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung von Rolff geht nun von der Trias Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung aus. Nach einigen Diskussionen in den 90er Jahren lässt sich hier eine Annäherung zwischen Rolff, Bastian/Combe und Klippert beobachten. Konsens ist dabei, dass der Fokus auf den Unterricht zu richten ist, dieser Fokus jedoch nicht genügt und auf die Schule als Ganzes und die beteiligten Personen als Individuen ausgeweitet werden muss.

Dieser Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung ist bekannt und verbreitet und insbesondere in der Schulpraxis geschätzt weil er mit praktikablen und methodenzentrierten Verfahren umgesetzt werden kann, etwa in den weit verbreiteten Vorschlägen von Heinz Klippert.

Neben dem Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung kristallisieren sich jedoch noch weitere Ansätze heraus, die ich hier nur andeuten will, die jedoch deutlich machen wie spannend ein Perspektivenwechsel auf Schulentwicklungsprozesse sein kann.

- Soziokulturell und schultheoretisch anbindbar ist der Begriff der *Schulkultur*. Schulkultur beinhaltet ein umfassendes Verständnis der Schule, etwa auch die Werte, Normen, Interaktionsformen und Beziehungen unter den Mitgliedern einer Einzelschule, die Einbindung der Schule in lokale und regionale Gegebenheit. Dieser Theorieansatz ist anspruchsvoll, umfassend und differenziert (vgl. etwa Keuffer u.a. 1998). Eine konkrete Frage aus diesem Ansatz heraus könnte lauten: Welches Image hat das Gymnasium YX aus der Sicht der Eltern und weshalb hat sie dieses?
- Eine andere Perspektive nimmt der Ansatz der *Mikropolitik* der Schule ein, wie er von den Österreichern Altrichter/Posch (1998) vertreten wird. Er durchleuchtet die Beziehungen, Interessen und Machtstrukturen einer Einzelschule. Eine konkrete Frage aus diesem Ansatz heraus könnte lauten: Welche Interessen und Machtstrukturen einzelner Lehrergruppen werden in der Gesamtlehrerkonferenz des Gymnasiums XY deutlich? Oder: Weshalb wird die Gesamtlehrerkonferenz von der Schulleitung und einigen wenigen Kollegen dominiert?
- Der Ansatz der methodisch-didaktischen Schulentwicklung (Koch-Priewe 2000) versteht sich als Modell zur Gestaltung innerschulischer Innovationsprozesse unter dem bildungstheoretischen Postulat der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Die Aufgabe von Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberatern besteht darin, implizite Theorien der Beteiligten in explizite zu überführen und sie erziehungswissenschaftlich einzuordnen. Eine konkrete Frage aus diesem Ansatz heraus könnte lauten: In welchem Verhältnis steht die Einführung erweiterter Lernformen zur Biographie der Schule?

Der Blick auf theoretische Ansätze und Konzepte ließe sich leicht erweitern, etwa durch folgende Ansätze: Der Ansatz der Beziehungsdidaktik von Reinhold Miller, der Ansatz der kooperativen Schulentwicklung von Heike Ackermann und Sybille Rahm; der Ansatz der lernenden Organisation; der Ansatz der subjekttheoretischen Schulentwicklung von Thomas Rihm; der Ansatz der hermeneutischen Schulentwicklung von Gerd Schubert; eine systemtheoretische Betrachtung von Schulentwicklungsprozessen wie sie z.B. von Günter Warnken durchgeführt wird u.a.

Schulentwicklung kann aus der Sicht benachbarter Disziplinen betrachtet werden, etwa aus soziologischer Sicht, z.B. Inwiefern verändert sich die gesellschaftliche Funktion der Schule angesichts von gesellschaftlichen Veränderungen, z.B. wenn wir das Medienverhalten, die Familien-, Freizeit- oder Arbeitsmarktbedingungen heute betrachten.

Schule wird nicht selten aus psychologischer Sicht betrachtet, z.B. wenn wir an die psychischen Belastungen im Lehrerberuf denken, oder wenn wir an die Beziehungskultur und an das Konfliktpotential innerhalb eines Kollegiums in einer Schule denken.

Ich hoffe es wird deutlich, wie unterschiedlich und komplex Schulentwicklungsprozesse gedeutet werden können und wie unterschiedlich sie daraufhin gestaltet und beraten werden können.

Neben dieser eher theoretischen Betrachtung sei die Entwicklung der Empirischen Forschung am Beispiel der Unterrichtsforschung skizziert.

Empirische Unterrichtsforschung

Die empirische Bildungsforschung hat sich im Sog der internationalen Vergleichsstudien erheblich ausdifferenziert. Deutlich wird dies etwa an der empirischen Unterrichtsforschung. Auch hier hat sich die Forschungslage, d.h. die Anzahl der Studien und deren Befunde; der Einbezug internationale Studien und die Ausdifferenzierung des wissenschaftlichen Instrumentariums verdichtet.

Blicken wir zurück:

Erste Forschungen in der Nachkriegszeit fokussieren Merkmale erfolgreicher *Lehrerpersönlichkeit*. Beispielhaft seien die Studien von Tausch/Tausch (1971) zu Führungs- und Erziehungsstilen genannt (Verhaltensdimensionen in zwei Polen, z.B. emotionale Dimension, Lenkungsdimension). Diese Forschungsrichtung musste weitgehend aufgegeben werden weil die erhobenen Merkmale sehr unterrichtsfern waren. Gleichwohl kann die Lehrerpersönlichkeit nicht ganz ausgeblendet werden weil ihr nach wie vor relevante Merkmale zugeordnet werden, z.B. Engagement oder Selbstwirksamkeit.

Eine wesentlich ergiebigeren Forschungsrichtung ist das sogenannte *Prozess-Produkt Paradigma*. Grob zusammengefasst lässt sich das Vorgehen so beschreiben: Hier werden in einem ersten Schritt bestimmte Prozessmerkmale des Unterrichts erhoben, z.B. Klassenführung, Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts, im zweiten Schritt werden Leistungszuwächse erhoben, z.B. über Mathematiktests, im dritten Schritt werden die Prozessmerkmale mit den Leistungszuwächsen korreliert.

Dieses Prozess-Produkt-Paradigma wurde zunehmend erweitert, indem Kontexte einbezogen wurden, z.B. Klassenkontext, Schulkontext, außerschulische Kontexte. Ein solches erweitertes Modell wurde zumindest in Teilen auch in der PISA-Studie verwendet.

Bezugspunkte von Forschungsarbeiten sind Modellierungen, der Versuch also Wirklichkeit zu reduzieren und auf unabdingbare Merkmale und Zusammenhänge zu reduzieren, die auch mit konkreten Instrumenten und Verfahren erforschbar sind.

Eines der bekanntesten Modelle stammt von Andreas Helmke (2006), inzwischen auch didaktisch akzentuiert, z.B. von Karl-Heinz Arnold (2006). Dieser Ansatz eröffnet eine Angebot- Nutzungsstruktur (Abb. 1) in einem erweiterten Kontext.

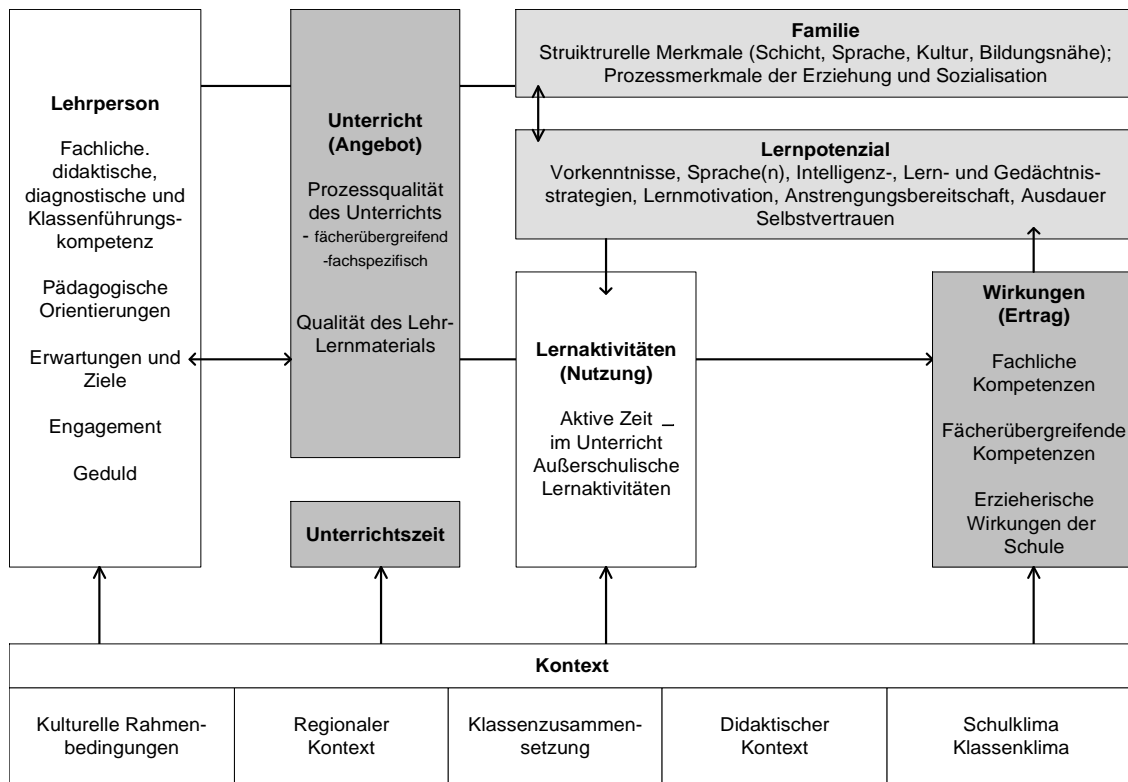


Abb. 1: Angebot-Nutzungsstruktur (Helmke 2006)

Was heißt das? Unterricht stellt ein Angebot dar, dieses kann qualitativ hochwertig sein. Wenn das Angebot von Lernenden jedoch nicht genutzt wird, dann treten die erwünschten Lernprozesse nicht ein. Der Fokus ist daher auf die Vermittlungsprozesse zwischen Angebot und Nutzung zu richten: Ziel ist ein hochwertiges Angebot, das intensiv genutzt wird. Es bringt also nichts, nur das Angebot zu investieren (z.B. in aufwändige didaktische Materialien), vielmehr ist permanent zu eruieren ob und in welcher Weise dieses Angebot von den Lernenden aufgegriffen wird.

Prof. Andreas Helmke von der Universität Koblenz-Landau wird Ihnen dies sicherlich in seiner Veranstaltung am 27.01.2007 wesentlich kompetenter erläutern können. Helmkes Ansatz schließt geschmeidig an Helmut Fends Fazit einer jahrzehntelangen empirischen Bildungsforschung an:

„Der Marsch durch die verschiedenen Formen und Ebenen der Qualität im Bildungswesen legt die Interpretation nahe, dass das phänomenal erscheinende, beobachtbare, sichtbare und erlebbare alltägliche Schulgeschehen mit seinen divergenten Wirkungen und Widersprüchen das Ergebnis des *konfigurativen Zusammenspiels von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen* ist.“ (Fend 1996, S. 93) Damit ist das sog. Mehrebenenmodell bzw. mehrebenenanalytische Modelle angesprochen, mit Ebenen von der konkreten Lehrer-Schülerinteraktion, über die Kompetenz des einzelnen Lehrers, Kompetenz des einzelnen Schulleiters, Kultur und Profil der einzelnen Schule, bis hin zu Schularart, Schulsystem und Gesellschaft.

Ich komme zur dritten Fragestellung.

Das Spannungsfeld von Effizienz und ‚Reformpädagogik‘

Die Globalisierung der Lebensumstände drängt mit Macht in den Bildungsbereich. Medialisierung der Welt; Migration; veränderte und schwierige Arbeitsmarktkonstellationen; Austausch von Wissen, Menschen und Geld um nur einige Stichworte zu nennen. Oder, wie der Bildungsforscher Klaus Klemm dies formuliert: die Gesetze der Ökonomie durchdringen alle Poren der Welt (Klemm 2004). Noch schärfer formuliert und auf das Bildungswesen bezogen: Das derzeitige Bildungssystem mit seinen institutionalisierten Lernprozessen ist kaum noch in der Lage der Dynamik ökonomischer und globaler Entwicklungen nachzukommen. Daraus können mindestens zwei Konsequenzen abgeleitet werden:

1. Abschaffung der Schule weil sie eine ihrer wesentlichen Funktionen nicht mehr angemessen erfüllen kann: die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, beispielsweise wäre zu überlegen wie Schule mit der Prognose umgeht, dass die Industrieländer zukünftig immer weniger unqualifizierte und immer mehr spezialisierte Arbeitskräfte benötigen. Darauf und auf Alternativen dazu gehe ich jetzt nicht näher ein;

2. Veränderung der Schule im Sinne einer Weiterentwicklung bzw. Neuausrichtung auf globale Herausforderungen. Diese Neuausrichtung kann nun wiederum – idealtypisch – in zwei Richtungen weisen. Schule kann im Dienste einer Ökonomisierung sich stark spezialisierend entwickeln und den Primaten der Ökonomie folgen. Oder: Schule kann – oder muss geradezu - sämtliche globale Herausforderungen annehmen – und dazu gehören neben ökonomischen beispielsweise tiefgreifende soziale, ökologische und Bildungsprobleme – und als einziger Ort in dem die gesamte nachwachsende Generation versammelt werden kann – gerade der ökonomischen Logik widersprechen, sie zu integrieren und sich bildungs- und reformbezogenen Ausrichtungen zu wenden. Reform, Entwicklung und Bildung heißen dann leitende Begriffe.

Der Gedanke der Ökonomisierung dringt seit den 90er Jahren in das Bildungswesen ein, begleitet von einer entsprechenden Semantik, z.B. Begriffe wie Outsourcing, Effektivität, Effizienz, Kosten-Nutzungskalkulation, Deregulierung, Evaluation, Qualitätssicherung oder eigenständig-operative Schule etc. Viele dieser Verfahren und Gedanken laufen auf folgenden Kern zu: Leistungen und Tätigkeiten werden verglichen, Lerninhalte und –verfahren werden so gesetzt, dass sie überprüfbar werden. Nimmt man den Gedanken der Ökonomisierung ernst und trägt ihn bis in den alltäglichen Unterricht hinein, dann dringt an die Oberfläche, was Hartmut von Hentig bereits 1980 angemahnt hat, wenn auch in weitaus kleinerer Dimension: „Es wird nur noch gelernt, was prüfbar wird. (...) Es wird nur noch gelehrt, was prüfbar gemacht werden kann.“

Hinzu kommen die Befunde der internationalen Bildungsforschung. Spätestens mit Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA – Studie 2000 beginnt sich nicht nur die Semantik, sondern auch die Steuerung des Schulsystems zu verändern. Kennzeichnend hierfür sind die Schlagwörter wie ‚von der Input- zur Outputsteuerung‘ oder ‚Standards‘.

Der Begriff der Effizienz ist vom Begriff der Effektivität zu unterscheiden: Effektivität berücksichtigt die Zielerreichung, z .B. welche Schule hat durchschnittlich die besten Testergebnisse der Region erreicht? Der Begriff Effizienz berücksichtigt darüber hinaus die Voraussetzungen und Bedingungen. z.B. Welche Schule hat trotz eines schwierigen Einzugsgebietes hohe Testergebnisse.

Sprachlich präzisiert, manche sagen auch pervertiert sich der Effizienzgedanke im Begriff der Bildungsstandards, der unhinterfragt transportiert wird, obschon das was damit gemeint ist und das was gemessen wird viel eher als Leistungsstandards oder zumindest als Kompetenzstandards zu bezeichnen wäre.

Mit der Ökonomisierung und dem Begriff der Effizienz gehen im Bildungswesen zwei Zielrichtungen einher: Erstens die Hoffnung auf zielgerichtete Steuerung und Kontrolle des Bildungswesens, d.h. über Forschungs- und Evaluationsprozesse differenzierte Daten zu erhalten, die präzisere Steuerungsmechanismen ermöglichen. Zweitens steht dahinter letztlich auch die Hoffnung direkte Einwirkungen auf Erziehungs- und insbesondere Lernprozesse zu ermöglichen, letztlich damit auch Lernprozesse als Dienstleistungen gestaltbarer zu machen und das Technologiedefizit, wie Luhmann/Schorr dies formuliert haben, zu überwinden. Sie

bezeichnen damit die pädagogisch alltägliche und problematische Situation, dass Reaktionen nicht mit Sicherheit vorherzusehen sind und die an einer Interaktion beteiligten Personen dies wissen und es bereits in ihren Reaktionen verarbeiten (vgl. Luhmann/Schoor 1982, S. 15ff).

International zeigt sich eine klare Ausrichtung. In der Studie ‚Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten‘ (Dobert u.a. 2003), in der die Schulsysteme von sechs erfolgreichen Staaten verglichen werden, weisen die Autorinnen und Autoren nach, dass in allen Ländern Steuerungsstrategien zu stärkerer Wirkungskontrolle eingerichtet sind oder werden, begleitet von empirischer Forschung. Innerhalb von Deutschland werden mittlerweile vielfältige Initiativen gestartet um die Wirksamkeit auf allen Ebenen des Bildungssystems zu untersuchen und zu steuern, etwa durch die Einrichtung des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin.

Parallel zu dieser Entwicklung bleiben Erinnerung und Aktualisierung dessen, was gemeinhin als Reformpädagogik bekannt ist: historisch insbesondere in Sinne der pädagogisch bewegten Epoche zwischen 1890 und 1933; aktualisiert häufig im Sinne neuer Lernformen (in der Schweiz) oder offenen Unterrichts (in Deutschland). Reformpädagogik versucht gerade gegen den vorschnellen Gedanken der Effizienz zu agieren: Entwicklung, Vertrauen, Offenheit, Lebensweltorientierung sind wichtige Schlagworte. Reformpädagogik verwahrt sich gegen jegliche Vereinnahmung für bestimmte, z.B. ökonomische oder politische Zwecke. Das Spannungsfeld eröffnet sich nun weil in reformpädagogischer Perspektive Technologisierung und Operationalisierung kritisch zu sehen sind.

Letztere sind jedoch notwendig um überhaupt Daten zur Systemsteuerung zu erhalten, z.B. im Rahmen von Evaluationskonzepten. Im Studiengang haben wir explizit dem Bereich Evaluation einen breiten Raum eingeräumt. Gerade die differenzierte Kenntnis von Instrumenten und Verfahren der Evaluation ermöglicht die sensible Anwendung. Das Problem lässt sich auf die Frage präzisieren, ob Bildungsprozesse überhaupt erfassbar, messbar und evaluierbar sind und sein sollen.

Das Spannungsfeld von Effizienz und Reformpädagogik eröffnet sich in faszinierender Weise in den inzwischen zahlreichen Untersuchungen von deutschen Reform- und Alternativschulen, die in letzter Zeit durchgeführt wurden. Z.B. in der Evaluation der Laborschule Bielefeld mit PISA-Instrumenten oder in der Erforschung von Gesamtschulen wie die Reformschule Kassel.

Ich greife die Reformschule Kassel heraus und konzentriere mich auf diese Schule um das Spannungsfeld exemplarisch durchzubuchstabieren.

Zunächst zum Profil: Die Reformschule Kassel ist eine integrierte Gesamtschule bis Klasse 10 mit ca. 500 Schülerinnen und Schüler und ca. 50 Lehrkräften. Elemente des Profils sind: Altersmischung, Ganztageschule, authentisches Lernen im fächerübergreifenden Unterricht und Lernen in Projekten, Individualisierung des Lernens und Beurteilung von Lernprozessen, keine Noten bis Klasse 8, abwechslungsreiches Schulleben (jährliche Gruppenfahrten, Monatsfeiern mit Vorstellung der Arbeiten, Ausstellungen zu Projekten u.a.); kooperative Arbeitsformen im Kollegium.

In der Boulevardpresse würde die Reformschule Kassel wohl als eine der deutschen Struwelpeterschulen dargestellt werden, in denen es zuweilen drunter und drüber geht oder die exakt zum Begriff der Kuschelpädagogik passen würde (vgl. Köller/Trautwein 2003).

Die Reformschule Kassel hat sich einer Nachuntersuchung mit Instrumenten aus der TIMSS- und aus der BIJU-Studie (Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter) gestellt.

U.a. wurden die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler mit denjenigen aus der Vergleichsstichprobe verglichen (Abb. 2).

	Mathematikleistung	Hinweis: aus der TIMSS-Stichprobe sind nur die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen berücksichtigt. Aus TIMSS sind nur Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Untersuchung die 8. Klasse besuchten
Hauptschule/TIMSS	426,1 (73,0)	
Realschule/TIMSS	481,5 (62,5)	
Gymnasium/TIMSS	565,0 (78,2)	
Gesamtschule/TIMSS	465,8 (69,0)	
<i>Reformschule Kassel</i>	<i>576,5 (76,3)</i>	

Abb.2: Fachleistungen (Mittelwerte und Standardabweichungen) der untersuchten Schülerinnen und Schüler in Mathematik und in den Naturwissenschaften; Vergleichdaten aus TIMSS (vgl. Köller/Trautwein 2003, S. 173)

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Reformschule Kassel liegen auf Gymnasialniveau. Dies ist ein außerordentlich positives Ergebnis im Bereich der Mathematikleistungen.

Nun lässt sich fragen, ob der Unterricht oder das Bildungsniveau der Eltern der Schülerinnen und Schüler für die hohen Leistungen verantwortlich sind. Um sich dieser Frage anzunähern wurde die Qualität des Mathematikunterrichts aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler untersucht.

Die dabei durchgeführte schriftliche Befragung richtet sich an die Schülerinnen und Schüler der Reformschule Kassel. Es sind Beschreibungen des Unterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Dies ist inzwischen, möglichst in Ergänzungen zu anderen objektiveren Verfahren (z.B. Videoanalyse) ein gängiges Verfahren der Bildungsforschung. Wir wissen aus Vergleichsstudien, dass die Aussagen von Schülerinnen und Schülern als Einzelaussagen bestimmten Beschränkungen unterliegen. Eine Zusammenfassung auf Klassenebene ergibt jedoch ein relativ stabiles Bild der von allen geteilten Lernumwelt (vgl. Köller/Trautwein S. 175ff). Die Fragen folgen dem gängigen Muster von Indikatoren zu instruktionsgeleitetem Unterricht (Abb. 3).

Indikator	Itembeispiel
Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts.	„Unser Mathematiklehrer erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig“
Regelklarheit	„Im Mathematikunterricht hat unser Lehrer klargemacht, was passiert, wenn man Regeln verletzt.“
Unterrichtsstörungen	„Im Mathematikunterricht wird der Unterricht oft sehr gestört.“
Repetitives Üben	„Es werden immer wieder fast dieselben Aufgaben geübt, die ein der Stunde durchgenommen wurden.“
Anspruchsvolles Üben	„Wenn wir üben, wenden wir das Gelernte oft auf andere Dinge an.“

Abb.3: Reformschule Kassel: Itembeispiele zu Indikatoren angeleiteter Instruktion (Köller/Trautwein 2003, S. 176)

Schülerinnen und Schüler der Reformschule Kassel wurden also mit diesen und ähnlichen Aussagen konfrontiert. Als Ergebnis entsteht ein Bild zur Qualität des Mathematikunterrichts aus Schülerinnen und Schüler – Sicht (Abb. 4)

	Regel- klarheit	Klarheit und Struk- turiertheit	Unter- richts- störungen	Repetiti- ves Üben	An- spruchs- volles Üben
Hauptschule/TIMSS	53,1	54,6	50,1	50,8	51,6
Realschule/TIMSS	52,8	52,6	50,7	49,0	50,8
Gymnasium/TIMSS	52,0	51,4	49,1	46,8	51,8
Gesamtschule/TIMSS	52,5	52,9	51,5	49,8	50,1
<i>Reformschule Kassel</i>	<i>57,8</i>	<i>61,8</i>	<i>44,8</i>	<i>45,0</i>	<i>55,4</i>

Abb. 4. Reformschule Kassel: Aspekte der Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht, Vergleichsdaten aus TIMSS (Köller/Trautwein 2003, S. 177)

Aus den Befunden wird deutlich, dass die guten Mathematikleistungen der Reformschule Kassel nicht nur auf das vergleichsweise hohe Bildungsniveau der Eltern, sondern auch auf den guten Unterricht zurückzuführen ist, dies zumindest ist das Fazit der Autoren.

Nun könnte man aus dieser Studie den Schluss ziehen, dass Schulen mit dem genannten oder ähnlichen Profil wie die Reformschule Kassel grundsätzlich zu besseren Schülerleistungen kommen. Dies stimmt jedoch häufig, jedoch nicht immer. Es gibt Gegenbeispiele, z.B. wenn man sich das Abschneiden der männlichen Schüler der Laborschule Bielefeld Im Fach Mathematik ansieht.

Irritierend ist z.B. auch, dass die Schülerinnen und Schüler an der Reformschule Kassel ihren Unterricht zwar als vergleichsweise störungsarm beschreiben (vgl. Abb. 4), gleichzeitig jedoch schulische Normverletzungen auffallend hoch sind, z.B. werden mehr Schülerinnen und Schüler dort verspottet und die Hemmschwelle gegenüber Sachbeschädigungen und Diebstählen ist niedriger (Köller/Trautwein 2003, S. 178). Weitere Befunde kommen hinzu, auffällig ist irritierend, dass der Konkurrenzdruck an der Reformschule Kassel deutlich höher ist als an Schulen aus der Vergleichsstichprobe, obschon an der Reformschule Kassel Noten explizit deshalb bis zum Ende der Kl. 8 abgeschafft wurden.

Damit kein Missverständnis entsteht: Ich möchte weder für die Notengebung plädieren noch der Reformschule Kassel eine schlechte Arbeit testieren. Vielmehr erscheint mir hier der Zusammenhang zwischen einer an sich schon interessanten Forschung und möglichen Erklärungsmustern hoch interessant.

Die Befunde sind irritierend und die Interpretation fällt nicht leicht. Die Autorinnen und Autoren und das Kollegium der Reformschule Kassel haben sich um weitere Interpretationen bemüht, ich möchte diese darstellen weil daran die Differenziertheit möglicher Ursachen deutlich wird. Weshalb also sind die Normverletzungen an der Reformschule Kassel und der Konkurrenzdruck vergleichsweise hoch?

- Denkbar ist, dass die Sensibilität gegenüber Störungen im ausserunterrichtlichen Bereich höher ist und daher Normverletzungen bereits auf einem geringeren Niveau erkannt werden.
- Denkbar ist, dass die „jahrgangsübergreifende Organisation des Unterrichts (...) eine größere Offenheit der Schülerinnen und Schüler begünstigt, über unerlaubte Verhaltensweisen zu berichten“ (Köller/Trautwein, Baumer 2000c, S. 42).

- Denkbar ist weiter, dass die Unterrichtssituation und das Unterrichtsklima und die Rituale des Gruppenrates diese Offenheit besonders begünstigen.
- Zudem sind die Schülerinnen und Schüler ca. 14 bis 16 Wochenstunden mit ihrem Gruppenlehrer zusammen, was vergleichsweise lang ist und Raum zur Thematisierung von Konflikten geben dürfte.
- Weiter wurde die hohe Raumnot benannt, die dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler z.B. in der Pause im Klassenzimmer oder in den engen Fluren verweilen, was Konflikte verstärken dürfte.
- Die Autoren benennen eine mögliche weitere Ursache, die ich wörtlich zitieren möchte um sie angemessen präzise wiederzugeben: „Es ist möglich, dass die auf Selbständigkeit zielenden Unterrichtsformen wie auch die auf Sozialität zielende Altersmischung diese Symptome vorübergehend verstärken. Man kann sich das so vorstellen: Die Lehrkräfte lassen den Lernenden viel Freiheit. Diese suchen sich ihre Lernwege und können selbst bestimmen, mit wem sie zusammenarbeiten. Dabei bringen die einzelnen Schüler verschiedene Vorkenntnisse und Voraussetzungen mit, und diese Unterschiede sind allen bekannt. Alle diese Aspekte verführen dazu, dass manche meinen, sie müssten zuerst einmal für sich selbst sorgen, und so legen sie ein tendenziell egozentrisches Verhalten an den Tag. Dies könnte sich auch in einer indifferenten Haltung der Schulumwelt gegenüber äußern. Dabei stehen sie Lehrkräften gegenüber, die bei Regelverstößen auf die Bereitschaft zum Dialog, der die Einsicht fördern soll, setzen. Das Setzen von Grenzen und die Durchsetzung von Konsequenzen bei Regelverstößen ist daher ein ständiges Thema im Kollegium.“ (Köller/Trautwein 2003, S. 190)

Interessanterweise wurden die befragten Schüler zwei Jahre nach der Erhebung die Ergebnisse nochmals vorgestellt und mit ihnen besprochen. Sie äußerten sich dazu wie folgt:

- Alle Schülerinnen und Schüler gaben an, die Befragung ernst genommen zu haben und wahrheitsgemäß beantwortet zu haben.
- Sie fanden sich damals jedoch nicht besonders aggressiv, sondern interpretierten die Ergebnisse vielmehr so, dass sie damals auch Kleinigkeiten aus Prügeleien verstanden hätten.
- In den Aussagen zu Diebstählen und Sachbeschädigungen erkannten sie sich nicht wieder und konnten diese nicht bestätigen.

Zusammenfassend können aus der Sicht der Autoren und der Beteiligten die Befunde so gedeutet werden, dass die Offenheit und der konsequente Blick auf Ziele wie Selbständigkeit an der Reformschule vergleichsweise hoch sind und dadurch Erscheinungen wie Sachstörungen vergleichsweise stark öffentlich werden.

Das Spannungsfeld von Effizienz und Reformpädagogik, Effizienz verstanden als Erreichen einer hohen Fachleistung, Reformpädagogik verdeutlicht am Beispiel der Reformschule Kassel, dieses Spannungsfeld beginnt sich aufzulösen, ist jedoch noch nicht geklärt. In der dargestellten Studie ist dies besonders auffällig und spannungsreich.

Ich habe dieses Beispiel für die Auftaktveranstaltung des Masters auch mit Blick auf mögliche Beratungstätigkeiten gewählt, die Sie möglicherweise an Schulen irgendwann einnehmen: Es gilt eben, jenseits konkreter professionell eingesetzter Instrumente und Verfahren den Blick zu schärfen für Unklarheiten, für Irritationen und für das Unerklärliche, für Phänomene, die eben nicht auf den ersten Blick offensichtlich werden.

Aber, keine Angst, nicht alle Befunde der empirischen Bildungsforschung sind derart spannungsreich und schwierig zu interpretieren. Beispielsweise gilt inzwischen als nachgewiesen, dass die Indikatoren und Merkmale wie Klarheit und Strukturiertheit, anspruchsvolles Üben, Problemlösen, diagnostische Kompetenz oder Differenzierung zu hohen Schülerleistungen führen. Pointiert formuliert: Das Spannungsfeld zwischen Effizienz und Reformpädagogik

kann sich dort auflösen, wo kompetent, anspruchsvoll, engagiert und differenziert mit Heterogenität umgegangen wird.

Schlussbemerkung

Diese drei Skizzen seien dargestellt um zu zeigen, dass ein fundierter Blick auf Schulentwicklungsprozesse heute breit, vernetzt und immer mit einem notwendigen Maß an Bescheidenheit und Kritikfähigkeit ausgestattet sein sollte. Möglicherweise bildet sich allmählich in Theorie und Forschung ab, was den Beruf in Bildungseinrichtungen im Alltag so interessant, aber auch so energiezehrend und ungewiss in seiner Wirkung macht: Die Gewissheit, dass keine Situation wiederkehrt und jede Situation von einer Unmenge an Einflüssen durchdrungen ist, die immer nur partiell erfasst oder gar bearbeitet werden können. Gerade deshalb ist es notwendig in einem wissenschafts- und anwendungsorientierten Studiengang, nicht nach schnellen Lösungen zu suchen, sondern den Blick für tragfähige Konzepte zu schärfen.

Literatur (Auswahl)

- Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.) (2004): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck und Wien: Studien Verlag
- Dalin, P. (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. 2000/S. 73-92
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsforschung. In: Arnold, K./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte - Forschungsbefunde - Instrumente. Neuwied: Luchterhand
- Holtappels, H. G./Hörmann, K. (Hrsg.) (2005): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim und München: Juventa
- Keuffer, J. u.a. (Hrsg.) (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung. Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag
- Koch-Priewe, B. (2000): Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Köller, O./Trautwein, U. (Hrsg.) (2003): Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. München: Juventa
- Popp, U./Reh, S. (Hrsg.) (2004): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim und München: Juventa
- Rihm, T. (2003): Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen: Leske und Budrich
- Rolff, H. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 295-326
- Schubert, G. (2002b): Kap. III: Hermeneutik in Schulentwicklungsprozessen: Ergebnisse und Auslegung. In: Grunder, H. - U. (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern. Unter Mitarbeit von Gerd Schubert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-250
- Ullrich, H./Idel, T./Kunze, K. (Hrsg.) (2004): Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Warnken, G. (2001): Theorien zur Schulentwicklung - eine Landschaftsskizze. Oldenburg: Druckzentrum der Universität Oldenburg