

Fend, Helmut

Schulkultur und Schulqualität

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 85-97. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Fend, Helmut: Schulkultur und Schulqualität - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 85-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97901 - DOI: 10.25656/01:9790

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97901>

<https://doi.org/10.25656/01:9790>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER Projektunterricht in der Regelschule Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers	141
HELMUT HEID Was ist offen im offenen Unterricht?.....	159
RENATE VALTIN Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik	173
JÜRGEN BAUMERT Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie	187
JÜRGEN DIEDERICH Anstöße zur Atomisierung des Elementaren	211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?.....	223
FRITZ OSER Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?	235
FRANK ACHTENHAGEN Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung.....	245
HANS-GEORG HERRLITZ Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989.....	265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH
Die professionelle Konstruktion der Schule –
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... 285

PETER DREWEK
Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus
sozialgeschichtlicher Perspektive
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt
der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des
Ersten Weltkriegs..... 299

KURT BEUTLER
Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs 317

DIETER SENGLING
Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen
Janusz Korczak 331

Schulkultur und Schulqualität

Wissenschaftsgeschichtliche und geistesgeschichtliche Vorbemerkungen

Um die Besonderheit der Schulqualitäts-Forschung sichtbar zu machen (siehe auch SPECHT 1994, LESCHINSKY 1992), ist ein Rückgriff auf die Geschichte der Schulreform seit den 1950er Jahren hilfreich. Erst die Kenntnis der Umbrüche in den pädagogischen Basisorientierungen von den 1950er zu den 1960er Jahren bzw. von den 1960er Jahren bis heute macht sichtbar, warum die Erforschung der Qualität der einzelnen Schule den heutigen hohen Stellenwert bekommen konnte.

Geistesgeschichtlich fällt für die 1950er Jahre die Orientierung an der „Person“, am „Geist“, an der „Existenz“ des Menschen auf. Die *anthropologischen und existentiellen Fragen* standen im Mittelpunkt, BUDE und KOHLI (1989) berichten gar von einem „Kult des Geistes“, des „Einzelnen“, des „Wesens des Menschen“. Der Mensch wurde hier vor allem als „Produkt seiner selbst“ – um diese Definition aus den „Nachforschungen“ von JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1938) aufzugreifen – definiert. Die große Bedeutung des Existentialismus oder der Ontologie in dieser Zeit ist in allen Sphären des geistigen Lebens sichtbar, so auch in der Pädagogik. In Anknüpfung an die Pädagogik vor dem Dritten Reich, in Anknüpfung an die sogenannte Reformpädagogik und an die humanistischen Erziehungstraditionen stand die personale Entwicklung des einzelnen Menschen sowie die Person des Lehrers als „Entwicklungshelfer“ – in oft geradezu intimen pädagogischen Bezügen sich bewegend – im Vordergrund. Die Weckung der kulturellen und geistigen Interessen in jungen Menschen durch die Begegnung mit den kanonisierten Gehalten der Kultur im Sinne von WILHELM FLITNER, verbunden mit Anklängen an religiöse Erleuchtungserlebnisse, und die personale Begegnung mit der Lehrerpersönlichkeit bewegten das pädagogische Ethos dieser Jahre, in denen über eine Rekonstruktion des Humanismus auch eine Wiedereingliederung in die lange abendländische Tradition versucht wurde.

Der Wandel in den 1960er Jahren war in der Tat dramatisch. Ein Zitat eines Zeitgenossen, von EGON HOLTHUSEN, geschrieben 1964 im Vorwort zur Taschenbuchausgabe der vielgelesenen Arbeit mit dem bezeichnenden Titel „Der unbehauste Mensch“ aus dem Jahre 1951 bringt dies prägnant zum Vorschein.

„Statt ‚Existenz‘ sagt man heute ‚Gesellschaft‘, statt Benn oder Eliot sagt man Brecht, statt Jaspers – Adorno oder Bloch. Begriffe, die um 1950 unter historischen Spinnweben kaum noch zu erkennen waren (‚Aufklärung‘ zum Beispiel), werden als blitzblanke Neuheiten vertrieben. Alles Soziologische ist Trumpf, Marx wieder ein Problem von großer Dringlichkeit, dialektisches Denken fast *conditio sine qua non*. Die Idee des Nichts hat an Faszinationskraft ganz erheblich verloren, auch Antifaschismus scheint etwas anderes zu bedeuten als vor 15 Jahren, und was man einst – mit einer nicht übermäßig glücklichen Formel – die ‚innere Emigration‘ genannt hat, ist zum Gespött geworden im Munde der Nachgeborenen.“ (1964, S. 9 f., zit. nach BUDE/KOHLI, 1989, S. 22)

Im Hintergrund dieser Beobachtung stand ein tiefgreifender Wandel, der auch die Pädagogik umgestaltet hat. Die Aufmerksamkeit richtete sich jetzt fast ausschließlich auf die Lebensumstände des Menschen, insbesondere auf die sozialen und politischen Systeme, in denen er lebt und leidet. So traten sozialpolitische Zielsetzungen im Rahmen des Bildungswesens, wie zum Beispiel Chancengleichheit, in den Vordergrund. Dies geschah jetzt aber nicht mehr in einem existentialistisch-leidenden, pessimistischen und reduktionistischen Gestus, sondern in einer Attitüde der Kritik, der manchmal fast aggressiven Veränderungsforderung, in einer Attitüde der Machbarkeit und der Verantwortung für die Veränderung der Verhältnisse. Pädagogisch trat die Perspektive in den Vordergrund, daß *der Mensch ein Produkt der Gesellschaft* ist; die Kontexte, in denen er lebt, prägen seine Gestalt und sein Handeln. Defizite sind somit immer Defizite der Umwelt, insbesondere der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

In diesem häufig selbstanklägerischen Geist der Erwachsenen gegenüber den Heranwachsenden, der Lehrenden gegenüber den Lernenden entwickelte sich ein heute unvorstellbarer Eifer der Systemveränderung, der sich insbesondere im Bildungswesen entfaltete. Durch die Veränderung der Systembedingungen sollte die ideale Schule entstehen, die Chancengleichheit für alle und Solidarität aller mit allen schafft. Aus ihr sollte der emanzipierte, handlungsfähige und handlungswillige Mensch erwachsen, der selber wieder zur Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen bereit ist. Zumindest von den Konzepten her blieb im Bildungswesen damals kein Stein auf dem anderen. Bald haben sich aber die Bemühungen um Systemveränderung auf die Veränderung der Sekundarstufe I, insbesondere im Rahmen der Gesamtschulkonzepte, verengt. In ihrem Windschatten ist die *pädagogische Handlungskultur* nicht selten verwildert, ist die Konzentration auf Unterricht und Erziehung geschwunden und das persönlich zu verantwortende Handeln unreflektiert geblieben.

Die faktischen Ergebnisse dieser Veränderungsbemühungen sind bekannt (siehe z.B. FEND 1982). Im Rückblick nicht gerade überraschend hat sich gezeigt, daß Systemmerkmale des Bildungssystems in der in den 1960er Jahren definierten Gestalt nur eine begrenzte Bedeutung bei der Beförderung wünschenswerter humaner und pädagogischer Verhältnisse haben. Sie determinieren das alltägliche pädagogische Geschehen nicht in der vorgestellten Weise. Dies zur Kenntnis zu nehmen und neue Perspektiven aufzubauen, bedurfte einer längeren Trauerphase und führte zuweilen zu einem pädagogischen Defaitismus, hinter dem nicht selten eine massive Identitätsgefährdung stand.

Neue Sichtweisen mit neuen Hoffnungen und Handlungsperspektiven näherten sich auf verschiedenen Wegen. Ein wichtiges Ergebnis aus meinem Umkreis der Schulevaluation war die auch durch persönliche Anschauung untermauerte Tatsache, daß es Gesamtschulen gab, in denen sich aufzuhalten belastend bis quälend war, während in anderen tatsächlich eine Annäherung an Ideale erlebt wurde. Auch herkömmliche Schulen repräsentierten sich in völlig unterschiedlicher Attraktivität. Diese Varianz mußte ihre Gründe haben, die nicht im „System“ zu suchen waren. Daten zu inzwischen über 180 Schulen, die ich im Verlauf der letzten Jahrzehnte untersucht habe, die teils im Rahmen einer Gesamtschulorganisation und teils im Rahmen einer dreigliedrigen Organisationsform plaziert waren, haben die Überzeugung gefestigt, daß die Schulebene eine wichtige Rolle spielt, aber nicht unabhängig von den systemischen Rahmenbedingungen funktioniert.

Ein zweiter Entwicklungsstrang entsprang dem wachsenden Mut, der Alltagserfahrung und der pädagogischen Intuition wieder zu trauen und sie nicht dem „System-

denken“ zu opfern. Damit gewann die konkrete Erfahrung in und mit einzelnen Schulen wieder an Bedeutung; Schulbesuche, Fallstudien, Studienreisen begleiteten diesen Prozeß.

Entwicklungen der Bildungspolitik und Bildungsforschung in englischsprachigen Ländern stützten diese neuen, erst zaghaft auftauchenden Erfahrungen. Sie alle begannen die Bedeutung der gemeinschaftlichen Anstrengung eines Lehrerkollegiums an einer Schule zu würdigen und zu betonen. Die Arbeit von RUTTER und Mitarbeitern (1979) ist besonders bekannt geworden, aber auch die amerikanischen Studien zu „school effectiveness“ untermauerten diese Einschätzung (LINNEY/SEIDMANN 1989, UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION 1986, EDMONDS 1979, PURKEY/SMITH 1983).

Eher im stillen ist anfänglich an diesen Problemen weitergedacht worden, um sie auch zu einer systematischen Reife zu führen. Im Umkreis der Arbeitsgruppe „Qualität von Schule“, die aus unseren Konstanzer Arbeiten hervorgegangen ist (FEND 1977, 1981, 1982, 1984, 1986, 1987, 1988a, b), ist versucht worden, jenseits methodischer und ideologischer Festlegungen die Theorie und Phänomenologie der Schule als pädagogischer Handlungsebene voranzubringen. Daraus sind in der Zwischenzeit sieben ansehnliche Arbeitsberichte hervorgegangen (zu beziehen im Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden, Luisenstraße).

Zielbilder: Neue Sicherheiten im Gelungenen

Ein Hauptergebnis dieser Arbeiten sehe ich darin, daß es gelungen ist, neue – wie sich allerdings zeigen sollte, oft gar nicht so neue, sondern aus der Reformpädagogik schon bekannte – Leitbilder *gelungener schulischer Umwelt für Aufwachsen in unserer Zeit* zu beschreiben, zu illustrieren, zu entwickeln und zu demonstrieren.

Nicht zuletzt die Anschauung und das lebendige Vorbild, das das für jedes Handeln so wichtige Zielbild enthält, haben eine neue Sicherheit im Gelungenen geschaffen.

So würde ich auch heute jedem, der erfahren möchte, wie man möglichst gute Schulen als Lebensräume des Aufwachsens gestalten sollte, empfehlen, herumzureisen und sich anzuschauen, wie Schulen aussehen, die einen guten Ruf haben, wie dies die Kommission für Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit Jahren praktiziert. Für eine solche Reise stünde ihm eine reiche Palette von Schulangeboten zur Verfügung: Er könnte die Erben der Reformpädagogik der ersten 20 Jahre dieses Jahrhunderts besichtigen, könnte Landerziehungsheime aufsuchen, die unter Lernen im Schulalter mehr verstehen als Wissenserwerb und deshalb Sorge tragen, über soziale Verantwortung und Engagement für andere sowie über lebendige Erfahrungen und Begegnungen mit bedeutenden Personen die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Eine große Vielfalt verschiedener pädagogischer Erfindungen, dies zu tun, ist auch heute noch lebendig.

Unser Sucher nach Visionen und Verwirklichungen einer guten Schule könnte aber auch die große Palette der Freien Schulen und Alternativschulen in den Blick nehmen, von Waldorfschulen bis Montessorischulen. Hier könnte er viele Beispiele einer die übliche Hektik vermeidenden Schulatmosphäre sehen, er könnte die Ästhetisierung und Humanisierung der Um- und Lernwelt beobachten, die intensive und sensible Begleitung der inneren Entwicklung des Kindes erleben und in Montessorischulen hinter die Kulissen der Geheimnisse selbsttätiger, von den Eigenschaften der Materialien und Auf-

gaben angetriebener und nicht vom Lehrer autoritativ eingeleiteter Lernprozesse schauen.

Doch die Suche nach Leitbildern des Möglichen müßte nicht bei den bekannten Exoten pädagogischen Wunschdenkens haltmachen. Auch in den letzten Jahren gab es an vielen Orten intensive Anstrengungen, die einzelnen Schulen zu gestalten, sie *innerhalb der staatlichen Rahmenbedingungen* zu entwickeln und alles pädagogisch Wünschbare umzusetzen.

Besonders Gesamtschulen der zweiten Generation haben aus der Not der unerwarteten Nebenwirkungen großer, intern sehr unruhiger Lerngebäude mit permanentem Gruppen- und Lehrerwechsel Formen der täglichen Schulgestaltung entwickelt, die unvoreingenommen viele pädagogische Erfindungen des 20. Jahrhunderts aufgenommen haben.

So haben sie die Bedeutung dauerhafter und verlässlicher sozialer Beziehungen wieder entdeckt, organisieren Jahrgangsteams von Lehrern, die einen Jahrgang vom 5. bis zum 10. Schuljahr begleiten. Jahrgänge sind zudem räumlich so eng aufeinander bezogen und architektonisch so eingebettet, daß Verkehrswege klein gehalten werden können und die mit einem Klassenwechsel jeweils verbundene Unruhe verhindert wird. Sie kommen damit dem Wunsch nach sozialer Ruhe und Überschaubarkeit entgegen.

Die Bedeutung gemeinsamer freier Zeit über den Unterricht hinaus und die Bedeutung freier Begegnungsräume kommt in diesen Schulen voll zur Geltung. In einigen beginnt der Unterricht gleitend, bereits um halb acht Uhr früh ist die Schule offen, der Unterricht beginnt aber erst um acht Uhr fünfzehn (siehe HOLTAPPELS 1994). Sie bekämpfen damit eines der Hauptübel des Halbtagschulwesens: die permanente Hektik, die fehlende Zeit, einander zuzuhören und miteinander zu reden.

Der Wochenplan sieht Zeit für die Information der Wochenarbeit, für den Klassenrat, für die Lehrerstunde vor. Die sozialen Beziehungen in der Klasse und in der Schule brodeln damit nicht im Untergrund, sondern sie werden diskutier- und damit gesprächsweise bearbeitbar.

Aber nicht nur die Woche wird rhythmisch geplant, zwischen Fachunterricht, Projektunterricht und freier Arbeit. Das gesamte Schuljahr wird dramaturgisch gestaltet, nicht zuletzt im Rahmen der Wiederentdeckung der Bedeutung von Riten und festen Traditionen. Insbesondere Einstiegsriten, Auszeichnungsriten und Abschlusssriten sollen die Gemeinsamkeiten symbolisieren.

Was Symbolisierung angeht, sind wohl die eindrucklichsten Fortschritte, manchmal aber auch nur Wiederentdeckungen gemacht worden. Das Gute bedarf der Anschauung, was man selber ist, muß sozial gespiegelt werden, um es als Realität zu erleben. So spielt denn die Symbolisierung der Anwesenheit jedes einzelnen Schülers eine große Rolle. Er ist nicht nur in Fotos, in lebensgroßen Umrißzeichnungen, in persönlich bemalten Stuhllehnen präsent, sondern auch in seinen Werken, in seinen Zeichnungen, den Berichten über Projekte usw. Die Spiegelung erstreckt sich aber auch auf die Rückmeldungen über die Qualität von Leistungen, die über die bloße Ziffer hinausgeht, und in Begleittexten zu Zeugnissen, die den größeren Entwicklungszusammenhang stiften.

Diese Schulen haben auch gelernt, daß das soziale Zusammenleben in den Schulen der Entwicklung, Achtung und Einhaltung vieler Regelungen bedarf. Sie sind aber auch weit von den alten Schulordnungen und ihrer obrigkeitmäÙigen Durchsetzung entfernt. Im Wissen um die verantwortungs- und mündigkeitsfördernde Wirkung der Beteiligung an der Regelerstellung und ihrer gemeinschaftlichen Durchsetzung haben sie viele kunst-

volle Einrichtungen geschaffen, um zu Vereinbarungen zu kommen und ihre Einhaltung zu sichern. Sie sind sich des Dauercharakters solchen Bemühens sehr bewußt geworden. Demokratische Prozesse der Entscheidungsfindung, Komitees zur Konfliktbearbeitung, „Kummerlöser“ usw. gehören zu diesen Schulen. Sie alle sollen sowohl das Verantwortungsgefühl für die „gemeinsame Schule“ als auch den Respekt für den anderen stärken.

Zwei weitere pädagogische Anliegen, die auch schon relativ alt sind, werden in diesen Schulen wieder ernster genommen.

Das eine betrifft die Förderung der vielen Facetten selbständigen Lernens, also von selbstinitiierten, selbst kontrollierten und selbst verantworteten Lernanstrengungen. Über Freiarbeiten und offenen Unterricht, über praxisbezogene Aufgaben und über eigene Projekte, über das Prinzip, möglichst viel selber zu machen, soll die Eigenverantwortung und Eigenständigkeit des Kindes und Jugendlichen gefördert werden. Sie komme, so die feste Überzeugung, in den Schulen, in denen ausschließlich die Erfüllung kleinschrittiger Lernvorgaben verlangt wird, wie dies im normalen Unterricht so häufig der Fall ist, zu kurz. In diese Modelle gehen Vorstellungen von entdeckendem Lernen in der Tradition von WAGENSCHNEIN, DEWEY, BRUNER oder RUMPF ebenso ein wie die Modelle von FREINET oder moderne Theorien der Entstehung metakognitiver Lernkompetenzen im Sinne des eigenständigen Lernens.

Selbständiges Lernen konzentriert sich dabei nicht nur auf den „Kopf“; praktisches Lernen spielt eine große Rolle, aber auch das Künstlerische und das Sportliche, vom Jonglieren bis zum Einradfahren, werden betont und gefördert.

Das Element der sozialen Verantwortung und des gemeinschaftlichen Lernens zu stärken, ist das zweite Anliegen einer auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten Schulgestaltung.

Schon seit der Jahrhundertwende, schon seit dem Helfersystem von PETER PETERSEN im Rahmen jahrgangsübergreifenden Unterrichts und den vielen Klassendiensten, seit der ersten Lehre zur Klassenführung von OSKAR SPIEL (1947) wird versucht, die Möglichkeiten zu nutzen, über die Hilfe der Älteren für die Jüngeren und der Stärkeren für die Schwächeren Elemente sozialer Verantwortung in Schulen zu etablieren. In der Tischgruppenkonzeption wird Lernen für einzelne Aufgaben sogar als gemeinschaftliches Problem organisiert und gestaltet.

Einbeziehung in soziale Verantwortung auch außerhalb der Schule, seien es ökologische Projekte oder karitative Einsätze, kann nach der Vorstellung dieser Schulen helfen, das Gefühl einer menschlichen Gemeinschaft, die füreinander verantwortlich ist, zu stärken.

Die Aufhebung der Isolierung der Schule, des Schulstubencharakters des Gelernten, ist ein weiteres, relativ altes, aber wiederbelebtes und den modernen Lebensbedingungen angepaßtes Element heutiger Modellschulen. Schule hat keine Scheu mehr, mit der Gemeinde zusammenzuarbeiten, mit Vereinen zu kooperieren, in Betriebe zu gehen, Künstler und Autoren einzuladen. So wird Schule zum Ort der Begegnung, zur Begegnung mit Schriftstellern, Politikern, Sportlern und damit zum Ort der Erfahrungen „gelungenen Lebens“.

Und schließlich die Frage der Bildung: Die Kritik an der zunehmenden Spezialisierung und Verfälschung des Unterrichts ist in diesen Schulen nicht ohne Antwort geblieben. Weit entwickelt sind inzwischen die Versuche zu fachübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht, um die Welt- und Sinnorientierung, die in der Schul-

phase des Aufwachsens, insbesondere in der Sekundarstufe II, so wichtig ist, zu fördern.

Eine qualitativ neue Stufe wird in den Schulen erreicht, die mit einem Prinzip, das nicht zuletzt aus der Wiener Entwicklungspsychologie der 1920er und 1930er Jahre dieses Jahrhunderts stammt, ernst machen: mit Orientierung des Schullebens am jeweiligen Entwicklungsstand und den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. In der Nachfolge von ALFRED ADLER wurden erstmals produktive und unproduktive, ins Abseits führende Lebenslinien oder in die Gemeinschaft einmündende präzisiert, beobachtet und in der Wahrnehmungsperspektive der Lehrer eingeübt. Jeder Schüler durchlebt seine Kindheit und Jugend im Lebensraum der Schule je einmalig und letztmalig. Die Bedeutung der Aufgabe, diesen Weg zu gestalten, ihn zu symbolisieren und zu rhythmisieren, wurde in den letzten Jahren in manchen Schulen als zentrale Aufgabe wieder entdeckt.

Reisen ins Ausland, Besuche in Schulen anderer Länder würden das Vorstellungsvermögen, was Schule sein kann, gewiß noch zusätzlich bereichern. Doch jemand mag von diesen hier nur angedeuteten Erfahrungen genügend beeindruckt sein, um in eine tiefe Depression über das Erscheinungsbild der normalen staatlichen Schule zu verfallen, um die Kahlheit, Zerstörung und Trostlosigkeit vieler Schulräume und Schulhäuser zu bejammern, um die Langeweile eines sturen, lehrbuchgesteuerten Unterrichts zu betrauern, um die unwirschen, nur auf Vortrag und Prüfung beschränkten Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern als Karikaturen des Möglichen zu erkennen und die pädagogisch „toten“, wenn nicht gar fraktionierten Lehrkörper zu bedauern und um sie als Zerrbilder von lebendigen, kooperierenden, pädagogisch engagierten und in einer Kultur des immer wieder neu Lernens lebenden Lehrergemeinschaften zu erkennen.

Es ist nun nicht meine Absicht, hier eine solche Depression zu fördern. Weder entspricht die Schulrealität in den Modellschulen immer den Idealen, noch ist die Realität in den „Normalschulen“ so weit von den Idealen entfernt. Es bleiben aber Differenzen. Mir ist bei diesem kurzen, ja allzu kurzen Überblick die Vermittlung der Erfahrung wichtig, daß sich in den letzten Jahren unsere Vorstellungen, was Schule als Lebensraum und Entwicklungsraum für heranwachsende Menschenkinder sein kann, unübersehbar verfeinert und differenziert haben. Es gibt unzählige kreative pädagogische Erfindungen, die unsere Visionen guter Schulen in hohem Maße bereichern, so daß wir von diesen Leitbildern her nicht so orientierungslos sind, wie die Schulkritik in den Medien gelegentlich suggeriert.

Von der Anschauung zur wissenschaftlichen Systematik: Die Präzisierung des Begriffs Schulkultur

Die Forschung zur Schulqualität und Schulkultur lebt ohne Zweifel von der lebendigen Anschauung und der gelungenen Beschreibung von Einzelfällen. Derjenige, der meint, daß die Vielfalt der Bedingungen und Sonderkonstellationen, die zusammenkommen müssen, damit eine qualitativ hochwertige Schulumwelt entsteht, so groß ist, daß eine Generalisierung über Schulen hinweg unproduktiv sei, hat sicher gute Gründe für eine solche Position. Nichtsdestoweniger finden wir auch hier das Bemühen um Systematisierung.

Sie sind einmal auf der Ebene der *Beschreibung* angesiedelt. Sowohl die ethnomethodologische Fallstudienarbeit als auch die Survey-Ansätze haben klären geholfen, worin

sich Schulen unterscheiden. Die ethnomethodologische Forschung ist um den Begriff der Kultur zentriert. Ohne auf die umfassende Diskussion zu diesem Begriff eingehen zu können, sei hier dasjenige, was ich als dessen Kern empfinde, kurz expliziert.

In drei Weisen kommt das zum Ausdruck, was man Schulkultur nennen könnte: in *Symbolisierungen (Objektivationen)*, in *Ereignissen* und in *Sprache*. Das Verbindende dieser drei Äußerungsformen ist, daß jeweils etwas sichtbar gemacht wird – zum Beispiel pädagogische Haltungen und Denkweisen –, das dadurch zu einem Verbindenden einer Mehrzahl von Menschen wird. Über die „Objektivationen“ wird das gemeinsame Denken, Empfinden und werden die gemeinsamen Werte zum Ausdruck gebracht (BÜRGI 1990). Was eine Gemeinschaft von Menschen als zu sich passend, als ihr Eigenliches in verschiedenen Objektivationen immer wieder zum Ausdruck bringt und damit auf ein gemeinsames Verständnis und gemeinsam Sein-Sollendes verweist, macht ihre „Kultur“ aus.

Am Beispiel der Schulkultur kann dies in drei Negativausprägungen kulturarmer Schulen verdeutlicht werden:

(1) Die *Symbolisierungsarmut* verweist auf ein spezifisch kulturelles Phänomen, die mangelnde Darstellung, ja das Fehlen einer Konzeption, so daß wir als Folge die äußerst dürftigen räumlichen Arrangements finden, die kahlen Klassen und kühlen Wände, nur gelegentlich verschönert von aus Langeweile geborener künstlerischer Notdurft in der Form von zerkratzten Bänken und beschmierten Wänden.

(2) Die *Ereignisarmut* ist dann ein Problem, wenn sie auf ein Minimum an Gemeinsamkeit, auf eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Lauf des Lebens und seiner Phrasierung in Eintritte, Krisen, Erfolge, Rückschläge, Abschlüsse und Ziele verweist. Es fehlen dann sowohl Riten, die eine Phrasierung erlauben, als auch Gemeinsamkeiten, was etwa in dem an der Oberfläche kurios anmutenden Ergebnis vieler Schulvergleiche zum Ausdruck kam, daß gemeinsame Tanzveranstaltungen im Lehrerkollegium der beste Indikator für ein gutes Schulklima waren.

(3) Schulkultur ist auch ein Ergebnis der *gemeinsamen Bedeutungen*, die ihrerseits sprachlich zum Ausdruck kommen müssen und dann sich in der Weise des Redens über die Kollegen, die Schüler, die heutigen Zeiten insgesamt manifestieren. Diese symbolischen Welten können völlig außerschulisch besetzt sein, durch Reden über Urlaube, Hausbau, Versicherungen, Einkaufsmöglichkeiten, sie können sich in Diskursen über die Schüler erstrecken, die man am liebsten aus der Schule weg hätte, und sie können sich um das eigentliche des gemeinsam Schule-Gebens drehen.

Die kulturelle Innenausstattung der Schule moderiert in der Gestalt eines Schulethos in bedeutsamer Weise die Alltagsarbeit an einer Schule, die betriebswirtschaftlich oder organisationssoziologisch häufig beschrieben wurde. Ihr Kern gruppiert sich um die Lösung von Sachfragen, um die Bewältigung von Rechtsproblemen, um die Art und Weise der Bewältigung von Alltagsaufgaben, *der Lösung von Konflikten, der Erfüllung von Sachansprüchen*. Auch auf dieser Dimension können die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen nicht extrem genug gedacht werden. Völlige Konfliktunfähigkeit und aggressive Fraktionierungen haben wir ebenso gefunden wie effiziente Koordination, Information und Entscheidungsfindung. Nirgends hat jedoch eine chaotische Organisation viel Positives zu einer kooperativen Schulkultur beigetragen.

Schon diese wenigen Dimensionen führen fast von selbst auf die Frage, welche Bedeutung der Schulleiter in einer solchen Betriebsstruktur wie der Schule hat (BAUMERT 1992), eine Frage, die hier nicht weiter bearbeitet werden kann.

Zumindest erwähnt werden müssen aber die fruchtbaren Versuche der großflächigen Survey-Studien, einzelne Faktoren guter und effizienter Schulen zu systematisieren, zu messen und in ihrer faktischen Wirksamkeit zu überprüfen. Wie unschwer ersichtlich ist, nähern sich diese Listen stärker dem „guten Normalfall“ von Schule, den Standardbedingungen für ordentliche Schulen. So faßt COLEMAN seine Arbeiten darin zusammen, daß er in zwei – uns sehr bekannten – Merkmalen effiziente Schulen, gemessen an den Leistungsergebnissen, sieht: in einer ordentlichen, disziplinierten und – für Amerika besonders wichtig – sicheren Lernumwelt und in einem ungebrochenen Ethos, Leistungen zu verlangen, zu überprüfen und zu belohnen.

In den vielfach zitierten Listen guter Schulen, die sich aus der Survey-Forschung herauskristallisiert haben, zum Beispiel jenen von EDMONDS (1979, 1982) oder von PURKEY und SMITH (1983), wird mehr oder weniger offen den Lehrern und den Leitungsinstanzen Mut zugesprochen, ihre Verantwortung wahrzunehmen und ihre Autorität zu nutzen: Eine starke unterrichtsbezogene Führung (leadership), hohe Erwartungen, Konzentration auf Leistungsstandards, Überprüfung und Symbolisierung der Lernerfolge (award-system), die Formulierung einer Zielperspektive und eine klare, konsistente Entscheidungsstruktur gelten als empirisch belegte Indikatoren einer effektiven Schule. Sie werden – auch dies ist für den amerikanischen Kulturkreis charakteristisch – ausbalanciert durch eine Kultur der Kooperation und vertrauensvollen Kollegialität, der Fairneß, der Wertschätzung des einzelnen Schülers und der Unterstellung von hoher Lernbereitschaft (siehe zusammenfassend STEFFENS/BARGEL 1993, S. 71 ff.).

Wie sich diese Modelle im Rahmen europäischer Kulturtraditionen realisieren lassen, gehört zu einem Forschungsschwerpunkt in meinem Arbeitsumfeld, indem wir zum Beispiel überprüfen, wie sich rechtliche Rahmenregelungen und das St. Gallner Management-Modell verbinden lassen und wie Schweizer Schulen ihren Geist „objektivieren“ und in einer Kultur des Schulhauses symbolisieren. Entsprechende Vorstellungen von der Bedeutung der Schulebene sind auch in das Lehrerleitbild eingegangen, etwa in der 4. These:

„Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation am Ort.“

Auch in den Qualitätsmerkmalen auf der Ebene der Instruktion kommt Bewegung in eine Szene, die vom Geist des Kommandierens, Kontrollierens und Korrigierens beherrscht war, nämlich beim Militär. Bei der Auswahl von Schulleitern könnten vielleicht die folgenden Beurteilungskriterien wirksam werden, die Manager bei dreitägigen Beobachtungen für die Auswahl von geeigneten Instruktoren für das Militär – im Rahmen eines Pilotstudiengangs an der ETH Zürich – entwickelt und angewendet haben. Geeignet ist ein Instruktor beispielsweise dann, wenn er

„(...) für die Haltung und die Interessen von Kameraden Wertschätzung zeigt oder eher überheblich und behrend wirkt;

Kritik positiv verarbeitet und selbst konstruktiv kritisiert oder aber verletzt und vielleicht sogar aggressiv reagiert;

durch Ausdauer, Beharrlichkeit und Geduld Durchhaltevermögen beweist oder wegen Misserfolgen resigniert; sich in andere Personen und Funktionen hinein fühlt und in einer Gruppe integrierend mitarbeitet oder eher als Einzelgänger handelt;

aktiv zuhört sowie unmissverständlich und störungsfrei kommuniziert oder aber anderen ins Wort fällt und den Gesprächspartner nicht ernst nimmt;

Konflikte frühzeitig erkennt, konstruktiv angeht und konsensfähige Lösungen vorschlägt oder aber Konflikte ignoriert oder verdrängt;

andere für seine Anliegen zu begeistern vermag oder wenig überzeugend wirkt (...)" (NZZ, 14.4.1992, S. 25).

Die Mehr-Ebenen-Perspektive

Neben den inhaltlichen Visionen guter Schulen hat sich für mich ein wichtiges methodisches Resultat der Forschung zu Qualitätsmerkmalen im Bildungswesen seit den 1950er Jahren herauskristallisiert: die Systematisierung der Ergebnisse zu einer mehr-ebenenanalytischen Betrachtungsweise. Die personenorientierte Pädagogik der 1950er Jahre hatte sich sehr auf die *Person des Lehrers* als Qualitätsgaranten des Bildungswesens konzentriert. In einer unterrichtstechnologischen Zwischenphase wurde die kleinere Einheit einzelner *Unterrichtsstrategien* zum Hoffnungsträger für die Qualität des Bildungsprozesses. Die gesellschaftstheoretische Ausrichtung sah in *System- und Strukturmerkmalen*, die sich in Organisationsformen niederschlugen, die primäre Quelle für ein akzeptierbares Schulsystem. Im Gefolge vieler Enttäuschungen ist dann die einzelne *Schule als pädagogische Handlungseinheit* zum Hoffnungsträger avanciert.

Die Vermutung liegt auf der Hand, daß es pädagogisch unsinnig wäre, die verschiedenen Ebenen gegeneinander auszuspielen. Aufschlußreich könnte aber die Frage werden, in welcher Weise die verschiedenen Ebenen interagieren. 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. Jedes Bildungswesen einer Nation repräsentiert eine je individuelle Konstellation von Gestaltungsmerkmalen auf der nationalen und regionalen Systemebene mit Gestaltungsmerkmalen auf der lokalen Schulebene und je einmaligen Persönlichkeiten von Lehrern und ihrem Repertoire an Möglichkeiten des Schule-Haltens. Ferner kann die Qualität der Schule auf verschiedenen Ebenen nur bei Kenntnis der jeweiligen Randbedingungen für das gestalterische Handeln auf den jeweiligen Ebenen richtig eingeschätzt werden. Diese, einmal ausgesprochen, einleuchtende Auffassung hat gewichtige Folgen. Wir müssen nämlich die Qualitätsfrage systematisch nach der jeweiligen Beurteilungsebene differenzieren. So kann es zum Beispiel geschehen, und dies ist durchaus auch beobachtbar, daß auf der Schulebene in einem Land, zum Beispiel den USA im Vergleich etwa zu deutschsprachigen Schulen, ungleich attraktivere Einzelschulen zu finden sind. Auf der Systemebene zeigt sich aber ein insgesamt deutlich niedrigeres Niveau. Der Hintergrund ist unschwer auszumachen: Der auf dem Marktprinzip beruhende ausgedehnte private Anteil am Schulwesen führt in den USA dazu, daß an einzelnen Orten Vorteile kumuliert und maximiert werden.

Auf der Systemebene im öffentlichen Bildungswesen sind die Mechanismen der Standardisierung eines qualitativ hochwertigen Angebots an Bildungsmöglichkeiten aber so schwach, etwa infolge der Bindung der Schulausgaben an die Einnahmen aus der Grundsteuer, daß sich auch hier große Divergenzen nach lokalen Gegebenheiten auftun. In unseren Bildungssystemen kann sich das umgekehrte Problem ergeben, nämlich jenes, daß die Standardisierung so durchgehend und nivellierend ist, daß Initiativen vor Ort unbelohnt und folgenlos bleiben, so daß sich auch Verantwortung und Engagement über das „normale Maß“ hinaus nicht „lohnen“. Wir beginnen die Komplexität der Zusammenhänge zwischen schulrechtlichen Grundlagen, der Organisation von Kontrolle und Aufsicht, mit den Leistungs- und Standardisierungsvorgaben und den daraus resultierenden Anreizen und Richtpunkten für das Lehrerverhalten, im Kollegium und in der Schulklasse erst langsam zu verstehen. Die schulsystemvergleichende Erfahrung, die

sich in meiner Person in der Form dichter Kontakte mit drei völlig unterschiedlich organisierten nationalen Bildungssystemen, mit jenen in Österreich, Deutschland und der Schweiz und jüngst auch den USA, niedergeschlagen hat, macht dafür besonders sensibel und aufmerksam.

Die internationale Bildungsforschung bemüht sich in der Zwischenzeit in beachtlicher Konsequenz um die Evaluation von Bildungssystemen auf verschiedenen Ebenen. Sogar Fallstudien sind, wegen der Bedeutung von Individualkonfigurationen (z.B. nach Ländern), hoffähig geworden. Im Rahmen der OECD existiert das INES-Projekt, das sich um die Entwicklung von Qualitätsindikatoren des Bildungssystems bemüht, und ebenfalls im Rahmen der OECD ist die teilweise auf Fallstudien basierende Arbeit „The Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management“ lokalisiert. Daraus ergeben sich dann gewichtige Hinweise für Stärken und Schwächen einzelner Bildungssysteme, ohne daß aber von den Indikatoren her leicht auf die Ursachen geschlossen werden kann. Der Grund dafür liegt in dem gerade erwähnten komplexen Wechselspiel von Gestaltungskräften auf verschiedenen Ebenen. Ein Beispiel in dieser Sache ist die im internationalen Vergleich enorm hohe Abbruchquote von Studienanfängern in österreichischen Hochschulen. Sie liegt bei Frauen bei fast 60 Prozent und bei Männern bei fast 50 Prozent. In der Schweiz liegt sie bei etwa 30 Prozent und in Deutschland bei etwa 20 Prozent, bezogen auf das Jahr 1988 (BILDUNGSINDIKATOREN SCHWEIZ 1993, S. 63).

Von der Beschreibung der inneren Konfigurationen zur Bedingungsanalyse und zur Suche nach Veränderungsmöglichkeiten

Bei der *Beschreibung* von Qualitätsmerkmalen eines Bildungswesens kann sinnvollerweise nicht stehengeblieben werden, auch wenn diese differenziert auf Unterschiede von Qualitätsmerkmalen von *Systemen* von *Schulen* und den jeweiligen *Lehrern* eingeht. Wir müssen zur Suche nach Bedingungsfaktoren der Qualität von Bildungssystemen übergehen. Wenn wir über sie Bescheid wüßten, dann wären wir auch in einer guten Situation, um Schulen auf einen erwünschten Zustand hin zu entwickeln, denn über Forschungsprozesse entdeckte *Entstehungsbedingungen* und bei Veränderungsinteressen zu beachtende *Entwicklungsbedingungen* sind im Kern identisch. Praktische Veränderungsbemühungen und theoretisch-empirische Untersuchungen inspirieren sich dabei gegenseitig. Jenseits des Paradigmenstreites um Aktionsforschung oder analytisch-empirische Forschung leuchtet ein, daß sowohl aus Handlungsbemühungen und ihren Folgen gelernt werden kann als auch aus nüchtern-distanzierter Beobachtung und Untersuchung. In beiden Fällen muß aber der Erkenntnisprozeß systematisiert und organisiert werden.

Hier auf entsprechende Erfahrungen und Erkenntnisse inhaltlich einzugehen, verbietet die Zeit. Ich möchte am Schluß lediglich auf die bekannten Quellen der Gestaltung sozialer Institutionen hinweisen, die die Sozialforschung insgesamt kennt und die auch für das Bildungswesen als einer sozialen Institution relevant sind.

Pädagogen neigen dazu, in der ersten Ressource der Schulgestaltung die zentrale und auch die einzige zu sehen: in der kulturell-ideologischen. Man nennt sie Ethos, Moral, Engagement, Überzeugung, Verpflichtungsgefühl, Kultur, Weltanschauung, Ideologie. Ihnen gemeinsam ist eine innere Entschlossenheit, etwas zu tun, die Welt nach einem positiven Modell zu gestalten. Ihr Fehlen dokumentiert sich vor allem in Gleichgültig-

keit, Verantwortungslosigkeit, Indifferenz. Doch woher kommt diese Ressource heute? Unzweifelhaft hat sie religiöse Wurzeln oder säkulare sozioethische Wurzeln. Beide sind heute in „short supply“. Die Studentenbewegung und der in ihr enthaltene sozial-ethische Gestaltungswille war noch mit säkularisierten theologisch-religiösen moralischen Ansprüchen gesättigt; im modernen Individualisierungsschub hat sich die ethische Orientierung klar auf die Realisierung des eigenen Lebensprojekts verschoben.

Es bleibt hier aber eine wichtige Hoffnung, wenn wir die nicht unbestrittene Annahme akzeptieren, daß zumindest teilweise Moral durch Kompetenzen substituierbar ist. Die durch Ausbildung und Fortbildung förderbare Ressource Wissen und Kompetenzen der Problemlösung gewinnt dann einen entscheidenden Stellenwert, da sie insgesamt in die „Ressource Personen“ einfließt.

Vielleicht können wir mehr auf die zweite Ressource setzen, der marktwirtschaftliche Organisationsprinzipien zugrunde liegen: auf Incentives. Daß sich Engagement und Einsatz lohnen müssen, wäre hier also vor allem zu beachten, wenn Schulsysteme und Schulen gestaltet werden. So wären Anreize zu schaffen, daß sich Schulleiter an der pädagogischen und leistungsbezogenen Qualität der Schule orientieren, daß sich kollegiales Verhalten „auszahlt“, daß ein effizienter und kollegialer Führungsstil belohnt wird. Gleiches gilt für Lehrer, ein Prinzip, das zum Beispiel in die neue Mitarbeiterbeurteilung und Lehrerbeurteilung im Kanton Zürich Einzug halten soll.

Wenn von Incentives als Ressource gesprochen wird, dann ist auch klar, daß gute Schulen und gute Lehrer nicht umsonst zu haben sind. Ideologie scheint dagegen als Ressource kostenlos zu sein, weshalb sie in Wirtschaftskreisen verständlicherweise immer als suspekt betrachtet wird.

Kostenneutral erscheint vielen auch die dritte Ressource zur Wirklichkeitsgestaltung: der Rekurs auf Aufsicht, Kontrolle und Sanktion. Kein soziales System kommt ohne sie aus. Der Rückgang auf formal-rechtliche Rahmenbedingungen bleibt als soziales Sicherheitsnetz unentbehrlich. Seine Exekution hat in den letzten Jahrzehnten deutlich an Popularität verloren, so daß auch sie in „short supply“ geraten ist. Die Verschiebung von „Kontroll-Verantwortung“ kann leicht in der Form der PILATUS-Geste zu Entlastungsstrategien führen, wenn nicht parallel systemische Veränderungen in der Verantwortungsorganisation vorgenommen werden.

Eine Bestandsaufnahme der Qualitätskriterien und ihrer Realisierung im Bildungswesen muß somit, wenn sie in Gestaltungsdenken führt, auch zu einer Bestandsaufnahme der obigen Handlungsressourcen führen. Auf diesem Wege kämen wir nicht nur zu einem neuen Leitbild guter Schulen, das uns in Umrissen heute so präzise wie schon lange nicht mehr vor Augen steht, sondern auch zu einer realistischen Konzeption, wie Bildungs-System-Gestaltung in Zukunft zu organisieren wäre.

Ohne Zweifel würde sich dann zeigen, daß die Verpflichtung auf Qualitätsstandards als eines „normativen Geschäfts“ das Ergebnis eines gesellschaftlichen Diskurses und Einigungsprozesses sein muß, in den die Eltern, Lehrer, Administratoren, Interessenvertreter und Politiker jeweils ihre Vorstellungen über Qualitätsmerkmale einzubringen hätten. Die pädagogische Forschung könnte hier hilfreich sein, da die Forschungsbemühungen der letzten Jahre – wie hier zu zeigen versucht wurde – klare Hinweise auf qualitativ hochwertige Umwelten schulischen Lebens und Lernens erarbeitet haben

Literatur

- ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W.: Innenansichten guter Schulen. Wien 1994.
- AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- BAUMERT, J.: Schulleitung in der empirischen Forschung. In: ROSENBUSCH, H. W./WISSINGER, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Braunschweig 1992, S. 52–63.
- BUDE, H./KOHLE, M. (Hrsg.): Radikalisierte Aufklärung. Studentenbewegung und Soziologie in Berlin 1965 bis 1970. Weinheim 1989.
- BÜRGI, R.: Organisationskultur in Schulsystemen. (Lizentiatsarbeit) Universität Zürich 1990.
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Bildungsindikatoren Schweiz. Bern 1993.
- CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ed.): Making education count. Paris 1994.
- EDER, F.: Wichtig aber stressig: Schule als Teil der Lebenswirklichkeit. In: JANIG, H. u.a.: Schöner Vogel Jugend. Analysen zur Lebenssituation Jugendlicher. Linz 1985, S. 373–399.
- EDMONDS, R. R.: Making public schools effective. In: SOCIAL POLICY 12 (1979), pp. 56–60.
- EDMONDS, R. R.: Programs of school improvement: An overview. In: EDUCATIONAL LEADERSHIP 40 (1982), 3, pp. 4–11.
- FEND, H.: Schulklima. Weinheim 1977.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- FEND, H.: Determinanten von Schulleistungen. Wie wichtig sind die Lehrer? In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 12 (1984), 1, S. 62–87.
- FEND, H.: Was ist eine gute Schule? In: WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 7/8 (1986), S. 8–12.
- FEND, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als Pädagogische Handlungseinheit. In: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, H. 1) Wiesbaden 1987, S. 55–79.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M. 1988a.
- FEND, H.: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: NEUE SAMMLUNG 28 (1988b), 4, S. 537–547.
- FEND, H.: Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: BERG, C./STEFFENS, U. (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saaarbrücker Schulgütesymposium '88. (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, H. 5) Wiesbaden 1991, S. 43–49.
- GESER, H.: Wie lernt die Schule? In: ZBS (Hrsg.): Wie lernt die Schule? Ebikon 1991, S. 63–74.
- GREBER, D.: Auf dem Wege zur „guten Schule“. Weinheim 1992.
- HENTIG, H.: Die Schule neu denken. München 1993.
- HOLTAPPELS, H. G. (Hrsg.): Lernkultur an Sekundarschulen. Dokumentation einer IFS-Tagung-Dortmund, 11. September 1992. Dortmund 1993.
- HOLTAPPELS, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim 1994.
- HOPKINS, D.: Process indicators for school improvement. In: CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ed.): Making education count. Developing and using international indicators. Paris 1994, pp. 145–172.
- KISCHKEK, K. H.: Berufsbezogene Einstellungen von Schulleitern/schulischen Funktionsträgern und Lehrern ohne Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. In: ROSENBUSCH, H. S./WISSINGER, J.: Schulleiter zwischen Administration und Innovation. (Schulleiter-Handbuch, Bd. 50) Braunschweig 1989, S. 63–71.
- LESCHINSKY, A.: Schultheorie und Schulverfassung. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 82 (1990), 4, S. 390–407.
- LESCHINSKY, A.: Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Schulautonomie in Österreich. Wien 1992, S. 227–239.
- LINNEY, J. A./SEIDMANN, E.: The future of schooling. In: AMERICAN PSYCHOLOGIST 44 (1989), 2, pp. 336–340.
- LIPSITZ, J.: Successive schools for young adolescents. New York 1984.
- MORTIMER, P./SAMMONS, P./STOLL, L./LEWIS, D./ECOB, P.: School matters: The junior years. Somerset, England 1988.
- PESTALOZZI, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenschlechtes. In: PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Werke. Berlin/Leipzig 1938.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H.: Schulautonomie in Österreich. Wien 1992.
- PURKEY, S. C./SMITH, M. S.: Effective schools: A review. In: THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL 83 (1983), 4, pp. 426–452.
- RAUDENBUSH, S. W./WILLMS, D. J. (Hrsg.): Schools, classrooms, and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective. San Diego 1991.
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim 1993.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMER, P./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim 1979.
- SCHRIMPF, R.: Neuzeitliche Führung einer Gemeindeschule. (Lizentiatsarbeit) Universität Zürich 1991.

- SPECHT, W.: Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In: ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W. (Hrsg.): Innenansichten guter Schulen. Wien 1994, S. 18–42.
- SPIEL, O.: Am Schaltbrett der Erziehung. Bern 1947.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.
- TREBESCH, K.: Organisationskultur: Zwischen dem Versuch totaler Verhaltenskontrolle und der Funktion sozialer Abwehr von Angst in Organisationen. ZOE (1985), 4, S. 51–64.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION: What works. Washington 1986.