

Bargel, Tino

Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 85-100. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2004)*



Quellenangabe/ Reference:

Bargel, Tino: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 85-100* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20551 - DOI: 10.25656/01:2055

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20551>

<https://doi.org/10.25656/01:2055>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.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

L. 018. 54(058) alr

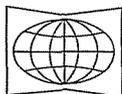
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2004

Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2003

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wertitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main**

05/272, 2004

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
1. Leitthema	
1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht	10
1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule	25
1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule	42
1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder	54
2. Entwicklung in den Bundesländern	
2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern	61
2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland	71
3. Pädagogische Grundlagen	
3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen	85
3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung	101
3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden?	107

4. Beiträge zur Praxis	
4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagschulen Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung	112
4.2 Volker Nitzschke: Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer	124
4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel	131
5. Ganztagschule und Schulöffnung	
5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe	141
5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform	164
6. Ganztagschule und Ausland	
6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA	188
6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagschule – Ein Blick über den Tellerrand	206
6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe	217
7. Stellungnahmen	
7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Für mehr Ganztagschulen	227
7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe	232
7.3 Deutscher Philologenverband Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe	237
7.4 Bundselternrat Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland	249

7.5	Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule	251
7.6	Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig	255
7.7	Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen	257
8.	Nachrichten	
8.1	Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagsschulen: Ganztagsschulkongress 2002 in Kaiserslautern	263
8.2	Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung	265
9.	Anhang	
9.1	Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik	268
9.2	GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	274
9.3	GGT-Beitrittsformular	276
	Autorinnen und Autoren	277

Tino Bargel

Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen

Mit dem Titel meines Referates „Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen“ will ich gleich anfangs zwei wichtige „Botschaften“ vorausschicken. Die erste Botschaft: Es gibt weder ein eindeutiges, unumstrittenes Kriterienraster noch ein fest gefügtes Programm für das, was wir Schulgüte oder Schulqualität nennen. Deswegen kann es sich stets nur um Erkundungen in diesem Feld handeln. Erwarten Sie daher von mir keinen abzuhakenden Merkmalskatalog für ihre Schulbesuche oder fertige, einfache Rezepturen für die Führung und Ausgestaltung von Ganztagschulen.

Die zweite Botschaft: „Die gute Schule“ gibt es nicht. Wenn wir uns in der Schullandschaft umschaun, finden wir unterschiedliche Qualitätsprofile vor und verschiedene Wege zur Qualität. Hüten wir uns vor dem Singular, gebrauchen wir den Plural: gute Schulen! Das hat Folgen für die Schulentwicklung und für die Verantwortung von Schulen. Es verbietet sich folglich, sie einfach über einen Leisten, und sei es der von Leistungstests, zu brechen.

Mein Referat habe ich in zwei Teile gegliedert. Zum Ersten gehe ich darauf ein, warum wir uns mit Fragen der Schulqualität auseinander setzen und was dies als „Paradigmenwechsel“ für die Schulentwicklung, besser Schulgestaltung, bedeutet, welche Felder und Gesichtspunkte dafür wichtig und beachtenswert sind.

Danach versuche ich aufzuzeigen, wie wir angesichts verstärkter Schulautonomie und Schulvielfalt Verständigung herstellen können. Dabei stelle ich das Konzept der Verantwortung und das der Rechenschaft, von anderen Evaluation genannt, zur Diskussion.

1. Warum befassen wir uns mit der Qualität von Schulen?

Als wir vor über zehn Jahren, genauer 1985, im Lande Hessen einen Arbeitskreis „Qualität von Schule“ einrichteten, zog am Ende der ersten Tagung ein Vertreter des zuständigen Schulministeriums aus Wiesbaden Bilanz: Es sei schön und gut, was wir da vorhätten, vielleicht auch anregend, aber für das politisch-administrative Handeln letztlich ziemlich belanglos. Denn da ginge es um Klassenteiler, Lehrerversorgung, Stundentafeln; so etwas Nebulöses wie die Qualität von Schulen oder die Schule als „soziales und pädagogisches Handlungsfeld“ sei nicht oder nur schwerlich zur Sache der Schulverwaltung und Schulaufsicht zu machen.

Zwei Anstöße trugen maßgeblich dazu bei, sich darauf einzulassen, die Wirksamkeit und Qualität der Schulen zu erkunden, trotz der anfänglichen amtlichen Skepsis. Es sind dies einerseits Beobachtungen zur gesellschaftlichen Entwicklung, der Veränderungen in der Arbeitswelt wie des Wandels in den kulturellen Werten und sozialen Lebensformen. Es sind dies andererseits empirische Untersuchungen ganz unterschiedlicher Art über Schulen, die Schulverhältnisse und Schulprofile.

2. Beobachtungen und Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung

Vor bereits gut 25 Jahren forderte der amerikanische Soziologe Daniel Bell in seinem mittlerweile klassischen Werk über „Die nachindustrielle Gesellschaft“, dass es eine „neue Bildungs- und Schulkonzeption zu entwickeln gilt“ – ohne sich selbst allerdings dazu genauer zu äußern. Seitdem haben sich verschiedene kleine Arbeitskreise wie wir mit der „Schulentwicklung im Umbruch“ oder große Kommissionen – wie in Nordrhein-Westfalen – mit der „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ befasst.

Die Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung will ich hier nicht erneut ausbreiten, sondern nur einige wichtige Folgerungen für die Schulen resümieren:

- Mehr Erziehungsarbeit, ja mehr Sozialarbeit ist an den Schulen zu leisten; sie können immer weniger bloße Unterrichtsanstalten sein, angesichts vielfacher Veränderungen in den Familien und im Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen.
- Immer weniger sind zentrale, staatliche Steuerungsmodelle der Entwicklung wirksam und tragfähig, angesichts zunehmender Pluralität der Lebenslagen und Heterogenität der Umfeldbedingungen. Das traditionelle „hierarchische Bürokratiemodell“ ist immer weniger fähig, Probleme zu lösen.
- Immer mehr kommt es auf die Stärke und Professionalität der einzelnen Einheiten an, auf ihre Kompetenz im Lösen der Aufgaben und Probleme. Das gilt nicht nur für die Wirtschaft und die Unternehmen, sondern auch für die Einrichtungen des Bildungswesens, seien es Schulen oder Hochschulen.

Derartigen Entwicklungen ist es hauptsächlich zuzuschreiben, dass die Auseinandersetzung mit der Schulqualität, mit Fragen der Stärkung und der Gestaltung der einzelnen Schulen so bedeutsam geworden ist – allenthalben auf der Tagesordnung steht und wohl noch einige Zeit dort bleiben wird.

3. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse

Die wissenschaftliche Untersuchung von Schulen hat in den letzten 30 Jahren einen eigentümlichen Verlauf genommen. In den 70er Jahren, manche erinnern sich, beherrschten in Westdeutschland „äußere Reformen“ die Schulentwicklung. Neue Lehrpläne (einige berühmt-berüchtigt) und Organisationsformen (besonders die

Gesamtschule) dienten als Steuerungsinstrumente. Begleitet wurden diese Vorhaben von groß angelegten Schuluntersuchungen – auch Leistungstests wurden damals schon eingesetzt. Im Mittelpunkt stand der Vergleich von „progressiven“ Gesamtschulen gegen das dreigliedrige „traditionelle“ System mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Damit sollte die Überlegenheit der einen oder die Unterlegenheit der anderen „Schulstruktur“ bewiesen werden. Doch diese so genannten „Leistungsvergleiche“ endeten weder mit dem Sieg der einen noch mit dem Sieg der anderen Seite. Was war dafür Ausschlag gebend?

Viele Resultate der Studien blieben uneinheitlich oder nichts sagend, weil sie sich nicht mit der schulischen Organisationsform in Verbindung bringen ließen, sondern eher von anderen Faktoren abhingen: etwa was das Schulklima oder was die Lernresultate der Schülerinnen und Schüler betraf. Noch bedeutsamer war die für viele unerwartete Beobachtung, dass die Spannweite zwischen den einzelnen Schulen der gleichen Schulart sehr groß ausfiel, oft sogar größer als zwischen den Schularten.

Pointiert und resolut wie immer hat das Hartmut von Hentig formuliert: „Die Ergebnisse ... haben vor allem eins erbracht: dass der Leistungsvergleich zwischen Schulen nichts hergibt, gleich, ob es dabei um Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch, oder um soziale Beziehungen oder um Disziplin oder um Schulangst oder um Abschlüsse geht. Der aufschlussreichste Befund ist, dass die Unterschiede zwischen einzelnen (Gesamt)Schulen sehr viel größer sind als zwischen den beiden zu vergleichenden Schulsystemen“ (Hentig 1980, 9 ff.)

Im Anschluss daran wurden die vorhandenen Untersuchungen einer Re-Analyse unterzogen, und zwar daraufhin, was denn den Unterschied zwischen den Schulen ausmache und welche Faktoren und Bedingungen dafür verantwortlich seien. In den USA war vor allem die Aufarbeitung von Purkey und Smith, 1983 erschienen, folgenreich – auch hierzulande. Sie haben versucht, aus der vorhandenen Schulforschung jene Merkmale herauszudestillieren, die für effektive und produktive Schulen im Hinblick auf grundlegende Kenntnisse und Wissensbestände der Schüler kennzeichnend seien. Ihre Zusammenstellung von acht Faktoren hat fast schon „klassischen Charakter“, wird immer wieder angeführt und zitiert: (1) kompetente Schulleitung, (2) Stabilität und Zusammenhalt des Kollegiums, (3) intensive Weiterbildung und Fortbildung der Lehrkräfte, (4) Vorbereitung und Zielorientierung des Unterrichts, (5) effektive Zeitnutzung, (6) Zuwendung, Anerkennung und Ermutigung der Schülerinnen und Schüler, (7) Mitarbeit und Einbezug der Eltern und (8) Beratung und Unterstützung durch die regionale Schulbehörde.

In Deutschland hat erstmals Helmut Fend (1986) vorhandene Daten von über 180 Schulen aufgeschlüsselt. Auf dieser Grundlage profilierte Fend „gute“ und „schlechte“ Schulen. Danach zeichnen sich die „guten Schulen“ vor allem durch eine höhere Stufe der inneren Bindung und Kooperation des Kollegiums aus sowie

durch eine stärkere pädagogische Zuwendung zu den Schülern: Diese werden als aktive Herausforderung angesehen und weniger als Problemlast empfunden. Außerdem zeigte sich, dass ein vielfältigeres Schulleben im außerunterrichtlichen Bereich und ein positiveres Schulklima einen besonderen Stellenwert für die Schulgüte besitzen. Schließlich war nicht zu übersehen, dass hohe und positive Erwartungen und ein anregendes Lern- und Unterrichtsklima sich insgesamt günstig auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler auswirken. Fend selbst verweist zusammenfassend darauf, was für bessere Schulen entscheidend sei: „... dass die Problembearbeitung und Zielerreichung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich ... aktiver, pädagogischer, schülerzentrierter ist“ (Fend 1986, 287).

Eine Folgerung aus diesen und anderen Schuluntersuchungen erscheint mir besonders wichtig: Das Erscheinungsbild guter Schulen ist keineswegs gleich, sei es im Eindruck bei Besuchen, sei es im Testprofil der Schülerleistungen in einzelnen Fächern. Dennoch weisen sie alle so etwas wie einen „zentrierenden Kern“ auf. Das meint Folgendes: Jede der guten Schulen hat ihr eigenes Profil, erweist sich somit als „soziale Individualität“, die ihrer spezifischen Situation angesichts der Schüler bzw. des Umfeldes Rechnung trägt. Das „aktivierende und belebende Grundprinzip“ besteht in einer gemeinsamen, mitgetragenen „Erziehungsphilosophie“, die die geistige Orientierung der Schule bestimmt und das Erreichen der Schulziele fördert. In der berühmt gewordenen Studie von Rutter „15000 Stunden“ wird diese gemeinsame Orientierung des Kollegiums als „Schulethos“ bezeichnet.

4. Konsequenzen für die Schulentwicklung

Die genannten wie andere Bemühungen zu klären, was es mit der Schuleffektivität und der Schulqualität auf sich habe, haben die Einzelschule als pädagogisches Handlungsfeld in den Vordergrund gerückt. Die Unterschiede zwischen Schulen sind Ausdruck unterschiedlicher Bewältigungsformen der inner- und außerschulischen Bedingungen und Herausforderungen. Diese Bewältigungsweisen können, je nach Problemlösungspotential und den Belastungen einer Schule, mehr oder weniger gelingen: Die erreichte Qualität einer Schule ist demnach, etwas formelhaft gefasst, als „Resultat kollegialer Problemlösungen bei gegebenen Randbedingungen“ zu begreifen.

Die Art und Weise der gewählten Lösungen wird beeinflusst von drei Konstellationen:

- den wahrgenommenen Rahmenbedingungen und Problemlagen,
- vom pädagogischen Anspruch sowie den Bereitschaften und Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen sowie
- von den Aushandlungsprozessen im Kollegium und der Verbindlichkeit ihrer Einhaltung.

Kollegium und Schulleitung sind jene Instanzen, die äußere Vorstrukturierungen und Bedingungen, Gesetze und Zuweisungen in der Schule und im Unterricht umsetzen. Gelungene Schulen, effektive wie gute, hängen mit der Wirksamkeit der Schulleitung wie mit der Kohäsion des Kollegiums zusammen.

Eine erste Konsequenz für die weitere Schulentwicklung liegt daher in der Einsicht begründet, dass Schulen offenbar weniger von „außen“ steuerbar sind, als es die zweite Schulreformbewegung in den 70er Jahren erwarten ließ. Bloße „strukturelle“ Maßnahmen laufen für sich leicht ins Leere, es bedarf vielmehr einer eigenen innerschulischen Entwicklungsarbeit im Sinne einer bewussten pädagogischen Ausgestaltung der Schule durch das jeweilige Kollegium.

Obwohl die schulspezifischen Gestaltungsfreiräume nachweisbar sind, werden sie von vielen Kollegien noch allzu selten erkannt oder ergriffen. Eine zweite Konsequenz lautet deshalb: Für eine Verbesserung von Schulen gilt es zunächst, das Gestaltungsbewusstsein in der Lehrerschaft zu wecken, verbunden mit der Einsicht in die Organisierbarkeit, Herstellbarkeit innerschulischer Erneuerungen durch die kollegiale Zusammenarbeit und die Gestaltung der Schule als Ganzes.

Dies setzt als dritte Konsequenz eine schulspezifische Autonomie voraus. Demnach wäre die bereits vorhandene Autonomie der Einzelschule den Kollegien und Schulleitungen bewusster zu machen und zudem durch flankierende, unterstützende Maßnahmen zu fördern.

Mittlerweile, im Zuge der letzten zwölf Jahre, hat der Ansatz der Schulentwicklung, der sich an der Qualität der Einzelschule orientiert, eine solche Verbreitung erfahren, dass von einer „Modeerscheinung“, wie anfangs durchaus geschehen, wohl nicht mehr die Rede sein kann.

Die weit reichenden Veränderungen, die bei der Schulentwicklung eingetreten sind, seien durch folgende Sachverhalte kurz gekennzeichnet:

- Die innere Schulentwicklung und Gestaltung rückt in den Vordergrund, mittels Organisationsentwicklung oder Qualitätsmanagement;
- die ganze Schule rückt in den Blick, nicht nur der Unterricht der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer;
- von den Schulen wird ein Schulprogramm oder Schulprofil gefordert; sie sollen ihre Ziele und Schwerpunkte klären;
- Evaluation und Rechenschaft von Schulen wird mehr und mehr etabliert, in unterschiedlicher Weise, intern oder extern;
- mehr Autonomie und Eigenverantwortung soll den Schulen gewährt werden, z.T. auch Budgetierung oder eigene Personalentscheidungen;
- Veränderungen und Umorientierungen erfassen sogar die Schulaufsicht, eine der kaum zu erwartenden Folgen: die Steuerleute auf neuem Kurs (wie es H. G. Rolff formulierte).

Alles in allem sind in Fragen der Schulentwicklung dadurch derartige Veränderungen eingetreten, dass durchaus angemessen von einem „Paradigmenwechsel“ zu

sprechen ist. In allen Ländern, teils mit unterschiedlichen Akzenten, stehen Fragen der inneren Schulentwicklung, des Schulprogramms und der Evaluation mittlerweile auf der Agenda, und zwar als eine Aufgabe, die die einzelnen Schulen selbst in die Hand nehmen müssen.

5. Felder und Komponenten der Qualität von Schulen

Wenn Schulen unterschiedlich sind, in produktiver Weise sogar sein sollen, und wenn sich die Schullandschaft deshalb vielfältig darstellt, dann wird die Frage und die Suche nach den möglichen Kriterien der Schulqualität umso bedeutungsvoller, auch als Orientierung für die einzelnen Schulen, wenn sie sich selbst über ihre Lage und Wege der Erneuerung vergewissern wollen.

Wer wissen will, was die Qualität von Schulen ausmacht, wodurch sich eine gute Schule auszeichnet, der kann mittlerweile auf eine ganze Reihe von Schriften zurückgreifen: seien es dickere Bücher, kleinere Broschüren oder einzelne Blätter, auf denen sechs, zehn, zwölf oder noch mehr Merkmale bzw. Gebote stehen.

Überblicken wir diese Schriften und Auflistungen, so mag es nützlich sein, einen Orientierungsrahmen herzustellen, einerseits um in der Vielfalt die Übersicht nicht zu verlieren, andererseits um wichtige Faktoren nicht zu übersehen oder einseitig vorzugehen. Wollen wir die möglichen Komponenten und Elemente in eine Ordnung bringen, erscheint es hilfreich, den Bereich der Schulqualität in vier Felder zu unterteilen:

1. Die Wirkungen und Erträge schulischen Lernens (Output-Qualität)
2. Die Lernbedingungen und erzieherische Prozesse (Prozess-Qualität)
3. Die innere Schulgestaltung (Input-Qualität)
4. Die Rahmenbedingungen für Schulen (Ressourcen).

Bei meiner Zusammenstellung beziehe ich mich auf Befunde der Schulforschung, nicht auf normative Dekaloge. Den Vorteil einer solchen „empirischen“ Ausrichtung sehe ich vor allem darin, dass sie Kriterien guter Schulen einer überprüfbaren Diskussion zugänglich macht und bei Kontroversen zu begründeten Entscheidungen verhelfen kann. Sie ist zudem nicht „idealistisch-utopisch“, sondern „pragmatisch-realistisch“ – es gibt nachweisbar Schulen, an denen sie mehr oder weniger erfüllt sind – und diese Schulen sind keineswegs Raritäten.

(1) Sicherlich gehört das Feld der erzieherischen Wirkungen und Erträge von Schule zu den ausschlaggebenden Bereichen der Schulqualität: Was haben die Schülerinnen und Schüler gelernt, worin sind sie gefördert worden? Einmütigkeit besteht weitgehend darin, dass Schulen mit mäßigen Lernleistungen ihrer Schüler, mit Mängeln in deren Förderung und Entwicklung kaum als gute Schulen gelten können. Aber es bestehen größere Differenzen darüber, welche Elemente und Kriterien herangezogen werden sollen und wie sie zu gewichten sind.

Um keine einseitige Verengung auf fachliche noch außerfachliche Erziehungs- und Unterrichtserträge vorzunehmen, sollten folgende Komponenten berücksichtigt werden: (1) fachliche Lernleistungen und Lernhaltungen, (2) Allgemeinbildung und kulturell-musische Interessen, (3) soziale und partizipative Kompetenzen sowie (4) personale Mündigkeit und Urteilsfähigkeit.

Eine entscheidende Leistung der Schule, ein besonderes Kriterium ihrer Qualität liegt in dem Gelingen der Ausbalancierungsprozesse in Bezug auf diese Zielbereiche von Bildung und Unterricht. Die Vernachlässigung eines dieser Zielbereiche lässt sich kaum mit der Qualität einer guten Schule vereinbaren.

(2) Stellt man einseitig auf die Wirkungen schulischen Lernens ab, so könnten sie mit schulischen Verhältnissen erkaufte sein, die Kriterien schulischer Lebensqualität nicht genügen. Deshalb ist das Feld der Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an den Schulen bei den Erkundungen zur Schulqualität gesondert zu beachten. Neben der „Produktqualität“ von Schulen steht also die „Prozessqualität“, die nicht zu vernachlässigen ist. Folgende Komponenten haben sich dabei als besonders bedeutsam herausgestellt:

Soziale Konstanz und Überschaubarkeit in der Lernorganisation; Aufgabenorientierung und Zeitnutzung in den Lehrstrategien; fachliches Lernen und außerunterrichtliche Aktivitäten in den Lerninhalten; sowie Schülerzuwendung und Unterstützung im allgemeinen Erziehungsverhalten; Klarheit der Regelungen und des pädagogischen Handelns im gesamten Schulleben unter dem Prinzip der Fairness und des Respekts sind besonders wichtige Grundlagen.

Es sind demnach durchaus auch Aspekte der Organisation und der Effizienz, die für die Qualität bedeutsam sind – auch für das Wohlbefinden der Schüler. Problematisch wird es, wenn sie einseitig dominieren, aber ebenso, wenn sie vernachlässigt werden.

(3) Komponenten im (dritten) Feld, das der inneren Schulgestaltung, umfassen vor allem Haltungen und Kompetenzen von Kollegien und Schulleitungen, die sie bei der Entwicklung der Schule als Ganzes, gleichsam als ihr „Input“ einbringen.

Als eine Schlüsselvariable für die Schulqualität kann angesehen werden, welche Grundverständigung über Erziehungsauffassungen im Kollegium besteht, ob Zutrauen in die Schüler gesetzt wird, ob ihre Leistungsergebnisse und personale Entwicklung geschätzt werden. Bei Routine und Gleichgültigkeit ist keine gute Schule möglich.

Die Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung gilt als Gelenkstück von Schulqualität und Schulerneuerung. Eine nur sporadische oder nur formale Zusammenarbeit reicht aber nicht aus. Zugleich ist das Verhalten und die Kompetenz der Schulleitung zentral: Zielgerichtetheit, Organisationskompetenz sowie ein partizipativer Stil im Umgang mit dem Kollegium sind förderliche Voraussetzungen.

Das Berufs- und Schulengagement von Lehrerinnen und Lehrern, im Grunde ihre Professionalität, drückt sich nicht nur in fachlichen und didaktischen Kompetenzen, in einem guten Unterricht in ihren Klassen aus. Ihre Professionalität zeigt sich vor allem in der Mitwirkung der Schule als Gemeinschaft, in der Mitgestaltung des Schullebens und in der Identifikation mit ihrer Schule.

Aus diesen Komponenten setzt sich ganz wesentlich zusammen, was als Ethos einer Schule oder als Schulkultur bezeichnet wird. Darin ist jene Energiequelle und jene grundlegende Kraft zu identifizieren, die dann in vielfältiger und verzweigter Weise, auch bei Problemen oder Defiziten im Einzelnen, eine gute Schule ausmacht und in vielen Bereichen günstige Wirksamkeiten erzielt.

(4) Es wäre ganz offenbar ein Missverständnis, äußere Rahmenbedingungen als unerheblich für die Qualität von Schulen einzustufen. Zu dem Feld der äußeren Rahmenbedingungen zählen die rechtlichen und organisatorischen Vorgaben hinsichtlich Lehrplänen und Stundentafeln, die Art der Lehr- und Lernmittel, aber auch das Schnittmuster der Bildungslaufbahnen und Vorgaben zur Selektion der Schülerinnen und Schüler. Je enger der Zeittakt, je formaler der Zeitrhythmus gehalten ist, je selektiver die Anforderungen ausgerichtet sind, desto ungünstigere Voraussetzungen für das Erreichen von Schulqualität liegen vor.

Eine besondere Bedeutung besitzen Stützsysteme der Lehrerfortbildung und Schulbegleitung, auch als schulinterne Lehrerfortbildung. Hier Einschränkungen vorzunehmen, schadet der möglichen Schulqualität. Ebenso wichtig ist die Unterstützung der Schulen bei der Konzeptentwicklung, Programmarbeit und der internen Evaluation.

Heikel und für die Bemühungen um Schulqualität sehr nachteilig ist gegenwärtig die Frage der materiellen Ressourcen. Denn überall und allenthalben wird gespart: bei der Lehrerversorgung, dem Unterhalt der Schule, der Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln. Aber nicht nur die Ressource Geld und Personal ist bedeutsam, sondern ebenfalls die Ressource „Zeit“, denn Lernen und Denken braucht Zeit, eilig oder gestresst ist beides kaum zu haben.

Solche Rahmenbedingungen sind auch deshalb zu berücksichtigen, um der einzelnen Schule bei der Beurteilung ihrer Qualität gerecht zu werden. Denn es wäre völlig unangemessen, alle Schulen über einen Kamm zu scheren. Bei ungünstigen Rahmenbedingungen, etwa hinsichtlich des Umfeldes und der Zusammensetzung der Schülerschaft, der Lehrerversorgung oder der Schulausstattung, sind die hergestellten Lernbedingungen und die erzielten Erziehungsergebnisse anders zu qualifizieren als bei Schulen mit günstigeren Voraussetzungen, die sie sich durch eine spezifische Auswahl ihrer Klientel möglicherweise sogar selber herstellen.

Für das Verständnis von Schulqualität und ihre Bestimmung ist es ganz entscheidend, welche Felder und welche Elemente dafür herangezogen werden. Schulqualität kann daher nicht gänzlich objektiv und völlig wertfrei definiert werden. Bemühungen um Schulgestaltung und innere Schulentwicklung müssen demnach

sowohl auf das vorhandene empirische Wissen und die Erfahrungen als auch auf die Perspektive der an der Schule Tätigen und Beteiligten sowie für sie Verantwortlichen zurückgreifen. Solche Offenheit entspricht einer wichtigen Erfahrung im Zuge der Suche nach den möglichen Kriterien „guter Schulen“: Schulqualität ist weniger als ein Endzustand anzusehen, sondern ist eher als Prozess aufzufassen, bei dem die einzelnen Schulen ihre eigenen Wege gehen und gehen müssen.

Insbesondere deshalb ist bei der Handhabung von Merkmalskatalogen, wie differenziert und belegt sie sein mögen, eine gewisse Vorsicht geboten. Sie dürfen nicht als starre Messlatte, als statischer Maßstab eingesetzt werden. Denn dadurch werden sie der inneren Dynamik und Vielfalt der Schulen in ihrer Entwicklung nicht gerecht. Für die schulpraktische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitung und Schulaufsicht liefern diese Merkmale und Kriterien allerdings Anhaltspunkte dafür, welche Faktoren zu beachten sind und worin Handlungsspielräume bestehen, die zur Gestaltung der eigenen Schule genutzt werden können. Sie können dazu verhelfen, die qualitative Gleichwertigkeit verschiedener Schulen zu klären und Mindeststandards der Schulgüte in der Schulvielfalt zu sichern.

Ebenso ist vor einer Verengung auf den „Effizienzaspekt“ zu warnen. Die Breite der Komponenten und die Vielzahl der Kriterien, die ich angesprochen habe, ist beabsichtigt. Gerade in aktuellen Debatten um Leistungstests und Leistungsstandards gilt es, ein weitergehendes Verständnis von Schulqualität zu betonen. Pauschale Leistungstests, gar noch im Ländervergleich, haben allzu große grundsätzliche methodische Mängel und Untiefen. Sie sind auch nicht allzu ertragreich – an die Bilanz von Hentigs sei erinnert. Sie sind zudem wenig nützlich für die innere Schulentwicklung unter den Prämissen der Schulgestaltung und Schulqualität, weil sie einseitig auf die Fachleistungen ausgelegt sind und die ursächlichen Faktoren für Unterschiede nicht erkennen lassen – die Einzelschule bleibt eine „Black Box“, wie es im Fachjargon heißt.

Mir ist es demgegenüber wichtig, zwei andere Akzente zu setzen. Der erste Akzent bezieht sich darauf, neben der Qualität des Unterrichts das Schulleben insgesamt mit zumindest gleichem Gewicht in die Programmatik, das Profil und die Schulziele einzubeziehen. Das gilt, nebenbei gesagt, umso stärker für Ganztagschulen: Denn für sie spielt das „außerunterrichtliche Angebot“ eine noch größere Rolle, selbst die Qualität der Räume und des Mittagessens hat einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert für die Akzeptanz.

Der zweite Akzent bezieht sich darauf, dass die infolge des gesellschaftlichen Wandels gestiegenen Aufgaben und Funktionen von Schulen in Halbtagsform nur sehr begrenzt zu leisten sind. Für viele Kinder und Jugendliche ist die Halbtagschule unzureichend geworden, um eine breite Schulung, Bildung und Förderung zu erreichen sowie außerunterrichtliche Betreuung und Anregungen zu sichern. Von daher begründet sich auch der Ausbau von mehr Ganztagschulen, wie in den letzten Jahren oft und von vielen gefordert.

6. Fragen zur Verantwortung der Schulen

Sowohl die Qualität der einzelnen Schulen und ihre Gestaltung, das Ausmaß ihrer vorhandenen und zu gewährenden Autonomie, die Herstellung und Verbindlichkeit von Schulprogrammen, deren Unterstützung und Beratung, ihre Evaluation und Aufsicht werden seit einigen Jahren diskutiert. Dazu werden Konzepte vorgestellt, Pläne entworfen, Modellvorhaben durchgeführt, gar neue, zum Teil weit reichende Gesetze erlassen oder befinden sich in Bearbeitung.

Angesichts dieser Entwicklungen in fast allen Bundesländern begebe ich mich mit meinen weiteren Überlegungen zur Verantwortung und Rechenschaft der Schulen auf die Suche nach Grundlagen der Verständigung in Zeiten des Wandels und der Unübersichtlichkeit.

Die Frage nach der Verantwortung der Schule ziehe ich heran, weil sie uns Antworten auf drei Fragen abnötigt: (1) Für was oder für wen ist oder soll den Schulen Verantwortung übertragen und abverlangt werden? (2) Wie können die Schulen ihre Verantwortung einlösen, wie ihr gerecht werden? (3) Wem und auf welche Weise gibt die Schule Rechenschaft; wer zieht sie zur Verantwortung und prüft ihre Qualität?

7. Für wen hat die Schule Verantwortung?

Die Antwort auf die erste Frage, für wen die Schulen Verantwortung habe, erscheint auf den ersten Blick banal, ist aber weit reichend: Die Schulen tragen Verantwortung für das Lernen und die Bildung aller Heranwachsenden. Diese Verantwortung kann zwar differenziert werden, sie ist bei den Grund- und Hauptschulen anders gelagert als bei den Gymnasien; sie ist bei Ganztagschulen weitreichender. Aber anders als private Schulen kann zumindest die öffentliche Schule weder nach Weltanschauung oder Lebensstilen noch nach Zugehörigkeiten oder über den Preis sich ihre Klientel selbst herstellen. Sie hat offiziell nur zwei Mechanismen der Zuteilung, d.h. der Differenzierung aller Heranwachsenden: primär nach der Schulleistung, sekundär auch nach dem Sozialverhalten.

Die allgemeine Verantwortung des Schulwesens und der einzelnen Schulen heißt nicht, dass Angebote unterschiedlichen pädagogischen Profils oder verschiedener unterrichtlicher oder organisatorischer Gestalt unmöglich wären; sie treten, wie wir aus den Schuluntersuchungen wissen, allemal ein. Nicht Gleichartigkeit der Schulen folgt aus ihrer Verantwortung, aber Gleichwertigkeit in ihrer Qualität bei aller Vielfalt. Sie ist zu sichern oder herzustellen.

Das Prinzip der Verantwortung für alle Jugendlichen und der Standard der Gleichwertigkeit verlangen, ernst genommen, sich der Situation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu vergewissern. Das bezieht sich zum einen auf Ambivalenzen und Risiken des Heranwachsens, zum anderen auf die Heterogenität

und Ungleichheit der Ausgangslagen und Ansprüche. Mit beiden Aspekten hat sich die Schule auseinander zu setzen, sie muss sie berücksichtigen, soll sie ihrer Verantwortung für alle Heranwachsenden genügen. Diese Vergewisserung geschieht noch zu selten, besonders selten befassen sich Gymnasien damit.

Für die Entwicklung in der Jugendzeit sind außerdem zwei Bedingungen von besonderer Bedeutung: zum einen authentische Erfahrungen zu gewinnen, zum anderen Sicherheit und Anerkennung zu haben. Beides löst sich aber mehr und mehr auf, denn Gelegenheiten zu unmittelbaren Erfahrungen der Selbsterprobung und Eigenverantwortung sind nur begrenzt vorhanden; Sicherheit und Anerkennung gehen verloren. Die Schule selbst verhilft kaum zu authentischen Erfahrungen, vor allem wenn sie einseitig auf kognitive Wissensvermittlung setzt. Andererseits verschärft sie Unsicherheiten, weil sie die Jugendlichen auf bloße Leistungsträger reduziert und danach selektiert, jedenfalls in deren Wahrnehmung. Die Schule hätte deshalb Möglichkeiten authentischer Erfahrungen bereitzustellen und zugleich einen Kontext der Zuwendung und Anerkennung bereitzuhalten.

8. Verantwortung als Leitprinzip des schulischen Erziehungsprogramms

Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Ausgangslage der Heranwachsenden ist die Antwort auf die Frage nach dem Erziehungsprogramm der Schulen von entscheidender Bedeutung. Zum einen spielt das Vorhandensein und die Art des Erziehungsprogramms für die Qualität der Gestaltung von Unterricht und Schule eine besondere Rolle, wie ich anhand empirischer Schulforschung dargelegt habe. Zum anderen sind aus dem Erziehungsprogramm – als allgemeiner oder selbst gestellter Anspruch – die Maßstäbe für die Standards der Schulen und die Bestimmung ihrer Qualität sowie Gleichwertigkeit abzuleiten.

Welcher Art hätte dieses Erziehungsprogramm zu sein, wenn es die Veränderungen in der Arbeitswelt und der Gesellschaft in Rechnung stellt und dazu beitragen soll, die unübersehbaren Gefährdungen und Ambivalenzen in der Zeit des Heranwachsens zu meistern?

Grundsätzlich spricht der gesellschaftliche Wandel mit dem Trend vom „Spiel gegen die technisierte Natur“ zum „Spiel zwischen Menschen“ dafür, Verantwortung als Leitprinzip des schulischen Erziehungsprogramms zu betonen, denn dadurch lassen sich starre Festlegungen und Einbindungen vermeiden, zugleich eine beliebige Vielfalt begrenzen.

Mehrere weitere Gründe sprechen für dieses Leitprinzip: Die Entwicklungen in Wissenschaft und Technik, die Gefährdungen in Natur und Umwelt lassen es nahezu zwangsläufig erscheinen, das „Prinzip Verantwortung“ als ethisch-erzieherisches Prinzip entschiedener zur Geltung zu bringen – dazu hat uns, wie ich meine überzeugend, Hans Jonas gemahnt.

Außerdem lässt sich Demokratie nur substantiell ausfüllen und bewahren, wenn die Menschen verantwortungsbereit und -fähig sind. In der zunehmenden Distanz und Gleichgültigkeit steckt eine problematische Portion Verantwortungslosigkeit.

Die kulturelle Vielfalt und die soziale Differenzierung der Gesellschaft verbieten es schließlich, eine bestimmte Richtung der Moral in Schulen zu etablieren oder verbindlich zu machen. Aber die Schule kann sich gerade angesichts dieser Situation nicht der Aufgabe entziehen, ethische Verantwortung gegenüber dem anderen, auch dem Fremden, zu thematisieren.

Wenn die Förderung von Ich-Kompetenz und von demokratischem Handeln wesentliche Erziehungsaufgaben der Schule sein sollen und entscheidende Teile ihrer Qualität ausmachen, dann wäre die bewusster Förderung von Verantwortungs-, Urteils- und Regelungsfähigkeit in den Schulen zu stärken, ja, in den Vordergrund zu rücken.

Um diesem Leitprinzip der Verantwortung als Praxis entsprechen zu können, bedarf die Schule der Autonomie und die Lehrerinnen und Lehrer bedürfen der Professionalität im Sinne wissenschaftsfundierter, treuhänderischer Eigenständigkeit. Rang und Art des spezifischen pädagogischen Profils einer Schule ist in diese Verantwortung einzubinden, insofern „Verantwortung“ jeweils Werte und Ziele (das Schulprogramm) mit vorhandenen Situationen und Ausgangslagen (der Schüler und des Umfeldes) zu vermitteln hat.

9. Was ist spezifisch und problematisch an der Verantwortung der Schulen?

Wer für die Schulen und ihr Erziehungsprogramm das Leitprinzip der Verantwortung reklamiert, wie ich es hier versuche, muss sich vergegenwärtigen, dass das Konzept der Verantwortung für Schulen spezifisch zu fassen ist und problematische Ingredienzen beinhaltet.

Spezifisch an der Verantwortung der Schulen, im Vergleich zu anderen Behörden oder Betrieben, ist: Die Prozesse und die Produkte, für die Verantwortung besteht, sind ein Ergebnis von komplexen Interaktionen vieler Faktoren und Beteiligten.

Je mehr aber die Erstellung von Produkten und die dazu nötigen Prozesse durch Interaktion zwischen Menschen gekennzeichnet sind, aus einer Zusammenarbeit entstehen, desto schwieriger wird eine eindeutige Zurechnung und damit Qualitätsprüfung. Zumal, wenn das Produkt an seiner Produktion selbstverantwortlich mitwirkt, wie ja Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr eigene Verantwortung für ihre Lern- und Entwicklungsprozesse übernehmen sollten. Für sie ist deshalb weder das Konzept des „Kunden“ noch des „Klienten“ tauglich (obwohl Letzteres den Sachverhalt schon eher trifft). Ebenso ist es völlig unzutreffend, den Lehrer oder die Lehrerin auf die Rolle eines „Verkäufers“ zu reduzieren und die Schule als „Laden“ anzusehen, wie es manche propagieren.

Es verbietet sich daher, Muster der Qualitätsprüfung, der Verantwortlichkeit und Zurechnung aus anderen Bereichen der Wirtschaft, Produktion oder Dienstleistung einfach für die Schule zu übernehmen, ihr überzustülpen. Manche, die wie Unternehmensberater auftreten, machen es sich da zu einfach. Es geht deshalb auch nicht an, den Erfolg der einzelnen Schule oder ihre Qualität anhand bloßer „Leistungstests“ oder „Kundenzufriedenheit“ festhalten zu wollen – und sie danach zu vergleichen. Es bedarf vielmehr einer eigenständigen Entwicklungsarbeit, um im „Qualitätsmanagement“ wie der „Qualitätsprüfung“, der Verantwortlichkeit wie Rechenschaft, der spezifischen Situation von Schülern und Lehrern gerecht zu werden. So weit ich es sehe, stehen wir dabei erst am Anfang.

Problematisch ist die schulische Verantwortung, weil sie sich als janusköpfig erweist. Einerseits vermitteln die Schulen jenes Wissen und Können (nach Lehrplänen und Fächern, stunden- und wochenweise abgepackt), das gesellschaftlich als bedeutsam gilt, bedeutsam für berufliche Qualifikation, die Allgemeinbildung und die gesellschaftliche Teilhabe. Das ist die eine Seite ihrer Verantwortung.

Aber die Schulen vermitteln es nicht nur. Vielmehr prüfen und bewerten sie dieses Wissen im Unterricht, stündlich und täglich, vergeben dafür Punkte, Noten und jahresweise Zeugnisse. Am Ende der Ausbildungen stellen sie Zertifikate aus, von denen viel abhängt, ob weitere Bildungslaufbahnen eingeschlagen werden können, ob bestimmte Berufe erreichbar sind oder in weite Ferne rücken. Das ist die andere, letztlich sogar schwierigere Seite ihrer Verantwortung.

Schulen sind im Zugang wie im Verlauf hochselektive Instanzen. Selektion und Ungleichheit sind auf das Engste mit dem Erziehungssystem verwoben. Diese Verflechtung in ihren Folgen wird häufig übersehen oder verdrängt. Wenn von der Verantwortung der Schulen gesprochen wird, ist aber gerade der Blick auf ihre Selektions-, Prüfungs- und eigene Zertifizierungspraxis zu leiten, einschließlich der damit verbundenen Folgen und Effekte, Fehler und Missstände. Die Schulen können sich zwar nur bedingt aus dieser Verstrickung in Selektion und Ungleichheit lösen. Sie hätten aber ihren Beitrag zur Ungleichheit entschiedener zu reflektieren und in ihre Rechenschaftslegung aufzunehmen – ich meine sogar als Schwerpunkt.



10. Wie und wem geben die Schulen Rechenschaft?

Verantwortung ist ohne Rechenschaft nicht denkbar, bleibt ein hehres, aber leeres Wort für Festtagsreden. Sie muss klar geregelt sein, soll Verantwortung Sinn machen.

Für die Schulen und ihre Qualität sind viele zuständig. Die Schulverwaltung und die Schulträger, die Schulaufsicht und die Schulleitungen, die Kollegien und Lehrer, sogar die Eltern und Schüler selbst. Bei Problemen und Schwierigkeiten, bei Misserfolgen und Fehlern ist es ein Leichtes, die Verantwortung dafür bei jeweils „anderen“ zu sehen. Jeder ist für alles mitverantwortlich – und deshalb ist Verant-

wortung kaum zurechenbar. Der Soziologe Ulrich Beck nennt einen derartigen Zustand: die organisierte Unverantwortlichkeit.

Rechenschaft und Evaluation von Schulen und von Lehrern werden bislang sehr diffus gehandhabt. Einerseits geschieht dies fallweise einzelnen Eltern gegenüber, wenn diese Beschwerden vorbringen: Dann muss sich die Schule oder der Lehrer diesen gegenüber „rechtfertigen“. Andererseits geschieht dies mehr oder weniger regelmäßig der Schulaufsicht gegenüber, wenn sie zur Prüfung und Kontrolle antritt. Zumeist bleibt der Besuch des Schulrates auf den einzelnen Lehrer beschränkt, zudem häufig punktuell und in der Regel folgenlos. Beobachter wie Betroffene, selbst Lehrer und Schulräte attestieren dieser Art Rechenschaft ein geringes Maß an Verbindlichkeit. Der staatlichen Schulaufsicht wird eine geringe „Steuerungsfähigkeit“, den Schulräten kaum Wirksamkeit bei den Lehrern und Schulen zugeschrieben – dies sind Befunde einer Untersuchung von Burkhardt und Rolff aus dem Jahre 1994.

Die möglichen Veränderungen, welche die staatliche Schulaufsicht betreffen und mit dem Ansatz der Schulqualität verbunden sind, werden unter ganz unterschiedlichen Stichworten abgehandelt: Steuerleute auf neuem Kurs, Verlagerung der Aufgaben, Entflechtung und Deregulierung, weit gehende Umgestaltung bis hin zur völligen Aufgabe.

Drei Thesen zur Rechenschaft der Schule und dem Status der „Schulaufsicht“ seien zum Schluss, kurz und pointiert, aufgestellt, um eine Grundlage für die Diskussion über deren Entwicklung und Verhältnis abzustecken.

1) Erste These: Es bedarf weiterhin einer institutionalisierten Vertretung des Allgemeinen gegenüber den Einzelschulen.

Die Schulen können nicht in die Beliebigkeit entlassen werden, gerade wenn sie autonom sind.

2) Zweite These: Die „Schulaufsicht“ ist eine Einrichtung oder ein Verfahren zur Qualitätssicherung der Schulen.

Die „Schulaufsicht“ muss aber nicht „staatlich“ sein, wie wir traditionell und fast selbstverständlich voraussetzen.

3) Dritte These: Die Aufgabe der „Schulaufsicht“ besteht in der Sicherung bzw. Herbeiführung der Gleichwertigkeit von Schulqualität.

Das verlangt als Leistungen von ihr – wie immer organisiert – vor allem: Übertragung, Unterstützung und Supervision.

Weitgehend Einigkeit besteht offenbar darin, dass eine Verlagerung der Aufgabenschwerpunkte der bisherigen Schulaufsicht wünschenswert und nützlich wäre: – weg von administrativ-kontrollierenden Tätigkeiten hin zu beratend-pädagogischen Tätigkeiten (als Schulinspektion oder im Zuge von Evaluation); – weniger Aufsicht und Kontrolle des Einzellehrers, vermehrt dafür Aufmerksamkeit und Unterstützung für die Entwicklung der ganzen Schule und ihres Schulprogramms.

Auch in meiner Sicht ist eine solche Umgewichtung und Umorientierung der bisherigen Schulaufsicht und ihrer Evaluationspraxis als Mindestforderung anzustreben, soll sie im neuen Kontext der Schulentwicklung wirksam und sinnvoll sein.

Die These zur Gleichwertigkeit von Schulen verweist darauf, dass es nicht genügt, nur die Einzelschule in den Blick zu nehmen, sondern die Schulversorgung und die Schulstruktur einer Region und eines Landes gleichermaßen. Was nützen einzelne gute Schulen, wenn die Schullandschaft in Unordnung gerät?

Die Entwicklung einer „Schulberichterstattung“ für die einzelnen Schulen wie für das Schulwesen insgesamt erscheint unverzichtbar, soll einer Rechenschaftslegung nach Kriterien der Gleichwertigkeit entsprochen werden. Programm und Verfahren einer solchen Schulberichterstattung stehen allerdings erst am Anfang; sie auszufüllen bleibt eine wichtige Aufgabe für die nächste Zukunft.

Es bestehen kaum Zweifel darüber, dass Lernen und Wissen ihren hohen Stellenwert sowohl für die individuelle Entfaltung und Chancen als auch für die gesellschaftliche Wohlfahrt behalten. Es ergeben sich eher steigende Anforderungen an die Leistungen der Schule und Lernorte. Meine Darlegungen zur Qualität von Schulen, ihrer Komponenten und der Wege dahin ebenso wie die Überlegungen zur Verantwortung der Schulen und ihrer Rechenschaft sollen dazu beitragen, diesen Anforderungen und Entwicklungen genügen zu können. Allerdings sind sie, wenngleich empirisch begründet und auf Praxis bezogen, doch überwiegend theoretisch. Und auch in diesem Feld der Schulqualität und Schulentwicklung gilt letztlich das Wort Erich Kästners: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.

Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Aurin, K./Schwarz, B./Thiel, R.-D. u.a.: Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule. Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg (2 Bände). Freudenstadt-Grünstadt 1986
- Bargel, T.: Jugend und Erziehungssystem in der Bundesrepublik Deutschland – Streiflichter unter der Perspektive sozialer Ungleichheit zu: Bendit, R./Manger, G./Woffersdorff, C. v. (Hrsg.): Jugend und Gesellschaft. (Deutsch-Französische Studien, Band 2). Baden-Baden 1993, S. 101-108
- Beck, U.: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt/M. 1988
- Bell, D.: Die nach-industrielle Gesellschaft. Frankfurt/M./New York 1975

- Burkhard, C./Rolff, H.-G.: Steuerleute auf neuem Kurs? In: Rolff, H.-G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. Weinheim/München 1994, S. 205 ff.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Ditton, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München 1992
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 1986, S. 275-293
- Hentig, H. von: Einführung. In: Rutter, M. u.a., a.a.O., 1980, S. 9-24
- Holtappels, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1994
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/M. 1984
- Leschinsky, A.: Werterziehung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1985, S. 89-107
- Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987
- Purkey, St. C./Smith, M. S.: Effective Schools: A Review. In: The Elementary School Journal, Heft 4, 1983, S. 427-452. (deutsch in Aurin, K. (Hrsg.), a.a.O., S. 13-45)
- Rutter, M. u.a.: Fifteen Thousand Hours. London 1979. (deutsch: 15000 Schulstunden. Weinheim 1980)
- Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Schulentwicklung im Umbruch. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6). Wiesbaden/Konstanz 1992
- Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied/Kriftel/Berlin 1993
- Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1996