

Fend, Helmut

Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene

Neue Sammlung 28 (1988) 4, S. 537-547

urn:nbn:de:0111-opus-16294

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Schulqualität

Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene

Von Helmut Fend

Wer über Schulqualität spricht, macht zumindest eine wichtige Unterstellung: er nimmt an, daß es auf der Ebene der einzelnen Schule Vorgänge gibt, die positive oder negative Auswirkungen haben, welche nicht so sehr vom einzelnen Lehrer oder vom Schulsystem insgesamt ausgehen und welche nur auf dieser Ebene erreichbar sind. Implizit sortiert er die möglichen pädagogischen Wirkungsquellen nach verschiedenen Ebenen. Forschungsgeschichtlich ist damit auch der Kern getroffen. Bis in die frühen sechziger Jahre war das pädagogische Denken von der Idee beherrscht, gute Schule spiele sich im Dreieck von „gutem Lehrer“, kulturell hochwertigen Inhalten und lernbereiten Schülern ab (Schule als Summe guter Lehrer und guten Unterrichts). Im Gefolge der Bildungsreform wurde die Systemebene entdeckt. Die Strukturen des Bildungswesens, z.B. in der Organisationsform der Gesamtschule, traten in den Vordergrund. Von ihr wurden positive Wirkungen in allen Bereichen erwartet, in der Chancengleichheit und Durchlässigkeit, in den Leistungen und in den erzieherischen Wirkungen.

Die Wiederentdeckung der Bedeutung der einzelnen Schule muß auf dieser Folie gesehen werden. Biographisch geht sie bei mir persönlich auf das Jahr 1973 zurück. Im Rahmen der ersten großen Schuluntersuchung bin ich damals von Schule zu Schule gefahren und beeindruckt und teils erschüttert von den vielen Forschungsreisen zurückgekehrt. Gerade die große Varianz, in der sich Gesamtschulen präsentiert haben, hat deutlich gemacht, daß aus der Organisationsform „Gesamtschule“ sehr viel Unterschiedliches gemacht werden kann. Von diesen Erlebnissen habe ich im Buch „Schulklima“ Zeugnis abgelegt und den Ansatz, die Schule zur Untersuchungseinheit zu machen, erstmals methodologisch und theoretisch entfaltet.

In der Zwischenzeit hat sich die Schulebene als Analyseeinheit einen festen Platz in der Forschungsliteratur erobert. Im deutschsprachigen Raum ist sie in *zwei Verkehrskreisen* verankert. Der erste wird durch den Arbeitskreis „Schulqualität“ repräsentiert. Dort sind meines Wissens die wichtigsten aktiven Forschungskreise zur Schulforschung in der Bundesrepublik vertreten. Sowohl die Berliner Arbeiten um Baumert und Röder, die Göttinger Forschung um Achtenhagen und Sembill, die Münchner Untersuchungen um Helmke und Weinert, die Hamburger Arbeiten um Tillmann und Rolff, die Konstanzer Arbeiten um Bargel, Steffens und meine Person als auch viele Vertreter von Einzelfallstudien waren hier aktiv (s. Steffens und Bargel 1987, Heft 1 bis 3). Den zweiten Verkehrskreis repräsentiert die Kommission Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die eine andere Variante der Beschäftigung mit der Frage „guter Schulen“ gewählt

hat: die Besuche von Schulen vor Ort und die lebendige Begegnung mit herausragenden und bekannten Schulen, von den Landerziehungsheimen (z. B. Salem) bis zu den Schulen der Reformbewegung der 60er Jahre wie z. B. der Glockseeschule. Dieses Vorgehen ist meines Erachtens kein Zufall: dahinter steht vielmehr die Tradition einer Bewegung, in der schon einmal die einzelne Schule als pädagogische Einheit eine große Bedeutung hatte: in der ersten pädagogischen Reformbewegung in diesem Jahrhundert. Hier hatte das Gemeinschaftsleben einer Schule einen unübersehbaren Stellenwert, in der Form gemeinsamen Musizierens, Theaterspielens, in der Form von Wanderungen und Welterkundungen – alles Versuche, aus der Engführung der Schule als intellektueller Drillschule herauszukommen. Es ist auch kein Zufall, daß maßgebende Personen in diesem zweiten Verkehrskreis noch biographische Wurzeln in der Reformbewegung haben. Beide Verkehrskreise zusammen repräsentieren auch zwei wichtige, sich ergänzende Betrachtungsweisen der Bedeutung der einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit.

Aus ganz anderen Motiven und Traditionen ist die Beschäftigung mit der einzelnen Schule im englischsprachigen Raum gespeist. Vor allem das provozierende Ergebnis des viel zitierten Coleman-Reports, daß die einzelne Schule nur wenig Varianzanteile an unterschiedlichen Schulleistungsprofilen aufklären kann, hat zur Vorstellung beigetragen: *schools don't make a difference*. Nicht nur die zur Handlungs lähmung beitragenden Implikationen dieses „Forschungsergebnisses“ waren unerträglich, noch gravierender war dieser Sachverhalt auf dem Hintergrund der größeren Schulautonomie im amerikanischen Sprachbereich. Hier bezog sich ein Großteil der Gestaltungsbemühungen von Schule auf die lokalen Gegebenheiten und auf die schulische Ebene. Auf dieser Folie ist eine Gegenbewegung, *schools make a difference*, entstanden, die sich im Bereich der Forschung in vielen Untersuchungen niedergeschlagen hat. In der Zwischenzeit gibt es viele hervorragende Zusammenfassungen, wie z. B. jene von Rutter (1983), von Purkey und Smith (1983), von Edmonds (1982) und vielen anderen.

Die Erwartungen, die sich mit meinen eigenen Arbeiten an dieser Stelle verknüpfen werden – ich hoffe sie hier richtig zu interpretieren –, dürften sich darauf beziehen, ein Resümee der eigenen Forschungen zu erfahren. Es gibt darüber tatsächlich bisher keine integrierte Darstellung, wengleich an mehreren Orten Ergebnisse einzelner Forschungsetappen veröffentlicht sind. Den Ausgang bildete das Buch „Schulklima“ (Fend 1977). Es folgten Aufsätze zur Thematik „Gute Schulen – schlechte Schulen“ in Westermans Pädagogischen Beiträgen (1986) und in der Deutschen Schule (1986). Neben den Gesamtschulberichten enthalten auch die Suhrkamp-Bücher „Die Pädagogik des Neokonservatismus“ (1984) und „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ (1988) Überlegungen und Forschungsergebnisse zu dieser Thematik.

Welche Gesamtstruktur von Aussagen ist aber auf die Grundlage der Konstanzer Schuluntersuchungen im Rahmen des Sonderforschungsbereichs Bildungsforschung möglich?

Ich möchte dies auf der Grundlage von zwei Übersichten skizzieren. Die erste gibt einen Überblick zu den durchgeführten Studien und die dabei beteiligten Schulen.

Erste Versuche 1969–1973

Untersuchungen in Schulen haben in meinem Arbeitsbereich schon eine relativ lange Tradition. 1969 habe ich erstmals 4 Konstanzer Gymnasien im Rahmen einer Voruntersuchung mit einem Fragebogeninstrument „überfallen“. Dieser erste Versuch hat sich in mehreren Wellen, wie aus Abb.1 deutlich wird, wiederholt. Beinahe 15 Jahre lang sind wir jedes Jahr in mehreren Schulen gewesen, so daß in Konstanz insgesamt Daten aus ca. 180 Schulen vorliegen.

Konstanzer Schuluntersuchungen
1969–1983

Erhebungsjahr	Schulformen				
	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymnasien	Additive Schulen	Integrierte Schulen
1969			4		
1972	2	2	2		1
1973	7	6	6		12
1977	23	6	6	3	21
1978/79	15	8	8		27
1979–83	4	2	4	9	5
—	51	24	30	12	66

Anzahl untersuchter Schulen

N = 183

Abbildung 1

Sowohl über die Untersuchung im Jahre 1969 (Fend 1972) als auch über jene im Jahre 1973 liegen Auswertungsberichte vor. Ich werde hier deshalb lediglich zusammenfassend über die erste große Studie, jene aus dem Jahre 1973, berichten (s. Schulklima 1977). Die Studie aus dem Jahre 1977 erlaubt die ausführlichste Analyse von Verhältnissen in Lehrerkollegien und damit eine Charakterisierung von Schulen von sogenannten Prozeßmerkmalen her. Die Erhebungen des Jahres 1978/79 hingegen ermöglichten, Schulen von ihren Wirkungen her, insbesondere was das Leistungsniveau angeht, zu charakterisieren. Hier stand also die Wirkungsanalyse im Vordergrund.

Lediglich erwähnt sei hier unser Longitudinalprojekt, in dem wir die Entwicklung im Jugendalter (12. bis 16. Lebensjahr) bei ca. 2000 Schülern über 5 Jahre mit jährlichen Erhebungen untersucht haben. Ergebnisse aus diesem Projekt müssen allerdings zukünftigen Berichten vorbehalten bleiben.

Es gibt im deutschsprachigen Raum nicht viele Datensätze, die so umfangreiche Analysen auf Schulebene erlauben. Mehrebenenanalytische Betrachtungsweisen bieten sich hier geradezu an. Eine solche mehrebenenanalytische Betrachtungsweise erlaubte sowohl eine Sortierung der wichtigsten Wirkungsstudien als auch eine Sortierung der Analysen, die wir in Konstanz durchgeführt haben.

Qualitätskriterien für pädagogische Welten, mehrebenenanalytisch geordnet

- SCHULSYSTEM:** Effizienz und Leistungsfähigkeit
 Sozialpolitische Verantwortbarkeit: Chancengleichheit
 Flexibilität der Schullaufbahngestaltung
 Versorgungsdichte
 Angebotsqualität und Ausstattung
 Humanität: Regelung von Freiheiten, Beteiligungen und
 Verpflichtungen
- SCHULEBENE:** Pädagogisches Ethos des Kollegiums
 Konfliktlösungsfähigkeit des Kollegiums
 Arbeitsethos des Kollegiums
 Qualitätsbewußtsein des Kollegiums in bezug auf humanes
 Zusammenleben
 Gestaltungswillen des Kollegiums
 Außenpolitik der Schule: lokale Einbettung
 Innenpolitik der Schule: Verwaltungseffizienz und soziale
 Integration
 Kinder- bzw. jugendspezifische Gestaltung des Schullebens
 Leistungsniveau
 Erzieherisch relevante Erscheinungsformen in der Schülerschaft:
 — Vandalismus und Aggression oder prosozialer Verhaltensstil und moralische Atmosphäre
 — Schuldistanz oder Vertrauen der Schülerschaft
 — Verschüchterungsgrad oder Offenheit der Schülerschaft
- KLASSENEBENE:** Leistungsniveau
 Motivation und Leistungsbereitschaft
 Gesprächsfähigkeit mit der Lehrerschaft
 Distanz und Gleichgültigkeit in den Schüler-Lehrer-Beziehungen
 Konformitätsdruck und Verschüchterung durch die Lehrerschaft
 Verstrickungen mit einzelnen Lehrern
 Ablehnung und Distanz

- Problembelastung: Disziplinprobleme, Rauchen, Alkoholkonsum, Delinquenzbelastung
- Qualität der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander:
- Konformitätszwang
 - Rivalitätsgrad und Ostrazierungstendenzen
 - Isolation oder Vercliquung
 - Rohheit und Grobheit als informelle Erfolgswege

- PERSONEBENE: Lehrer: Kompetenzen
 Mentalitäten und Weltbilder
 Beziehungsmerkmale aus der Schülerperspektive:
- Ablehnung oder Distanz
 - Angst und Furcht (machtorientierte Lehrer)
 - Anomie (chaotische Lehrer)
 - Hilflose Lehrer (Regelungsunfähigkeit)
- Schüler: Kompetenzen
 Mentalitäten
 Leistungsbereitschaften und Arbeitshaltungen
 Zuverlässigkeit und Pflichtbewußtsein
 Ich-Stärke
 Soziale Integrationsfähigkeit und Führungsfähigkeit
 Verantwortungsbereitschaft und soziale Einsatzbereitschaft

Abbildung 2

Die Evaluation pädagogischer Verhältnisse ist auf der Systemebene, der Schulebene, der Klassenebene und der Personenebene möglich. Der Hauptakzent der Forschung lag im Rahmen der Schulevaluation (s. Fend 1982) auf der Systemebene. Die Schulebene haben wir aber in unseren Untersuchungen in der Form des Schulklimas immer mitbedacht.

Daneben hat sich aber immer stärker eine Konzentration auf die Klassenebene als einer zentralen pädagogischen Einheit im schulischen Lebensraum herauskristallisiert (s. Specht 1982, Fend 1986). Dabei haben uns die normativen Strukturen und die ethischen Standards in den Schulklassen bei den Schülern untereinander ebenso beschäftigt wie verschiedene verfestigte Schüler-Lehrer-Verhältnisse. Bei letzteren ging es uns vor allem auch darum zu untersuchen, wie abgelehnte und akzeptierte Lehrer aussehen, wie Schulklassen zu charakterisieren sind, in denen gelungene pädagogische Interaktionen vorliegen bzw. wie systemische Verstrickungen zu beschreiben sind (s. Fend 1984).

Das letzte Kriterium der Bewertung pädagogischer Verhältnisse liegt immer in ihrer Förderlichkeit für die Personengese von Jungen und Mädchen. Im Rahmen langfristiger Längsschnittuntersuchungen haben wir uns besonders dieser Thematik gewidmet.

Für die verschiedenen Ebenen gelten naturgemäß auch unterschiedliche Qualitätskriterien. Für ein gesamtes Schulsystem gilt z. B., ob es so konzipiert ist, daß individuelle Lebensperspektiven, Berufsplanungsprozesse und Veränderungen der Qualifikationsstruktur insgesamt in ein Gleichgewicht gebracht werden, ob es soziale Teilhabe an der Kultur unabhängig von Herkunft, Rasse und Geschlecht ermöglicht und ob es zur Sicherung humaner Lebensbedingungen beiträgt. *Effektivität*, *soziale Gerechtigkeit* und *Humanität* sind Qualitätskriterien, die an Bildungssysteme insgesamt anzulegen sind.

Auf der Ebene der einzelnen Schulen gelten wiederum andere Merkmale als Qualitätskriterien. Mit ihnen möchte ich mich hier besonders beschäftigen. In vielen Brechungen und Varianten wird dabei das *pädagogische Ethos* im Mittelpunkt stehen. Werden einzelne Schulen von ihren Wirkungen her bewertet, dann stehen *Leistungen* oder auch *erzieherische Wirkungen* zur Debatte. Aber auch Prozeßmerkmale wie Integrationsgrad im Lehrerkollegium oder Kooperationsintensität werden wichtig. In handlungstheoretischer Perspektive wird hier die Vorstellung formuliert, daß es möglicherweise erzieherische Wirkungen gibt, die nur durch Zusammenarbeit und gemeinsame Orientierungen in einem Kollegium erreicht werden können.

Auch einzelne Schulklassen können als soziale Lebenszusammenhänge gewertet werden. In ihnen kann eine aggressive Abwehr gegenüber allen schulischen Bemühungen zum „guten Ton“ gehören, die Verhältnisse der Schüler untereinander können von Konformitätszwang, primitiven Dominanzansprüchen charakterisiert sein. Es ist aber auch möglich, daß sie eine Einübung in Gemeinschaftlichkeit, in demokratische Diskussionsprozesse und die Anerkennung aller als gleichwertig sowie eine reflektierte Aneignung kultureller Traditionen fördern.

Wieder andere Qualitätskriterien sind an das jeweilige Lehrerhandeln anzulegen. Sein handwerkliches Können, seine Fähigkeit, Disziplin zu halten, seine Kompetenz, Unterrichtsstoff gut strukturiert zu erklären und seine pädagogisch-psychologischen Kompetenzen standen in den letzten Jahren meistens im Vordergrund der Diskussion. Auf dieser Ebene kommt auch wieder das pädagogische Ethos, kommt eine „professionalisierte Sorgehaltung“ für das Wohl aller Schüler zum Vorschein.

Die Unterscheidung dieser verschiedenen Ebenen schützt auch vor Globalurteilen dem Bildungswesen einer Nation gegenüber. Es ist selbstverständlich möglich, daß in insgesamt problembelasteten Schulen ausgezeichnete einzelne Lehrer unterrichten, daß es bei problematischen Schulklassen einer Schule Inseln des humanen Zusammenlebens unter Schülern gibt und daß im Rahmen eines insgesamt in einzelnen Strukturaspekten kritikwürdigen Bildungssystems qualitativ hervorragende Schulen existieren. Wir dürfen also weder die interne Homogenität eines Bildungswesens oder einer Schule überschätzen, noch dürfen wir deren zeitliche Stabilität immer als gegeben unterstellen. Die durchschnittliche Wirklichkeit wird sich vermutlich immer mit Licht- und Schattenseiten präsentieren. Es liegt auf der Hand, daß es in den einen Bereichen gut geht, in den anderen Probleme gibt, daß man Phasen der Euphorie und des Wohlbefindens sowie Phasen der Niedergeschlagenheit und des Ärgers findet. Daß dies so ist, gehört zu unserer Alltagserfahrung. Menschen, die zusam-

men leben und zusammen arbeiten, haben mit Problemen immer wieder neu zu kämpfen. Dies ist ein Teil der *conditio humana*. Mir geht es hier aber darüber hinaus darum, zu zeigen, *unter welchen Bedingungen erzieherische Gestalten in Schulen gelingen, und wie gelungene Lebensverhältnisse an Schulen heute aussehen*. Der paradigmatische Charakter guter und schlechter Schulen wird hier im Vordergrund stehen. Einem solchen Erkenntnis Anliegen entspricht auch das folgende Vorgehen, wenn vor allem versucht wird, über Extremgruppenbildungen der Phänomenologie gelungener Schulen näherzukommen.

Wenn zwei zentrale Kriterien über die verschiedenen Ebenen hinweg herausgehoben werden müßten, dann wären es die der *Leistungsfähigkeit* und der *Motivation*. Im Bildungswesen geht es einmal um die Optimierung der Lernleistungen, aber auch um die Aktivierung des Engagements und der Motivation aller Beteiligten. Motivation bezieht sich dann sowohl auf die Lehrerebene als auch auf die Schülerebene.

Natürlich interessiert besonders, welche Gestaltungskräfte bei der Prägung wünschenswerter pädagogischer Verhältnisse an Schulen wichtig sind. Sind es die materiellen Ressourcen, die institutionellen Regelungen? Sind es die Kompetenzen der Lehrer im Sinne ihrer fachlichen Kompetenzen bzw. ihrer pädagogischen Fähigkeiten? Ist es das Denken, der Geist und die Weltinterpretation der Pädagogen? Sind es historische Zufälligkeiten, Unwägbarkeiten?

Zu welchen Schlußfolgerungen man bei diesen Fragen kommt, hängt nicht zuletzt von den allgemeinen Annahmen ab, wie bedeutsam der „humane Faktor“ für die Gestaltung der Wirklichkeit ist. Wir haben nun kein *Subjektmodell* (Menschenbild) unterstellt, das die beteiligten Personen als passive Empfänger von irgendwelchen institutionellen, strukturellen oder situativen Gegebenheiten sieht. Uns ging es vielmehr darum, die Gestaltungsrichtung und die Gestaltungsfähigkeit der Lehrer selber, der Eltern und Schüler zu untersuchen und die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, wie materielle Gegebenheiten, Organisationsregelungen, Kompetenzen usw. zu überprüfen.

Ergebnisse

Welche Ergebnisse haben die jahrelangen Analysearbeiten zutage gefördert, welche haben sich immer wieder als stabil erwiesen, welche eher als historisch und situativ bedingt? Ich möchte die wichtigsten Resultate in der Reihenfolge ihrer Erarbeitung referieren.

Die Schulklimaerhebung des Jahres 1973

Die Erhebungen des Jahres 1973, die im „Schulklima“-Buch festgehalten sind, haben einige Erkenntnisse erbracht, die einen ersten Eindruck von pädagogisch bedeutsamen Prozessen in Schulen vermittelt haben. Es sind dies im Kern die folgenden:

1. Wir haben sowohl bei den Wahrnehmungen schulischer Verhältnisse durch Lehrer als auch bei Wahrnehmungen durch Schüler eine große *Variationsbreite* in-

nerhalb derselben Schulform und derselben Schulsysteme gefunden. Schulen waren sehr verschieden. Dies erscheint uns heute selbstverständlich.

2. Im Bereich der Lehrerwahrnehmungen haben sich dabei ganz unterschiedliche Konstellationen herauskristallisiert. Wenn man *Resignation in pädagogischen Fragen* als einen Indikator für besonders ungünstige schulische Verhältnisse ansieht, dann haben wir in dieser Hinsicht für die herkömmlichen Schulen und für die Reformschulen des Gesamtschulsystems zwei ganz unterschiedliche Konstellationen vorgefunden. Resignation war im herkömmlichen Bildungswesen besonders mit der Wahrnehmung einer *starrten Bürokratie*, einer Überreglementierung und mit dem Eindruck verbunden, mit eigenen Initiativen an der jeweiligen Schule nichts erfolgreich gestalten zu können. (Motivationszerstörung durch Überreglementierung.)

In den Gesamtschulen war Unzufriedenheit und Resignation vor allem mit der Wahrnehmung von *Chaos*, organisatorischer Überlastung, von Regellosigkeit und Strukturlosigkeit verbunden (Motivationszerstörung durch Selbstüberforderung). Viel Lehrerwechsel, eine schwierige, konfliktintensive Schülerschaft, unzufriedene Eltern, lange Sitzungen, Aggression unter Schülern und von Schülern gegen Lehrer, dies waren Erscheinungen, die mit besonders hoher Unzufriedenheit der Lehrerschaft gekoppelt waren. Im herkömmlichen Bildungswesen war Unzufriedenheit der Lehrer von allem mit solchen Items gekoppelt, die beinhalteten, daß bei allem auf die Einhaltung des Dienstweges gedrungen wird, daß bei allem die Schulleitung zu fragen ist, daß aus lauter Angst vor Vorschriften keine Realisierung guter Einfälle möglich ist, daß keine Konferenz ohne Verweis auf Verordnungen vergeht usw.

3. Auch in den Schülerwahrnehmungen ließen sich Muster pädagogischer Gestalten einzelner Schulen identifizieren. So fanden sich Schulen mit hohem Anpassungsdruck, also enger Kontrolle, eher strafender Sanktionierung, und damit Schulen, in denen Schüler wenig an Entscheidungen mitbeteiligt waren und in denen ein Klima der Angst vorherrschte. Die Wahrnehmung entsprechenden Anpassungsdruckes stand hier in Zusammenhang mit der Wahrnehmung, daß die meisten Schüler bei Konflikten aus Angst nichts sagen. Wir konnten so Fortschritte in der Beschreibung jenes Klimas erzielen, das Duckmäsertum, Angst und Beteiligungsabstinenz induziert. Es gab aber auch die gesprächsintensiven Schulen, in denen Konflikte durch gemeinsames Reden geregelt werden, in denen die Schüler das Gefühl hatten, in Entscheidungen einbezogen zu sein.
4. Unser Versuch, die verschiedenen Schulkulturen zu erklären, hat zu einem einzigen Ergebnis geführt: Es haben sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Mentalität des Lehrkörpers (Menschenbilder und pädagogische Theorien) und der Wahrnehmung unterschiedlicher Zuwendungsmuster bei den Schülern herauskristallisiert. Dabei haben sich in den Reformschulen und in den herkömmlichen Schulen allerdings zwei nicht unwichtige Akzente ergeben: Im herkömmlichen Schulsystem lag der Akzent vor allem auf einem eher vertrauensvollen, gesprächsintensiven und weniger strafgegründeten Erziehungsverhalten, welches mit fortschrittlicheren Erziehungshaltungen gekoppelt war. In den Gesamtschu-

len hingegen war das Hauptkriterium ein geringer Leistungsdruck und eine Wahrnehmung geringer Leistungsanforderungen, welches mit „Progressivität“ korrelierte.

Es gab also Anzeichen, daß sich in unterschiedlichen Schulsystemen verschiedene Schulkulturen herauskristallisiert haben, wobei bei traditionellen herkömmlichen Lehrerschaften offensichtlich die Scheidelinie bei eher strengen, autoritären, kontrollintensiven, disziplinerorientierten und machtbetonten Erziehungskulturen lag, die von eher reformorientierten Lehrerschaften aufgebrochen wurden. Gelang ihnen dies nicht, dann hat sich Resignation bei jenen Lehrergruppen eingestellt, die sich einer ohnmächtigen Bürokratie und einer einheitlichen Front älterer Lehrer, die eine eher traditionelle Schulkultur repräsentierten, gegenübersehen.

In Gesamtschulen war die Konstellation anders: die sozialintegrative und schülerorientierte Erziehungskultur war hier keine Diskussionslinie, wohl aber die Frage der berechtigten Leistungsanforderungen. In solchen Schulen haben die „fortschrittlichsten“ Kollegen eine sehr leistungskritische Haltung vertreten, die auch zu einer Reduktion von Ansprüchen geführt hat. Die Problemkonstellationen, die in solchen Schulkulturen entstanden, waren ebenfalls in unseren Daten ablesbar: es stellten sich auch hier Resignations- und Unzufriedenheitsphänomene ein, wenn diese neue Erziehungs- und Leistungskultur zu aggressiven, chaotischen und überlasteten Lebensbedingungen führte, die zudem herkömmliche Leistungsansprüche verleugnete.

5. Schließlich ist erwähnenswert, daß die Wahrnehmungen einer jeweiligen Erziehungskultur durch die Schüler in deutlichem Zusammenhang mit pädagogisch relevanten Wirkungen der Schule standen. Eine schülerzentrierte Schulkultur wurde von seiten der Schüler mit einer größeren Schulfreude und einem geringeren Verschüchterungsgrad beantwortet.

Sonderergebnisse lassen sich allerdings beim Leistungsdruck, also bei der Wahrnehmung von hohen Anforderungen, feststellen. In Gesamtschulen – und dies entspricht den obigen Ergebnissen zur Leistungskultur – wurden höhere Leistungserwartungen auch mit größerer Leistungsbereitschaft und einer größeren Intensität des Lernens im Sinne von Hausaufgabenerledigungen beantwortet. Das Angstniveau war zwar negativ tangiert, aber in eher mäßigem Ausmaß.

Im herkömmlichen Bildungswesen, in dem eine stabile Kultur von Leistungsanforderungen institutionalisiert war, beeinträchtigte das relative Niveau von Überforderung auch in stärkerem Maße die seelische Stabilität der Schülerschaft.

Nach dieser ersten großen Studie haben sich die Forschungsstränge stärker differenziert. Einmal sind wir sowohl auf Kollegiumsebene als auch auf Schülerebene den Motivationsproblemen nachgegangen, also jenen Bedingungen, die ein hohes Engagement bei der Lehrarbeit bzw. bei der Lerntätigkeit der Schüler fördern oder hemmen. Die zweite Forschungsrichtung hat sich spezifischer mit Bedingungen eines hohen Schulleistungsniveaus beschäftigt.

Selbstverständlich schließen sich eine hohe Motivation, ein hohes Wohlbefinden und eine hohe Leistungsbereitschaft sowie ein hohes Niveau der Lernleistungen

nicht aus. Im Gegenteil, wir konnten in der großen Leistungsstudie (s. Abschlußbericht 1988) nachweisen, daß die positiven Zusammenhänge überwiegen, also jene, daß gleichzeitig eine hohe Motivation und ein hohes Wohlbefinden sowie ein hohes Leistungsniveau in der gleichen Schule kumulieren.

Gute und schlechte Schulen gemessen am Leistungskriterium

Wir müssen uns bewußt sein, daß die Diskussion über gute und schlechte Schulen im englischsprachigen Bereich in hohem Maße auf Leistungskriterien konzentriert war. Diese standen in unseren Untersuchungen nicht so sehr im Vordergrund, wengleich wir in der großen Leistungsstudie in den Jahren 1978/79 die Möglichkeit genutzt haben, auch entsprechende Untersuchungen auf Schulebene durchzuführen. Dabei hat sich im herkömmlichen Bildungswesen ein hoher Standardisierungsgrad des Schulleistungsniveaus in verschiedenen Schulformen des traditionellen Schulsystems insgesamt ergeben. Für Variation scheint dabei wenig Spielraum zu sein. Dieses Ergebnis hat übrigens auch McGray (1988) für England gefunden und es von der größeren Schulvariation im amerikanischen Bereich abgehoben.

Unser eigener Versuch dazu bestand darin, daß wir alle Schulen innerhalb einer Schulform nach dem durchschnittlichen Rangplatz in den verschiedenen Leistungstest gereiht haben. So haben wir die besten Hauptschulen den schlechtesten Hauptschulen gegenüberstellen können. Wir haben dies auch für die schlechtesten Realschulen und für die besten Realschulen, für die besten Gymnasien und schlechtesten Gymnasien sowie für die besten Gesamtschulen und schlechtesten Gesamtschulen gemacht. Die Auswertung hat sich dann einmal auf die schulformspezifischen guten und schlechten Schulen und zum andern auf alle guten und schlechten Schulen insgesamt bezogen. Ich kann hier selbstverständlich nicht alle Ergebnisse dieses sehr aufwendigen Versuchs referieren (s. Abschlußbericht 1988).

Der Gesamtrend bestand darin, daß auch hier nicht eindeutig von den äußeren sozialen Ressourcen her oder von den innerschulischen und organisatorischen Gegebenheiten her Voraussagen gemacht werden konnten.

Nichtsdestoweniger haben sich einige Trends ergeben. Wenn eine Schulform das gesamte Spektrum von Leistungsfähigkeiten abdeckt, wie es z. B. Gesamtschulen tun, oder wenn die Variation noch sehr groß ist, wie z. B. in Realschulen, dann erweist sich immer das Profil von Eingangsbedingungen als sehr wichtig: In guten Schulen ist das Intelligenzniveau der Schüler größer und hier ist auch das elterliche *coaching* im Sinne einer motivationalen Unterstützung des Lernverhaltens zu Hause signifikant besser.

Innerhalb der Schule treffen wir dann auf ein bekanntes Ergebnis: in guten Schulen wird die Lehrerschaft günstiger wahrgenommen, und zwar gleichzeitig stärker strukturierend und leistungsfordernd als auch stärker zuwendungsorientiert. Somit ergibt sich eine gewisse Bestätigung der Coleman-Aussage, der glaubte, lediglich zwei schulinterne Merkmale ausmachen zu können, die ein hohes Schulleistungsniveau bestimmen: hohe Leistungserwartungen und ein geregeltes Lernklima.

Auch hier taucht also wieder der motivationale Faktor auf: ein hohes Qualitätsbe-

wußtsein und eine Entschlossenheit, Gleichgültigkeiten, Strukturlosigkeiten entgegenzuwirken, sowie dies im Rahmen einer akzeptierenden und hilfeorientierten Atmosphäre zu realisieren.

Insgesamt haben die wichtigsten Ergebnisse immer wieder darauf verwiesen, daß Schulqualität keine ein für allemal fixierbare, historisch unwandelbare und unverlierbar etablierbare Größe ist. Sie ist immer das Ergebnis aktiven Gestaltungsbemühens, das auch immer wieder historisch gefährdet ist. Schulqualität ist somit Ausdruck einer permanenten Gestaltungsintensität, die einer positiven Atmosphäre bedarf. Woher diese Kräfte kommen, woraus die Motivation resultiert bzw. wodurch sie zerstört wird, das ist bisher nur teilweise aufgeklärt. Eine Atmosphäre der Nutzlosigkeit und Perspektivlosigkeit, eine Atmosphäre der Geringschätzung von Pädagogik und der Beschäftigung mit jungen Menschen, eine solche Atmosphäre ist aber mit Sicherheit dem Zusammenleben in Familie und Schule nicht förderlich.

Literatur

- Edmonds, R. R.: Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 1982, 40 (3), 4–11.
- Fend, H.: Lernsteuerungssysteme und Scholorientierungen. Eine empirische Vorstudie an Konstanzer Gymnasien (Forschungsberichte des Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz, Nr. 6) Konstanz 1972.
- Schulklima. Weinheim 1977.
- Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt 1984.
- Was ist eine gute Schule? Westermanns Pädagogische Beiträge, 1986, Heft 7/8, S. 8–12.
- „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, Heft 3, 1986, S. 275–293.
- „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. Manuskript, Konstanz 1986.
- Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt 1988.
- Abschlußbericht des Forschungsprojektes „Fachliche Wirkungen der Schule“. Manuskript, Konstanz 1988.
- Gray, J.: Multi-level models: Issues and problems emerging from their recent application in British studies of school effectiveness. In: D. R. Bock (Hrsg.): *Multi-Level Analysis of Educational Data*. Chicago 1988.
- Purkey, S. C. / Smith, M. S.: *Effective Schools: A Review*. *Elementary School Journal*, 1983, 83, 4, 426–452.
- Rutter, M.: *School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications*. In: L. S. Sullivan / G. Sykes (Hrsg.): *Handbook of Teaching and Policy*. New York 1983.
- Specht, W.: *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen*. Dissertation, Konstanz 1982.
- Steffens, U. / Bargel, T. (Hrsg.): *Qualität von Schule*, Heft 1 bis 3. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden – Konstanz 1987.