

Altrichter, Herbert; Prexl-Krausz, Ulrike; Soukup-Altrichter, Katharina
Was verändert sich durch Schulprofilierung? Qualifikation und Selektion an Schulen mit dem Schwerpunkt "Informations- und Kommunikationstechnologien"

Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 285-300



Quellenangabe/ Reference:

Altrichter, Herbert; Prexl-Krausz, Ulrike; Soukup-Altrichter, Katharina: Was verändert sich durch Schulprofilierung? Qualifikation und Selektion an Schulen mit dem Schwerpunkt "Informations- und Kommunikationstechnologien" - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 285-300 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273379 - DOI: 10.25656/01:27337

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273379>

<https://doi.org/10.25656/01:27337>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herbert Altrichter, Ulrike Prexl-Krausz,
Katharina Soukup-Altrichter

Was verändert sich durch Schulprofilierung?

Qualifikation und Selektion an Schulen mit dem Schwerpunkt
„Informations- und Kommunikationstechnologien“

Unter *Schulprofilierung* verstehen wir den Versuch von Einzelschulen, die erweiterten Gestaltungsspielräume, die ihnen in der „ersten Phase der Schulmodernisierung“ (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Heinrich 2005, S. 9ff) eröffnet wurden, dazu zu nutzen, schulspezifische Angebote und sonstige Leistungsmerkmale auszuformulieren und zu realisieren, die sie kenntlich und attraktiv für spezifische Zielgruppen von SchülerInnen und Eltern machen. Wenn nun Schulprofilierung tatsächlich ein Element einer „historischen“ Transformation des Schulwesens (Fend 2000, S. 55) ist, dann lohnt es sich zu fragen, durch welche Prozesse diese Veränderung geschieht und zu welchen Ergebnissen sie führt. Dazu liegen bisher außer den Studien von Horak/Johanns (2001; Horak 2005) und neuerdings von Büeler et al. (2005) noch bemerkenswert wenige Untersuchungen vor.

1. Fragestellungen und Untersuchungsdesign

In dieser Situation wollte ein Forschungsteam der Johannes Kepler Universität und der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz in einer explorativen Untersuchung nähere Aufschlüsse über Prozesse und Wirkungen solcher Profilierung in österreichischen Schulen erarbeiten. Im Einzelnen interessierte:

- Welche *innerschulischen Prozesse* sind im Zuge einer Schulprofilierung zu beobachten?
- Verändern sich durch Profilierungsprozesse *Arbeitsweise und Struktur der Einzelschule*?
- Verändern Schulprofilierungsprozesse die *Funktionen*, die die Einzelschule im Bildungssystem erfüllt, bzw. die darauf bezogenen *Begründungs- und Legitimationsdiskurse*?

Die Frage nach den zu beobachtenden Prozessen wird durch die Frage nach der „Arbeitsweise“ differenziert: Das *Handeln* in einer Organisation wird in Giddens' (1988) Konstitutionstheorie als Bezugnahme auf eine bestehende *Struktur*, als Gebrauch von strukturellen Regeln und Ressourcen verstanden, die durch diesen „Gebrauch“ potentiell transformiert und weiterentwickelt werden. Daraus ergibt sich eine „Dualität von Handlung und Struktur“, in der Handlungen weder als vollkommen frei noch als voll durch Struktur erzwungen angesehen werden. Sie sind vielmehr sowohl vorstrukturiert (indem sie sich auf bestehende Regeln und Ressourcen der Organisation und des Systems beziehen müssen) als auch strukturierend (indem Strukturen der Organisation und der systemischen Koordinationsmechanismen nicht ohne den handelnden Bezug auf sie wirksam werden können).

Weil es um Mikroprozesse der Schulentwicklung geht, fiel die Wahl auf die *Einzel­schule als Untersuchungseinheit*. Nach einigen *Interviews mit Exper-tInnen* aus Schulverwaltung, Bildungspolitik und Bildungsforschung wurde beschlossen, sich auf einen „Profilierungsinhalt“ zu konzentrieren, der in den Interviews häufig als besonders dynamischer Profilierungsbereich genannt wurde (vgl. Dichanz 2006): die *Einführung von Informations- und Kommunikationstechnologie-Unterricht (IKT)*.

Aus Kostengründen und dem explorativen Charakter der Untersuchung entsprechend sollten drei Schulfallstudien erstellt werden. Die *Auswahl der Schulen* folgte zwei Kriterien: Erstens sollten unterschiedliche Schultypen der Sekundarstufe und zweitens besonders „dynamische Schulen“ gewonnen werden, weil bei letzteren erwartet wurde, dass mehr Phänomene dieser Wandlungsprozesse zu beobachten wären und schon mehr Auswirkungen erfahren wurden. Natürlich bringen diese Auswahlentscheidungen *spezifische biases* mit sich: Durch die Wahl aktiver Schulen in dynamischen Veränderungs-bereichen ist zu erwarten, dass das Ausmaß der Veränderung überschätzt wird und auch qualitativ spezifische Prozessformen zu beobachten sind. Durch die Wahl eines Veränderungsbereiches mit besonderer Affinität zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (wie eben IKT) besteht die Gefahr, die Beeinflussung des Schulwesens durch gesellschaftliche Interessen zu überschätzen.

Die *Wahl der untersuchten Schulen* erfolgte schließlich auf der Basis der regionalen Systemkenntnis der ProjektmitarbeiterInnen und wurde von den zuständigen Schulaufsichtsorganen validiert. Folgende – in Hinblick auf die Nutzung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) relativ avancierte Schulen wurden in die Studie einbezogen:

- *Hauptschule A* ist achtklassig mit etwa 160 SchülerInnen und liegt in einer Stadt direkt vor den Toren einer österreichischen Landeshauptstadt. Der IKT-Schwerpunkt wurde seit 1994 aufgebaut.
- *Realgymnasium B* mit knapp 800 SchülerInnen liegt in einer österreichischen Bezirksstadt und ging 1993 aus einer Teilung einer größeren Schule hervor. Es bietet seit einigen Jahren eine Notebook-Klasse in der Oberstufe sowie den in ‚Trägerfächer‘ integrierten Erwerb von IKT-Kompetenzen in der Unterstufe an.
- *Handelsakademie C* ist eine „berufsbildende höhere Schule“ der Sekundarstufe II, die gleichzeitig zu beruflichen Qualifikationen und zur Hochschulberechtigung führt. Sie liegt in einer österreichischen Bezirksstadt und wird von über 1000 SchülerInnen besucht. Sie führt seit 1994 Klassen mit IKT-Schwerpunkt und seit 1999 Notebook-Klassen.

Pro Schule wurden zwei Wellen von insgesamt 12 bis 15 *Leitfadeninterviews* mit verschiedenen ProtagonistInnen der Profilierung (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, externe Bezugspersonen, ‚Betroffene‘ aus der Gemeinde usw.) durchgeführt und transkribiert (vgl. Flick 1996, S. 94ff) sowie *schriftliche Unterlagen* (Konzepte, Außendarstellungen, Protokolle, Reaktionen der Presse) gesammelt. Dieses Material wurde durch *thematisches Kodieren* analysiert (vgl. a.a.O., S. 206ff) und als *Fallstudien* aufbereitet. Die Studien wurden den Schulen in einer Rohfassung zur *Stellungnahme* vorgelegt und von diesen zur Veröffentlichung freigegeben. Sodann wurden alle Fallstudien von den Mitgliedern der Forschungsgruppe gegengelesen. In einem Workshop wur-

den zentrale Aussagen für eine *cross case-Analyse* formuliert und mit Belegen versehen (vgl. Altrichter/Posch 2006, S. 273f).

Die Anlage der explorativen Studie erlaubt *Aussagen folgender Reichweite*:

- *Ebene der Einzelfallstudie*: Innerschulische Verarbeitungsmuster und Auswirkungen des schulsystemischen Wandels wurden möglichst genau in deren jeweiligen Kontext rekonstruiert und interpretiert.
- *Ebene der cross-case-Analyse*: Die Fälle wurden einer vergleichenden Analyse unterzogen, in der – auf der Basis dieser Daten und anderen Vorwissens – Hypothesen über Muster und Auswirkungen von Profilierungsprozessen formuliert und zur Diskussion gestellt werden.

Die Einzelfallstudien und die vergleichende Analyse wurden in Buchform veröffentlicht (vgl. Altrichter/Prexl-Krausz/Soukup-Altrichter 2005). In diesem Aufsatz werden Ergebnisse dieser Studien in Hinblick auf *Veränderungen der Arbeitsweise* von Schulen im Zuge von Profilierungsprozessen diskutiert. Anschließend werden diese daraufhin befragt, ob sich hierbei Veränderungen der *Funktion von Schulen und ihrer Rechtfertigung* andeuten.

2. Veränderungen in der Arbeitsweise der Schulen

Einer traditionellen schulpädagogischen Unterscheidung folgend untersuchen wir Profilierungsprozesse auf folgenden Dimensionen: inhaltlicher Schwerpunkt der Schule (curricularer Aspekt), Gestaltung des Unterrichts (didaktisch-methodischer Aspekt; beide in Kap. 2.3), Arbeitsformen und interne Organisation der Bildungsinstitution (organisatorischer Aspekt) und Beziehungen der Schule mit der Außenwelt (Umfeldaspekt; beide in Kap. 2.2). Zunächst fällt aber der Blick auf allgemeinere Muster der Handlungskoordination.

2.1 Schulprofilierung und Wettbewerb

Bei der vergleichenden Analyse der drei Fälle fällt zunächst auf, dass die untersuchten Standorte sich im Wettbewerb mit anderen Schulen sehen (vgl. Horak/Johanns 2001; Schlömerkemper 2004, S. 71). Dies wird sowohl in der untersuchten Handelsakademie deutlich, deren Direktor die Schule als „marktorientiertes Dienstleistungsunternehmen“ sieht, das – angesichts pointierterer Elternwünsche – unweigerlich in Konkurrenz zu anderen Schulen der Region treten müsse: „Wir müssen ganz einfach mit [in dieser Konkurrenzsituation]“ (C5¹). Die Hauptschule sieht die Notwendigkeit, eine konkurrenzfähige Position gegenüber zwei Seiten aufzubauen: gegenüber anderen Hauptschulen der Umgebung und gegenüber den nahen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS²), die ebenfalls versuchen, möglichst viele SchülerInnen anzuziehen. An der gymnasialen Schule spielt – im Einklang mit dem innerschulischen Ethos der „Vielgestaltigkeit“ (B6) und wahrscheinlich auch aus einer relativ satu-

1 Mit diesen Kürzeln (Fallstudie, Seitennummer) wird auf Textpassagen in den drei Fallstudien verwiesen, Altrichter et al. (vgl. 2005). In wörtlichen Zitaten werden Veränderungen durch die AutorInnen durch eckige Klammern gekennzeichnet.

2 Österreichischer Name für gymnasiale Schulen.

rierten Position gegenüber der Konkurrenzschule in der gleichen Stadt – das kompetitive Element in den offiziellen Normen eine geringere Rolle. Auch dort werden jedoch Entscheidungen über Richtungen der Schulentwicklung durch Überlegungen zur *Schärfung des Profils* gegenüber der Nachbarschule beeinflusst. So war es bei der Zustimmung zum IKT-Modell letztlich wichtig, dass die Schule „ein ganz klares Profil braucht, dass wir uns [von der Nachbarschule] unterscheiden, dass wir für eine naturwissenschaftliche Schule mit Informatik-Schwerpunkt stehen. Wenn ein Kind eine zweite lebende Fremdsprache in der Unterstufe will, dann muss es [in die Nachbarschule] gehen.“ (B14)

Der wesentliche und einzige eindeutig fassbare *Indikator für Erfolg* in diesem Wettbewerb ist die *Schülerzahl*, d.h. die Zahl der Anmeldungen für die Einstiegsklassen der jeweiligen Schule (bzw. in der AHS auch für den Beginn der Oberstufe in der 9. Schulstufe). Wo eine gewisse ‘Basisversorgung’ erreicht ist, geht es zweitens darum ‘möglichst gute SchülerInnen’ zu gewinnen. Mit solchen arbeiten – wie ein Direktor in einer anderen Untersuchung sagte – LehrerInnen leichter und lieber; daher wird deren Akquisition innerschulisch als Erfolg verbucht und stützt so eine Schulleitung gegenüber potentiellen KritikerInnen (vgl. Altrichter/Posch 1999, S. 133f).

Welche *Merkmale* werden von jenen ‘besonderen SchülerInnen’ erwartet, um die IKT-Schulen werben? An der Hauptschule wird als Erfolg angesehen, wenn SchülerInnen aus Orten außerhalb des Schulsprengels (A8) bzw. männliche Schüler (A15) gewonnen werden. Auch an der HAK wird es als günstig angesehen, wenn durch die Notebook-Klassen der HAK-typisch geringe Anteil von männlichen Schülern gehoben wird (C20). Als weiterer Indikator für besonderen Rekrutierungserfolg gilt, wenn sich „Kinder von Rechtsanwälten und Ärzten“ (C5), also die traditionelle Gymnasialklientel aus gehobenen sozialen Schichten, für die HAK entscheiden. Dafür scheint das Notebook der IKT-Profilklassen ein passendes Werbemittel zu sein, weil es selbst ein Statussymbol ist und von den Eltern eine über das Gewohnte hinausgehende Kostenbeteiligung fordert.

Interessanterweise wird hier unter den Qualitätsmerkmalen von SchülerInnen nicht primär ihre ‘Leistung’ genannt, sondern Kennzeichen, die *nur indirekt mit schulischer Leistung zusammenhängen*, wie ‘Wohnort’, ‘soziale Herkunft’ und ‘Geschlecht’. Das Merkmal *Geschlecht* ist in diesem Zusammenhang besonders überraschend. Nach der Meinung einiger Befragter bringt ein größerer Anteil männlicher Schüler der Schule höheres Ansehen und höhere Attraktivität (C20, A15) und stärkt sie damit wiederum im Wettbewerb.

Alle bisherigen Erfahrungen weisen darauf hin, dass *Mädchen* üblicherweise weniger Affinität zur Computernutzung aus ihren Elternhäusern mitbringen (z.B. Schulz-Zander 2001). Zwei der untersuchten Schulen reagieren auf dieses Phänomen nun offenbar nicht ‘pädagogisch’, sondern nutzen diesen – und andere – gesellschaftliche *biases* als willkommene Rekrutierungsressource. Die Problematik neuer Formen von Selektivität in Schulen unter Wettbewerbsbedingungen ist für das englische Bildungswesen nach der National Curriculum-Reform z.B. bei Gerwitz et al. (1995) und Whitty et al. (1998) ausführlich diskutiert worden. Manche dieser Wettbewerbsstrategien widersprechen ganz offensichtlich den Aufgaben, unter denen Schulen eingerichtet wurden: So stieg die Zahl der permanent vom Schulunterricht ausgeschlossenen SchülerInnen

in England zwischen 1992 und 1998 von 8.836 auf 13.041 (vgl. Parsons 1999, S. 35). Dies kann als strategische Anpassung an den Wettbewerb erklärt werden, durch die die durchschnittliche Prüfungsleistung der Schule, die ihrerseits wieder ein wichtiges, öffentlich wahrnehmbares Signal im Wettbewerb ist, erhöht werden soll.

Wie wird nun um begehrte SchülerInnen konkurriert? Eine Schule kann sich ein attraktives Profil geben, indem sie verspricht, gegenwärtig in der Gesellschaft hochgeschätzte Dinge zu tun. Die Einführung und verstärkte Nutzung von IKT scheint dafür besonders geeignet: Sie verspricht die Vermittlung von *aktuellen, berufsnützlichen und zukunftssträchtigen Kompetenzen*, die am Markt gefragt sind (A1, 5; C3) und für die SchülerInnen Vorteile bei ihrer Berufssuche (A1, 2, 9; C5) bringen. So meint ein Schulleiter: „Eltern sehen, dass es fast nicht mehr ohne das Medium Computer geht, auch jene Eltern, die das nicht unbedingt mit Begeisterung tragen. Sie erkennen, dass eine Notwendigkeit besteht und akzeptieren, dass die Informatikausbildung eine sehr gute Grundlage für viele weitere berufliche Chancen ist.“ (A20)

Für Schulen, die im Wettbewerb bestehen wollen, ist eine gewisse *Anpassung an marktgängige Argumente* in Profilierung und in Außendarstellung notwendig. Die Wettbewerbssituation ist damit ein Impuls für Entwicklungen und hat zu einer stärkeren Orientierung der Schulen, die traditionell stark gegen externe Anforderungen abgepuffert waren, an außerschulischen Instanzen geführt. Diese schlägt sich einesteils in einer *stärkeren Responsivität gegenüber Eltern- (und SchülerInnen)wünschen* nieder (A19f; C8). Diese Responsivität geschieht gleichsam „vorausschauend“ durch Anpassung an die antizipierte Schulschwahl, ohne dass „schulintern“ mehr Möglichkeiten der Eltern- und SchülerInnenpartizipation eröffnet würden (vgl. Altrichter/Heinrich 2005, S. 133ff).

Auffälligerweise kommt die Rede von den *berufsnützlichen Kompetenzen* an der gymnasialen Schule B kaum vor, obwohl sie mit durchaus vergleichbaren Angebotsmerkmalen arbeitet, die von ihrer Umgebung wohl auch ähnlich wahrgenommen werden: European Computer Driving Licence (ECDL) in der Unterstufe wie Hauptschule A, Laptop-Klasse in der Oberstufe wie Handelsakademie C. In ihrer Rhetorik bleibt Schule B aber näher an von Gymnasien erwarteten Formulierungen. Ein dynamisches Gymnasium hat möglicherweise durch seine Orientierung an der Allgemeinbildungsidee andere Optionen auf Wandelphänomene zu reagieren. Im Konzept der formalen Bildung wie in neueren Allgemeinbildungsvorstellungen (z.B. Klafki 1995; Altrichter 1995) gewährleistet gerade der formal-abstrakte Charakter der Bildung ohne vordergründige Utilitätsorientierung eine flexible, den gewandelten Verhältnissen angemessene Ausbildung (vgl. Heinrich 2001/02). Dieses Versprechen ist jedoch nicht allen Gymnasien geglaubt worden. Wenn es mit offensichtlichen Insignien der Modernität – wie eben Notebooks in den Klassen – kombiniert wird, könnte die Chance steigen, den Allgemeinbildungsgedanken auch unter den veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen modern wirken zu lassen, ohne auf eine Rhetorik der Berufsnützlichkeit umschwenken zu müssen.

An allen Schulen wird das *Niveau von Kompetenzanforderungen in Informatik* durch Verweis auf das ECDL-Konzept und eben nicht durch Bezug auf einen (ev. schuleigenen) Lehrplan umschrieben. Der ECDL ist bei SchülerInnen, Eltern und Betrieben bekannt; er ist für sie attraktiv und signalisiert Brauch-

barkeit und Qualität: „[Das ECDL-Zertifikat ist wie] eine Medaille oder ein Zeugnis oder eine Urkunde, wo drauf steht: ‘Du bist super’. Auf der anderen Seite wird es von uns auch dementsprechend verkauft, weil wir Interesse daran haben, dass die Kinder den Führerschein gerne machen wollen, damit wir sagen können: ‘Es ist eine belegbare Arbeit hier geschehen’. Wenn wir nur sagen, wir machen Informatik, und die Schüler kommen irgendwo vorstellen und werden gefragt, was habt ihr dort gemacht [und antworten:] ‘Ja, ich weiß nicht recht’. Das ECDL-Zertifikat ist von der Wirtschaft anerkannt und damit kann man sagen, wenn ich das habe, dann weiß mein zukünftiger Arbeitgeber genau, das ist meine Kompetenz. Das ist für ihn eine Orientierung.“ (A9)

Das Phänomen der *Orientierung schulischer Qualifizierung an außerschulischen Standards* konnte schon früher auf den Gebieten der Informatik (z.B. Zertifikate der beruflichen Erwachsenenbildung für den Gegenstand Informatik; vgl. Specht 1994, S. 232ff) sowie des Fremdsprachenlernens (Cambridge Certificate) beobachtet werden. Beide Bereiche betreffen beruflich verwertbare Kompetenzen, deren Bedeutung über jene Leistungsprüfungen hinausgeht, die schon früher, wie z.B. Schwimm- und Sportabzeichen, von Schulen externalisiert wurden. Schultheoretisch interessant ist, ob dies eine *Erosion der kompetenznormensetzenden Funktion der Schule* andeutet. Es war ja gerade eine Leistung des staatlichen Bildungswesens – in einer Vielfalt von regional und beruflich unterschiedlichen Anforderungen – durch seine Lehrpläne national gültige und einigermaßen vergleichbare Standards zu signalisieren. Dadurch sollte überregionale Mobilität erleichtert und Betriebe angesichts einer gewachsenen Zahl von StellenwerberInnen bei ihren Selektionsvorgängen entlastet werden. Vermutlich sehen wir gegenwärtig einen – unter dem Stichwort ‘Globalisierung’ gehandelten – neuen Schub an Mobilitäts- und Wettbewerbsanforderungen, der ein Bedürfnis an *übernationaler Vergleichbarkeit* der Qualifikationen evoziert, das von den national ausgerichteten Schulsystemen nicht befriedigt werden kann.

2.2 Schulprofilierung, schulinterne Arbeitsorganisation und externe Beziehungen

Die *Arbeitsformen im Kollegium und die interne Organisation der Bildungsinstitution* bleiben in den drei Fallstudien stabiler als von uns – aufgrund früherer Studien über schulische Innovationen (vgl. Altrichter/Posch 1999) – erwartet. Es sind wenige neue Strukturelemente und Koordinierungsmechanismen anzutreffen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Großteil der über die einzelnen Klassenzimmer hinausgehenden Entwicklungsarbeit stark mit dem Engagement und der Kompetenz der Schulleiter sowie einzelner Fachleute im Kollegium verknüpft ist und keine breite LehrerInnenpartizipation benötigt. Einzelne leisten die Entwicklungsarbeit *für* die LehrerInnen, denen dann die Ergebnisse durch Fortbildung – abgemildert durch die Zusicherung von Freiwilligkeit und Unterrichtsautonomie – weitergegeben werden. Anders in Schule B, wo sich mehr entwicklungsbezogene Strukturen feststellen lassen. Nur in den programmatischen Äußerungen des Leiters dieser Schule, der selbst als Schulentwickler tätig ist (vgl. B15), finden sich auch Aussagen, die darauf hin deuten, dass die „neue Steuerungsphilosophie“ durch *Leistungsvereinbarung und Evaluation* bei den AdressatInnen angelangt ist. Ein online-basiertes Selbstevaluationsprogramm, das von der Bildungsverwaltung mit einem ge-

wissen Aufwand propagiert wurde, wird von keiner der untersuchten Schulen verwendet, um die Hoffnungen, die sich mit den Profilierungen verbinden, explizit zu evaluieren.

Im Vergleich zu unseren Studien über Qualitätsmanagementsysteme (vgl. Alt-richter/Posch 1999) ist die Etablierung von IKT-Schwerpunkten in den drei untersuchten Schulen – trotz sehr unterschiedlicher, verbal geäußerter Meinungen v.a. in Schule C – *überraschend wenig konflikthaft*. Dies kann natürlich mit den Besonderheiten der ausgewählten Fälle zusammenhängen, etwa mit den besonderen Führungsfähigkeiten der Schulleiter, mit Lernen aus früheren Entwicklungserfahrungen usw. Es hängt wahrscheinlich mit dem partielleren Charakter der Innovation zusammen: Qualitätsmanagement betrifft *alle* LehrerInnen, während bei der Einführung von IKT in allen drei Schulen auch Spiel- und Rückzugsräume für abgeneigte LehrerInnen durch alternative Schwerpunkte geschaffen werden. Aber es hängt wohl auch mit spezifischen Merkmalen der Innovation selbst zusammen: IKT-Profilierungen werden (v.a. in stärker berufsorientierten Schulen) so machtvoll durch gesellschaftliche Forderungen und durch Publikumszuspruch gestützt, dass sie eine „Kultur der Unvermeidlichkeit“ (Goodson/Mangan 1992, S. 269) umgibt, in der sich inner-schulische Opposition schwer entfalten kann. Für diese Interpretation spricht die verhaltene und sich fügende Betrübnis, die in einigen wenigen Bemerkungen (z.B. über den Verlust des Zeichensaals in Schule A 22) oder über die Vernachlässigung der Grundausrüstung „normaler“ Klassen in Schule C) anklingt.

Die *Beziehungen der Schule mit der Außenwelt* scheinen sich im Verlauf von IKT-Profilierungen zu intensivieren. Dies gilt vor allem für die Wirtschaft, die für Sponsoring, Praxiserfahrung und Imagebildung benötigt wird, und für die Medien, die für Außendarstellung gebraucht werden (A6f; C16). Die Profilierung bindet viele Ressourcen, sie ist aber auch in der Lage, zusätzliche Mittel in die Schule zu leiten, wenn SchulleiterIn und „Profil-Fachleute“ externe Kontakte pflegen und eine proaktive ‘unternehmerische’ Orientierung aufbauen. Durch Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Kontaktpflege wird versucht, die nötigen Ressourcen für die Profilierung sicherzustellen und andererseits genügend geeignete SchülerInnen für die angebotenen Schwerpunkte zu rekrutieren. Dadurch werden Schulen Betrieben ähnlicher, und SchulleiterInnen gleichen ManagerInnen.

2.3 Schulprofilierung, Curriculum und Didaktik

Das Lernen mit neuen Medien in der Schule wird üblicherweise mit zwei Begründungen propagiert (vgl. Schulz-Zander 2001, S. 181ff; Cuban 2001, S. 12): Einerseits durch neue *gesellschaftliche Anforderungen* und den daraus abgeleiteten Qualifikationsbedarf, andererseits durch die Möglichkeiten, die sich für eine Qualitätsverbesserung von Unterricht und die *Entwicklung einer neuen Lernkultur* eröffnen würden.

Die Attraktivität der IKT-Profilierung scheint in den untersuchten Fällen kaum mit speziellen didaktischen Entwicklungen zusammenzuhängen. In der verbalen Darstellung und einzelnen Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich eher die *Kontinuität traditioneller Unterrichtsmuster*. Im Mittelpunkt steht oft das Erlernen des Umgangs mit dem Gerät, das dann für die Arbeit mit herkömmlichen Lerninhalten verwendet wird (wie z.B. das Schreiben von Lebensläu-

fen und Bewerbungen; ähnlich bei Cuban 2001, S. 133). Dann und wann mischen sich neue Akzente darunter (z.B. Unterrichtsdifferenzierung oder virtuelle Kontakte zu anderen Schulen). Referate mit PowerPoint-Präsentation scheinen sich zu einem Gemeinplatz des IKT-Unterrichts zu entwickeln.

Im Allgemeinen scheint die *Didaktik der IKT* jedoch gegenwärtig eher als individuelles Problem der unterrichtenden LehrerInnen angesehen zu werden, denn als hohe Priorität der Schulentwicklung und LehrerInnenfortbildung, die zur Realisierung der Potentiale eines IKT-Profiles notwendig wäre. Dies trifft sich mit den Aussagen von zwei der drei befragten Inspektoren. Sie betonen, dass durch IKT wohl neue pädagogische Möglichkeiten eröffnet wurden, derzeit aber eine geänderte, diesen Möglichkeiten entsprechende Didaktik der IKT fehle. Von den befragten LehrerInnen wird dies bisher offenbar nicht als Mangel erlebt, jedenfalls finden sich keine derartigen Aussagen in den Interviews.

Aus Analysen von anderen Schulentwicklungsvorhaben weiß man, dass es Innovationen, die auf organisatorischer Ebene ansetzen, schwer finden, bis zu merkbaren *Veränderungen des Unterrichts* vorzustoßen (z.B. Büeler et al. 2004, 15). Im Falle von IKT geht es aber um eine *curriculare* Innovation, die ohne unterrichtliche Entwicklungen schwer vorstellbar ist. Auch wenn man davon ausgeht, dass didaktische Innovationen langsam und 'schleichend' vor sich gehen, wundert es doch, wie uneinheitlich die Vorstellungen und berichteten Praktiken in den IKT-Stunden sind und wie wenig alternative didaktische Konzepte rezipiert werden, die für den IKT-Unterricht bedeutsam sein müssten (z.B. die Konzepte offenen Lernens für die Organisation selbständigen Arbeitens mit dem PC, die beispielsweise in Schule C in einem anderen Profilschwerpunkt gepflegt werden). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch in anderen Untersuchungen: Sowohl in Goodson und Mangans (1992) früher Studie über die Einführung von PCs an Ontarios Schulen als auch in Cubans (2001) Untersuchung einer Schulreform durch Computer im Silicon Valley war ein quantitativer Sprung in der informationstechnischen Ausstattung zu beobachten, ohne dass sich die erhofften Veränderungen des Lehrens und Lernens in mehr als einzelnen Klassenzimmern zeigten.

Die *Wirkungsannahme*, die hinter IKT-Innovationen steht, lautet üblicherweise: Die verbesserte Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Geräte führt zu erhöhter Nutzung; diese wiederum führt zu verändertem und effizienterem Lehren und Lernen, aus dem schließlich eine verbesserte Berufsfähigkeit folgt (vgl. Cuban 2001, S. 18). Diese Wirkungskette ist nun schon zwischen dem ersten und zweiten Glied nicht so fest gefügt wie erhofft, zwischen dem zweiten und dritten Glied aber bloß in Einzelfällen existent. So brachte der schulische Computereinsatz bei Cuban (2001, S. 178f) keine eindeutig zuordenbaren Vorteile für Maße der Schulleistung sowie der beruflichen Qualifikation.

Diese Innovationen sind *in gewisser Hinsicht erfolgreich*: das attraktive Profil bringt den Schulen in unserer Studie mehr SchülerInnen; mehr PCs befinden sich in den Klassenzimmern bei Cuban. Und doch wirken sie enttäuschend im Hinblick auf ihre didaktischen Konsequenzen. Woran liegt das? Eine erste, gar nicht selten gehörte Erklärung sieht in einer *konservativen bis technophoben Haltung vieler LehrerInnen gegenüber dem Computer* die Ursache. Cuban (2001, S. 137ff) zeigte jedoch, dass frühere technologische Innovationen, wie Film, Radio und Unterrichtsfernsehen, bei ihrer Einführung in den Unterricht vergleichbare „Innovationszyklen“ aufwiesen. Die Reaktionen von LehrerIn-

nen auf technologische Innovationen unterscheiden sich im Übrigen kaum von jenen in anderen „wissenschaftsnahen Professionen“. Ingenieure und praktische Ärzte sind ebenfalls sehr selektiv bei ihrer Übernahme neuer Technologien; sie wählen jene Elemente aus, die sie leicht an traditionelle Praktiken anpassen können und die ihre aktuelle Arbeit erleichtern (vgl. a.a.O., S. 151).

Eine zweite Erklärungsmöglichkeit bietet die *These von der langsamen Revolution* (vgl. Cuban 2001, S. 152ff). Sie behauptet, dass die 1990er Jahre nur die ersten Schritte einer langen Revolution waren, in der sich kleine Veränderungen kontinuierlich akkumulierten und dabei eine schrittweise Transformation des Unterrichts erzeugten. Es gibt tatsächlich genügend Beispiele für didaktische Innovationen, die lange gebraucht haben, bevor sie eine kritische Masse von LehrerInnen erreichten (z.B. die Innovationen der Reformpädagogik). Die These hat aber auch ihre Schwächen: Warum verwenden LehrerInnen beispielsweise den Computer zu Hause und für administrative Aufgaben häufiger als im Unterricht? (vgl. a.a.O., S. 133) Warum verändern auch jene LehrerInnen, die den Computer häufig im Unterricht benutzen, kaum ihre Didaktik?

Aber, so könnte man einwenden, warum sollte sich denn der Unterricht und die hinter ihm stehende Didaktik umfassend ändern, bloß weil *ein neues Arbeitsmittel* eingeführt wurde? Einmal abgesehen von avancierten Ansprüchen an eine reflektierte Didaktik liegt eine Antwort im oben zitierten Selbstanspruch: Computer im Klassenzimmer werden eben nicht nur propagiert, weil sie praktisch sind und außerhalb der Schule zu unentbehrlichen Arbeitsmitteln geworden sind, sondern auch weil der Nutzung von Computern *Potentiale für eine Verbesserung der Lernprozesse* und für die Entwicklung einer neuen Lernkultur zugeschrieben werden (vgl. Schulz-Zander 2001, S. 181ff; Cuban 2001, S. 12). Diese potentiellen Gewinne sind aber offensichtlich nicht durch bloße Einführung von PCs in sonst unveränderte Lernarrangements zu lukrieren, sondern erfordern eine umfassendere didaktische Reorganisation von Lernaufgaben, -handlungen und -bedingungen.

Die nächste Erklärungsoption, die *History-and-Contexts-Hypothese*, versteht die Art und Weise der Computernutzung nicht als bloße Umsetzung eines begrenzten Innovationsvorschlags, sondern als eine breite, „kulturelle“ Antwort auf soziale, organisationale und politische Kontextbedingungen (Cuban 2001, S. 156ff). Strukturen (z.B. Fachbereiche), kulturelle und schulinterne Praktiken (z.B. organisationsinterne Anreize) und staatliche Regelungen (z.B. Leistungsbeurteilung) modifizieren den speziellen Gebrauch der Computer. Die Übernahme neuer Technologien ist auch ein sozialer und organisationaler Prozess, in dem politisches Aushandeln und Ausloten, was andere Gruppen wollen und können, eine große Rolle spielen (vgl. Altrichter/Posch 1996). Eltern und viele gesellschaftliche RepräsentantInnen zeigen – sowohl in unserer Studie als auch im Silicon Valley (vgl. Cuban 2001, S. 158) – eine kontinuierliche Unterstützung für Computer, weil sie PCs als wichtigen Faktor für die künftige Berufsfähigkeit verstehen. Der Computer ist ein statushohes Symbol für Macht und Modernität. Die Nutzung des Computers bedeutet effizient, produktiv, wirtschaftsorientiert, innovativ und nach vorne orientiert zu sein: „A ‚good‘ school has become, by definition, a technologically equipped one.“ (a.a.O., S. 159) In dieser Situation ist die Ausstattung mit und curriculare Verankerung von Computern ein Mittel „symbolischer Politik“ (Goodson/Man-

gan 1992, S. 272; Cuban 2001, S. 158), mit dem die Schule Zukunftsoffenheit und ‚good will‘ gegenüber ihren Bezugsgruppen signalisieren kann.

Die Innovation ‚IKT-Profil‘ lässt sich leicht und publikumswirksam über die Hardware (z.B. über die häufige Nutzung eines Notebooks im Klassenzimmer) kommunizieren, ohne dass dafür didaktische Feinheiten, die ohnehin schwerer an die Zielgruppen vermittelbar wären, bemüht werden müssen. Die Existenz der Computer ist (zumindest derzeit) für die ‚symbolische Kraft‘ der Profilierung entscheidend, nicht die Art und Weise ihrer Verwendung. Die Erneuerung der Unterrichtsmittel und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung durch die Profilierung erlaubt so ein Moratorium auf anderen curricularen und v.a. auf didaktisch-methodischer Ebene.

Eine Spezifizierung der „History-and-Contexts-Erklärung“ ist die *These von der mangelnden Implementationsunterstützung*. Wir haben bei der Untersuchung verschiedener schulischer Reformvorhaben in den letzten Jahren immer wieder ein Missverhältnis zwischen der Zeit und Energie, die in die Konzeptions- und Vorbereitungsphase im Verhältnis zur Umsetzungsphase gesteckt wird, festgestellt (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005). Obwohl die Innovationsforschung in der Zwischenzeit einen konsistenten und gut aufbereiteten Fundus an Wissen anbieten kann (vgl. z.B. Fullan 1991), werden immer wieder überzogene „Wirkungsannahmen“, die meist auf einer Reihe von sich angeblich ‚automatisch einstellenden‘ Nebeneffekten beruhen, formuliert. Dadurch stehen – wie in den Innovationsvorhaben der 1960er und 1970er Jahre – an den kritischen Punkten der Implementation zu wenige ‚gute Umsetzungsbeispiele‘, ‚interaktive und didaktische Kompetenzen‘ sowie Unterstützungsmaßnahmen (z.B. durch ‚begleitende Fortbildung und coaching‘) zur Verfügung, um mit den ersten Schwierigkeiten bei der Realisierung der Innovation im Klassen- oder Lehrerzimmer produktiv umgehen zu können.

Für die „History-and-Contexts“-Erklärung sprechen eine Reihe von Beobachtungen, sie kann aber die zu beobachtende *Variation zwischen einzelnen LehrerInnen* bei Nutzung und Unterrichtsinnovation nicht erklären. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit nimmt an, dass LehrerInnen sehr wohl eine – wenn auch *kontextuell beschränkte – Wahl* hätten und dass sie diese Wahl *nach den Prinzipien einer ‚practicality ethic‘* trafen (vgl. Cuban 2001, S. 166ff). Lehrerhandlungen sind als ‚pragmatische Kompromisse‘ zwischen Zielansprüchen, Nutzungsbedingungen und eigener emotionaler Befriedigung aus dem Unterricht zu verstehen. Aufgrund der Unverlässlichkeit der Computer (z.B. Netzwerkprobleme in Studie C) und der für ihre Zwecke oft unangemessenen Komplexität der Technologie sieht offenbar nur eine Minorität der Lehrenden in einem Computereinsatz, der ihren Unterricht grundlegend verändern würde, einen Gewinn. Eine Majorität ist allerdings vom Wert ‚privater Nutzung‘ der Technologie durch LehrerInnen (Unterrichtsvorbereitung, Arbeitsmaterialien) wie SchülerInnen (Hausaufgaben, Recherche) überzeugt (vgl. Cuban 2001, S. 164ff). Solcherart scheinen Schulprofilierungen die „inneren Arbeitsroutinen“ bezüglich Didaktik und Methodik des Unterrichts weithin unverändert zu belassen.

3. Rechtfertigungsdiskurse und Funktionen der Schule

Eine charakterisierende Beschreibungsform für Schulsysteme sind deren *gesellschaftliche Funktionen* und die auf sie gerichteten Kontrollformen und

-mechanismen (vgl. Fend 1980, S. 2ff). Es wäre möglich, dass sich im Zuge von Schulprofilierung auch die Funktionen, die die Schulen erfüllen, verändern. Ein Vorbote derartiger Veränderungen wäre ein Wandel der Rechtfertigungen, die für Schule bzw. für ihre Innovation gegeben werden.

Goodson and Mangan (1992) haben in ihrer klassischen Studie über die Einführung von PCs in kanadischen Schulen *drei Rechtfertigungsdiskurse* unterschieden:

- In der *liberal/pedagogic tradition* steht das Argument der Weitergabe eines ausgewählten Kulturerbes im Vordergrund.
- Die *developmental/pedagogic tradition* begründet Schule durch ihre Bedeutung für die Lernenden und deren kognitive und affektive Entwicklung.
- Die *economic/vocational tradition* ist gekennzeichnet durch die Rechtfertigung schulischer Tätigkeiten entsprechend ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Qualifikationen für künftige berufliche Arbeit.

Goodson und Mangan untersuchten ihren Fall in Hinblick auf die Hypothese, nach der für die schulische Computereinführung *drei ‚Wellen‘* mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten postuliert werden:

- Auf eine erste Welle, die sich ganz aus Argumenten der *economic/vocational tradition* speist,
- folgt eine zweite, die man als *Wiedererstarken der liberal/academic-tradition* interpretieren kann. Hier beginnt die ‘Ressource PC’ die Wahrnehmung – und in manchen Fällen die tatsächliche Praxis – des Fachunterrichts zu beeinflussen. Dies bringt manche FachlehrerInnen in Konflikt zwischen ihrer alten Fachloyalität und neuen Ansprüchen nach berufsnützlicher *computer literacy*, der sich auch in Fällen von Widerstand und Konflikt entlädt.
- Die ProponentInnen von Computerbildung rechnen damit, dass eine dritte Welle mit einem Akzent auf *Argumenten der developmental/pedagogical tradition* folgen würde: Eine grundlegende Veränderung des Lehrens und Lernens in den Klassenzimmern in Richtung (inter)aktiver und tiefergehender Lernaktivitäten der SchülerInnen mit Hilfe der neuen Medien.

Bisher gibt es allerdings – sowohl bei Goodson/Mangan als auch in unserer Studie – wenige Daten, die für einen solchen breiten pädagogischen Wandel sprechen. Wie bereits ausgeführt stießen wir auf eine *breite Argumentation aus der economic/vocational tradition*. Wie bei Goodson und Mangan (1992, S. 273f) gibt es auch in unserer Studie Beispiele, die sich – im Sinne der liberal/academic-tradition – als Integration der ‘Ressource PC’ in den fachlichen Diskurs und in manchen Fällen in die tatsächliche Praxis des Fachunterrichts interpretieren lassen – z.B. die Veränderung von Fächern durch das Trägerfachprinzip³ vor allem in Schule B. Diese sind jedoch nicht so häufig und nachhaltig, als dass sie als (auch nur partielle) Transformation der fachlichen Kultur interpretiert werden könnten. Für eine grundlegende Veränderung des Lehrens und Lernens in den Klassenzimmern in Richtung tiefergehender Lernaktivitäten mit Hilfe der neuen Medien finden sich bisher also wenige Hinweise. So interpretieren Goodson und Mangan (1992, S. 272) die Computereinführung in Ontarios Schulen als eine

3 Dabei wird kein eigenes Fach „Informatik etc.“ geschaffen, sondern einem oder mehreren traditionellen Gegenständen Teil-Aufgaben der informationstechnischen Qualifizierung übertragen.

„symbolische Aktion“, die vielleicht nicht in ihrer Intention, wohl aber in ihrem Effekt verstanden werden kann „as the latest phase in the recurrent attempts to vocationalize schooling, and to mould public consciousness to the view that education is predominantly about economic/vocational preparation“.

In Fends (1980, S. 15ff) struktur-funktionalistischer Interpretation der Schule thematisiert das Konzept „*Funktion*“ die Relationen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen. „Funktionen“ sind (prospektiv gesprochen) *Aufgaben und Ziele*, die das Schulsystem für andere gesellschaftliche Subsysteme erfüllt, bzw. (retrospektiv) *Effekte*, die das Schulsystem anderen gesellschaftlichen Subsystemen zuliefert und die letztlich seine Existenz rechtfertigen. Fend unterscheidet drei wesentliche *Funktionen des Bildungswesens*: Durch die Reproduktion kultureller Systeme (Wissen und Fertigkeiten) betreibt das Schulsystem für das „Berufs- und Beschäftigungssystem“ die Funktion der *Qualifizierung*, der „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen [...], die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind“ (Fend 1980, S. 16). Der wesentlichste Wirkungsmechanismus dieser Funktion ist der Unterricht.

Durch die *Selektionsfunktion* reproduziert das Schulsystem die Sozialstruktur der Gesellschaft (i.e. das „System von Positionsverteilungen einer Gesellschaft“; ebd.). Diese Wirkung wird durch Prüfungen und Berechtigungen erzielt, aber auch durch die organisatorische Vorstrukturierung des Schulsystems in verschiedene Zweige und Typen, die ihrerseits den Zugang zu verschiedenen Berechtigungen kanalisiert. Schließlich leistet das Schulsystem die Reproduktion von Normen, Werten und Interpretationsmustern, die die bestehende soziale und politische Ordnung absichern, und erfüllt damit eine *Legitimationsfunktion* für das Subsystem „Politik“. Diese Wirkung wird weniger durch „direkten Unterricht“ – z.B. in Politischer Bildung oder Ethik – als durch das „Schulleben“, den geheimen Lehrplan, Rollenerwartungen und die normhaltigen täglichen Interaktionen in der Schule erzielt.

Aufgrund der methodischen Anlage unserer Studie können wir uns der Frage einer etwaig veränderten Funktionserfüllung der Schule nicht über deren reale Effekte annähern, sondern nur ...

... durch Untersuchung der *Kontrollformen und -mechanismen*, die die Erfüllung der Aufgaben der Schule sicherstellen sollen und die gerade in Transformationssituationen gesellschaftlich prekär und umstritten sind, sowie

... durch Analyse und Interpretation der in den Interviews geäußerten, von bestimmten gesellschaftlichen Interessenspositionen getönten subjektiven Vorstellungen über *Aufgaben, Zielbeschreibungen und Effektwünsche* bzw. die daraus resultierenden Festlegungen von Institutionszielen und -auflagen (vgl. Fend 1980, S. 11).

Diese beiden Zugangsweisen deuten im Fall der drei von uns untersuchten profilierten Schulen auf eine *tendenzielle Veränderung der Qualifikationsfunktion in Richtung einer stärkeren Betonung von Aktualität und Berufsnützlichkeit* an. Im Vordergrund des innerschulischen Diskurses und der Außendarstellung durch Werbung steht der Erwerb von Fähigkeiten in der Anwendung der Technologien und nicht die Frage, wie allgemeinbildende Schlüsselqualifikationen durch die Arbeit mit den Technologien erworben werden können. In den Studien werden kaum Versuche sichtbar, über die Berufsnützlichkeit von IKT-Kom-

petenzen hinaus Bildungsargumentationen aufzubauen, – weder in der berufsbildenden Schule C, der man dies vielleicht zugestehen mag, noch in der allgemeinbildenden Schule A. Im Realgymnasium B wird auf die Rhetorik der Berufsnützlichkeit verzichtet, ohne dass sich aber die nach außen kommunizierten Merkmale des IKT-Angebots grundsätzlich von jenen der anderen untersuchten Schulen unterscheiden.

Die Bedeutung der Qualifikationsleistungen einer Schule wird gegenwärtig auch durch die PISA-Diskussion und die aus ihr entstandene *Strategie der Systeminnovation durch 'Bildungsstandards'* propagiert⁴. In den von uns untersuchten Schulen ist die formale Behauptung einer besonderen Qualifikationsleistung durch den 'Besitz' dieser Profilangebote, durch deren materielle Einrichtung und durch Werbung gegenwärtig (noch?) wichtiger als spezifischere Aussagen über die (didaktische) Qualität ihrer Umsetzung oder gar den Nachweis erzielter Ergebnisse beim Erwerb solcher Kompetenzen durch die SchülerInnen. Dies könnte sich aber rasch ändern, wenn durch standardbezogene Testung landesweit Daten zur Verfügung stünden, die für vergleichende Werbung herangezogen werden können. In den von uns untersuchten Schulen werden jedenfalls bisher keine eigenen Anstrengungen zur Evaluation der Prozesse und Ergebnisse ihrer Profilinnovationen unternommen, obwohl Idee und Instrumente zur schulischen Qualitätsevaluation von der österreichischen Bildungsverwaltung propagiert wurden.

Die aktuelle Entwicklung in Richtung Bildungsstandards und ihrer flächendeckenden Testung hat im Übrigen ein Potential zu einer Modernisierung der Selektionsfunktion qua 'Verwissenschaftlichung der Selektionsleistungen' (vgl. Demmer 2003). Die von uns untersuchten Beispiele zeigen jedenfalls, dass schulische Profilierungsprozesse zu einer *Veränderung* der Art, wie und mit welchen Ergebnissen die schulische *Selektionsfunktion* für die Gesellschaft erbracht wird, führen könnten: Da der Besuch von Schulen mit attraktiven Profilen und besonderen inhaltlichen Schwerpunkten mit 'besonderen Ansprüchen' assoziiert wird und mancherorts mit z.T. erheblichem, aber meist undiskutiert akzeptiertem finanziellen Aufwand für die Eltern verbunden ist, kann eine neue – durch Selbstselektion verdeckte – Form sozialer Auslese entstehen (vgl. Zysek 1999, S. 182ff). Andererseits sinkt in mindestens zwei der von uns untersuchten Schulen die *Sensibilität gegenüber Problemen sozialer Auslese*, weil ihnen die Ausnutzung gesellschaftlicher *biases* Vorteile bei der Rekrutierung von SchülerInnen, sodann beim Leistungsausput ihrer AbsolventInnen und folglich im weiteren Wettbewerb mit Konkurrenzschulen bietet.

Die Differenzierung schulischer Angebote, wie sie durch Profilierung stattfindet, hat das *Potential zur Verstärkung sozialer Auslese*, ...

... wenn verschiedene Profile für verschiedene Sozialschichten unterschiedlich attraktiv sind,

... wenn bildungsferne soziale Schichten chancenreiche Angebote nicht rasch erkennen bzw. vor den neuen Angeboten zurückschrecken, und

4 Vgl. Klieme et al. (2003) für Deutschland und Haider et al. (2003) für Österreich sowie die Diskussion bei van Ackeren (2003), Schlömerkemper (2004b) und Altrichter/Heinrich (2006).

... wenn Schulen aus Wettbewerbs- und Kostengründen danach streben, leistungsstarke SchülerInnen von Eltern, die zu finanziellen Beiträgen bereit sind, zu rekrutieren.

In Hinblick auf etwaige Veränderungen der *Legitimationsfunktion* finden sich in unseren drei Studien die wenigsten expliziten Hinweise: Bedeutsam erscheinen jedoch die abnehmende Zurückhaltung in Sachen sozialer Selektivität, der erhöhte Stellenwert der Rhetorik der Berufsnützlichkeit und die Möglichkeit, erhöhte Leistungsanforderungen an SchülerInnen wie LehrerInnen zu stellen und sie durch Profilspezifika zu rechtfertigen.

In den Funktionsbehauptungen (nicht unbedingt in den tatsächlich erzielten Wirkungen, die nicht Gegenstand der Untersuchung waren) deuten sich also *inhaltliche Veränderungen* an, die die von Seel und Scheipl (2004) formulierte Prognose⁵ stützen: „Von den drei Funktionen der Schule in Hinblick auf die gesellschaftliche Reproduktion werden die Qualifikationsfunktion hinsichtlich des verwertbaren Arbeitsvermögens und die Selektionsfunktion zur meritokratischen Allokation im hierarchischen System der gesellschaftlichen Ordnung betont. Die Integrationsfunktion wird weniger bedeutsam.“ Diese Entwicklungen scheinen zu geschehen, ohne dass eine innerschulische oder öffentliche Debatte – von Fend (1980, S. 378ff) als wichtiges Korrektiv bei Veränderungen im Schulwesen angesehen – über die Chancen und Wege der persönlichen Bildung von SchülerInnen angesichts der IKT-bezogenen Bedarfsforderungen an die Schule stattfindet.

Fazit

Die in drei Fallstudien untersuchten *Profilierungsprozesse* zeichnen ein Bild, in dem sich Pläne (Leitbilder, inhaltliche Konzepte der Profile, Nützlichkeitsaussagen), materielle Elemente (Hardware) und externe Beziehungen in Schulprofilierungsprozessen schneller und deutlicher ändern als „interne Arbeitsweisen“ (Gestaltung des Unterrichts, interne Organisation der LehrerInnenarbeit). In den Selbstdarstellungen ihrer Mitglieder deuten sich inhaltliche Veränderungen der *Funktionen* an, die profilierten Schulen zugeschrieben werden: So wird die *Qualifikationsfunktion hinsichtlich berufsnützlichem Wissen* explizit stärker betont und eine *forcierte soziale Selektion* als Begleiterscheinung und Ressource für in Wettbewerb stehende Schulen implizit akzeptiert.

Für uns waren die *Ergebnisse der Fallstudien überraschend*. Natürlich erlaubt die Anlage der Untersuchung keine schnelle Generalisierung der oben diskutierten Hypothesen. Sie erscheinen jedoch herausfordernd genug, um sie an anderen Fällen einer weiteren Untersuchung zu unterziehen. Eine andere Einschränkung mag sich durch den speziellen Charakter des Profilierungsinhalt „IKT“ ergeben. IKT ist mit einem „neuen“, sich gegenwärtig dynamisch entwickelnden gesellschaftlichen Feld assoziiert und hat damit möglicherweise eine besondere Affinität zu außerschulisch bedeutsamen Werten. In einem *Folgeprojekt* (vgl. Soukup-Altrichter et al. 2004) untersuchen wir daher gegenwärtig Schulen mit Profilierungen, die einerseits als *weniger berufsnützlich* eingeschätzte Felder („Soziales Lernen“) betreffen, und andererseits solche,

5 vgl. die ausführlichere Diskussion bei Brüsemeister (2004, S. 317f).

die schon auf eine *längere schulinterne Fachtradition* (Fremdsprachen) zurückblicken können.

Literatur

- Ackeren, Isabell van 2003: Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Münster: Waxmann
- Altrichter, Herbert 1995: Das Lernen selbst steuern. In: Forum Schule heute, 9, 1995, 4, S. 34-36
- Altrichter, Herbert; Thomas Brüsemeister, Martin Heinrich 2005: Reform der Education Governance im österreichischen Schulwesen? In: Österr. Zeitschrift für Soziologie, 30, 2005, 4, S. 6-28
- Altrichter, Herbert; Martin Heinrich 2005: Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In: Xaver Büeler, Alois Buholzer, Markus Roos (Hg.): Schulen mit Profil. Innsbruck: StudienVerlag, S. 125-140
- Altrichter, Herbert; Martin Heinrich 2006: Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Wolfgang Böttcher, Heinz Günter Holtappels, Michaela Brohm (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim: Juventa, S. 51-64
- Altrichter, Herbert; Peter Posch 1996: Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag
- Altrichter, Herbert; Peter Posch 1999: Wege zur Schulqualität. Innsbruck: StudienVerlag
- Altrichter, Herbert; Peter Posch 2006: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Altrichter, Herbert; Ulrike Prexl-Krausz, Katharina Soukup-Altrichter (Hg.) 2005: Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Altrichter, Herbert; Sophie Wiesinger 2005: Implementation von Schulinnovationen. In: journal für schulentwicklung, 9, 2005, 4, S. 28-36
- Brüsemeister, Thomas 2004: Schulische Inklusion und neue Governance. Münster: Monsenstein & Vannedat
- Büeler, Xaver; Alois Buholzer, Markus Roos (Hg.) 2005: Schulen mit Profil. Innsbruck: StudienVerlag
- Cuban, Larry 2001: Oversold and Underused. Computers in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Demmer, Marianne 2003: Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: GEW: Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? GEW: Frankfurt/M., S. 8-12 (Wiederabdruck in Schlömerkemper 2004b)
- Dichanz, Horst 2006: Medienpädagogik und Schulentwicklung. Projekte, Modellversuche und der Schulalltag. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 1, S. 90-99
- Fend, Helmut 1980: Theorie der Schule. München: U&S
- Fend, Helmut 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000, 41. Beiheft, S. 55-72
- Flick, Uwe 1996: Qualitative Forschung. Reinbek: rororo
- Fullan, Michael 1991: The New Meaning of Educational Change. London: Cassel
- Gerwitz, Sharon; Stephen Ball; R. Bowe 1995: Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press
- Giddens, Anthony 1988: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus
- Goodson, Ivor F.; J. Marshall Mangan 1992: Computers in schools as symbolic and ideological action. In: The Curriculum Journal, 1992, 3, S. 261-276
- Haider, Günter; Ferdinand Eder, Werner Specht, Christiane Spiel 2003: Zukunft Schule. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. Wien: BMBWK
- Heinrich, Martin 2001/02: Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? In: Pädagogische Korrespondenz, 2001/02, 28, S. 87-103

- Horak, Robert; Dirk Johanns 2001: Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse. In: Jahrbuch für Pädagogik 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 191-206
- Horak, Robert 2005: Schulische Profilbildung und Selektion. Unv. Ms. Frankfurt/M.
- Klafki, Wolfgang 1995: Schlüsselprobleme als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von Allgemeinbildung. In: Münzinger, Wolfgang; Wolfgang Klafki (Hg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 1995, 3. Beiheft, S. 9-14
- Klieme, Eckhard et al. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. (http://dipf.de/index_1024.htm, 04-06-21)
- Parsons, Carl 1999: Education, Exclusion and Citizenship. London: Routledge
- Schlömerkemper, Jörg 2004a: Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 61-78
- Schlömerkemper, Jörg 2004b (Hg.): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft, Juventa
- Schulz-Zander, Renate 2001: Lernen mit neuen Medien in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2001, 43. Beiheft, S. 181-195
- Seel, Helmut; Josef Scheipl 2004: Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam
- Soukup-Altrichter, Katharina; Herbert Altrichter, Ewald Feyerer, Martin Heinrich, Eva Prammer-Semmler, Ulrike Prexl-Krausz 2004: Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Projektantrag. Ms. Linz: PA Bund
- Specht, Werner 1994: „Und sie bewegt sich doch!“ In: Herbert Altrichter, Edwin Radnitzky, Werner Specht (Hg.): Innenansichten guter Schulen. Wien: BMUK, S. 198-333
- Whitty, Geoff; Sally Power, David Halpin 1998: Devolution and Choice in Education. Buckingham: Open University Press
- Zymek, Bernd 1999: Bildungsexpansion und Funktionswandel schulischer Berechtigungen. In: Franzjörg Baumgart, Ute Lange (Hg.): Theorien der Schule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 182-190

Herbert Altrichter, geb. 1954, o.Univ.Prof. Dr.; Promotion an der Universität Wien, Habilitation an der Universität Klagenfurt, nach Tätigkeiten an der Universität Klagenfurt, der Deakin University (Australien) und der Universität Innsbruck seit 1996 o.Universitätsprofessor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes-Kepler-Universität Linz; Ausbildung zum systemischen Organisationsberater. Anschrift: Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes Kepler Universität, Altenbergerstraße 69, A-4040 Linz, Österreich; Email: herbert.altrichter@jku.at

Ulrike Prexl-Krausz, geb. 1953, Prof. Dr.; Ausbildung zur Grund- und Hauptschullehrerin, Promotion, Tätigkeit als Lehrerbildnerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz und seit 2004 an der Johannes-Kepler-Universität Linz. Anschrift: Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes Kepler Universität, Altenbergerstraße 69, A-4040 Linz, Österreich Email: ulrike.prexl@jku.at

Katharina Soukup-Altrichter, geb. 1960, Prof. Dr.; Grundschullehrerin, Tätigkeit als Lehrerbildnerin am Pädagogischen Institut der Stadt Wien und seit 2004 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Ausbildung zur systemischen Organisationsberaterin. Anschrift: Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, A-4020 Linz, Österreich Email: k.soukup-altrichter@eos.at