

Messner, Rudolf; Huber-Söllner, Elfriede  
**"Blitzumfragen". Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch  
Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung**  
*Die Deutsche Schule 81 (1989) 2, S. 210-227*



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Rudolf; Huber-Söllner, Elfriede: "Blitzumfragen". Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 2, S. 210-227 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319803 - DOI: 10.25656/01:31980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319803>

<https://doi.org/10.25656/01:31980>

#### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 2 / 1989

---

Ruth Wagner

**„Offene Schule“ – Von der Idee zur Realisierung**  
Über die politische Langwierigkeit der Schulreform

156

*Es war ein langer bildungspolitischer Weg von der Idee der „Offenen Schule“ bis zu deren Verwirklichung in Hessen. Wie schwierig und mühselig und mit wieviel Kleinarbeit es verbunden war, eine pädagogische Leitlinie zu konkretisieren und sie politisch durchzusetzen, zeigt eine der maßgeblich beteiligten Politikerinnen auf.*

Planungsgruppe „Offene Schule“ Kassel-Waldau  
**Ganzheitliches Lernen für alle Schüler/innen**  
Schule als selbstgestaltbare Lebenswelt

167

*Die Lernenden wie die Lehrenden sollen mit ihren sozialen Erfahrungen und Bedürfnissen einbezogen werden, „das Leben“ der Schüler fängt schon in der Schule an, die Lernsituation muß überschaubar sein und alle Schüler/innen werden individuell gefördert – das sind die wesentlichen pädagogischen Setzungen, mit denen die Arbeit der „Offenen Schule“ beschrieben werden kann. Sie sind Voraussetzungen für die „Rückgewinnung der Schule als selbstgestaltbarer Lebenswelt“.*

Wolfgang Hallaschka, Hans-Georg Klose, Klaus Lindemann,  
Christine Schmarsow

**Soziokulturelle Stadtteilarbeit**

Entwicklung einer Partnerschaft durch konkrete Vorhaben

183

*Der Schulstandort Kassel-Waldau war anfangs von einer großen Distanz zwischen Schule und Stadtteil bestimmt. Mit der Umgestaltung der „alten“ Gesamtschule zur „Offenen Schule“ und der Einrichtung eines „Bürgerhauses“ hat sich das Verhältnis*

153

von Schule und Stadtteil grundlegend verändert. Über die Kommunikation von Personen hinaus haben gemeinsame Vörhaben der verschiedenen städtischen Einrichtungen und der Schule die Veränderung bewirkt.

Elfriede Huber-Söllner, Ulrike Tegethoff

**„Endlich Gesamtschule, wie wir sie schon immer wollten“**

Zur Entstehung der Offenen Schule aus der Sicht der Lehrer/innen 192

*Wie in einem Zeitraffer wird die Entwicklungsgeschichte der Gesamtschule Waldau zur „Offenen Schule“ dargestellt. Dabei wird die „innere Geschichte“ dieser Schule vor Ort im komplizierten Zusammenspiel von bildungspolitischen Entwicklungen mit der Waldauer Ort- und Schulszenerie transparent: Es kommt neben den günstigen äußeren Antriebsbedingungen auf den sich konstruktiv entfaltenden schulinternen Verlauf der Schulerneuerung an.*

Rudolf Messner, Elfriede Huber-Söllner

**„Blitzumfragen“**

Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung 210

*Die Einzelschule als pädagogisch gestalt- und verantwortbarer Handlungsraum wurde im Zuge der Diskussion um „Gute Schule“ neu entdeckt. Der „Offenen Schule“ Waldau kommt in dieser Entwicklung – wenigstens für Hessen – eine Pionierrolle zu. Für die wissenschaftliche Begleitung eines Erneuerungsprozesses an einer konkreten Schule sind empirisch praktikable Formen einer praxisbezogenen Begleitevaluation erforderlich: „Blitzumfragen“ als Momentaufnahmen im Erneuerungsprozeß.*

Hans Joachim Noll

**„Offene Schule“ –**

**ein Reformprofil für die gymnasiale Oberstufe?** 228

*Es geht nicht um die gymnasiale Oberstufe im allgemeinen, sondern um die losgelöste, eigenständige Oberstufenschule (Jahrgangsstufe 11 bis 13), die vor allem in Hessen im Zuge des Stufenbezugs und Einrichtung von Gesamtschulen (im Bereich der Mittelstufe) ausgebaut wurden. Eine wirklich neue Schule mit pädagogischem Konzept und Profil ist diese gymnasiale Oberstufenschule nicht geworden. Das Konzept „Offene Schule“ regt an, Ansätze einer pädagogischen Profilbildung für die losgelöste Oberstufenschule zu erörtern und zu erproben.*

Ulrich-J. Kledzik:

**Arbeitslehre – ein notwendiges Lernfeld im Kanon der Allgemeinbildung**

237

*Seit Jahrzehnten gilt es offiziell als unerlässlich, daß die Jugendlichen besser auf das Leben in der Arbeits- und Berufsfeld vorbereitet werden. Faktisch tut sich jedoch nicht viel, jedenfalls weniger als für notwendig gehalten wird. Die Kultusminister haben sich*

lediglich darauf verständigen können, eine Initiative zur Förderung der Arbeitslehre „zur Kenntnis“ zu nehmen und einen Maßnahmenkatalog als „Material“ an die Länder „abzuleiten“.

Wolfgang Einsiedler und Edith Glumpler:

**Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens**

(unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule)

248

*Auf den ersten Blick scheint es ein „Sitzenbleiberproblem“ heute nicht mehr zu geben. Eine genauere Analyse macht jedoch deutlich, daß kein Anlaß besteht, sich befriedigt zurückzulehnen: Das Problem hat sich aus der Grundschule heraus verlagert, die Selektionsfunktion der Schule wird wieder stärker, und die hohe Anzahl von Kindern ausländischer Familien stellt vor neue Aufgaben, die mit einem „nicht versetzt“ kaum zu lösen sind.*

Manfred Bönsch:

**Unterricht in kritisch-aufklärerischer Perspektive**

Unterrichtskonzepte und Arbeitsformen

260

*Abstrakte, in schlechtem Sinn „akademische“ Abhandlungen über kritisch-aufklärerischen Unterricht gibt es genug; zu kurz kommt dabei häufig die Umsetzung in konkretes didaktisches Handeln bis hin zu den alltäglichen kleinen Schritten, die durch regelmäßiges Einüben jene Kompetenzen vermitteln, die aufgeklärt-kritisches Handeln erst möglich machen.*

**Nachrichten und Meinungen**

273

- Erinnerungen einer jüdischen Lehrerin
- Politbarometer der Schulentwicklung
- Wo sind sie geblieben – die Diplompädagogen?
- Berufsschule ohne Zukunft?
- „Hamburg macht Schule“
- Viel „Qualität“ fürs Geld
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“

---

Rudolf Messner, Elfriede Huber-Söllner

## „Blitzumfragen“

die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung

---

### 1. Formen der Schulerneuerung und Begleitforschungskonzepte

#### 1.1 Es kommt auf die einzelne Schule an

Die Umgestaltung der Integrierten Gesamtschule Waldau zu einer in sechs Jahrgangseinheiten aufgegliederten Offenen Schule mit einer reformierten pädagogischen Praxis, wie sie sich nach planerischen Vorarbeiten schrittweise seit 1983 vollzogen hat, ist mit gutem Recht als „*Schulerneuerung von innen*“ zu kennzeichnen (vgl. Messner 1986, Dörger 1986 und den Beitrag von Huber-Söllner/Tegethoff in diesem Heft). Damit wurde die Reformarbeit an der Offenen Schule Waldau zum charakteristischen Fall einer Schulentwicklungsbewegung, welche – zunächst wenig bemerkt – seit Ende der 70er Jahre die beiden bis dahin in der Bundesrepublik dominierenden Ansätze einer vorwiegend zentralen staatlichen Bildungsreform „von oben“ zunehmend ergänzt, wenn nicht ersetzt hat. Gemeint sind die seit Mitte der 60er Jahre auf den Plan getretene Curriculum- und Lehrplanreform sowie die großräumige schulische Strukturreform durch die bundesweite Erprobung und Einführung neuer Schulmodelle, wie der integrierten Gesamtschule und der gymnasialen Oberstufe.

Was hat zu dieser *Schwerpunktverlagerung in der Schulerneuerung* geführt? War es die Schlüsselentdeckung der Schulvergleichsstudien, daß es keine an sich überlegene Schulform gibt, sondern daß innerhalb jeder „Schulgestalt“ ein breit gestreutes Spektrum „besserer“ und „schlechterer“ Einzelschulen existiert, deren Qualitätsunterschiede die Schulsystem-Differenzen bei weitem übertreffen (vgl. Haenisch u. a. 1979; Aurin 1987, S. 13f. und 20)? Waren es die Erfahrungen vieler bundesrepublikanischer Lehrerinnen und Lehrer, daß eine zentral geregelte und hundertfach in jedem Organisationsdetail reproduzierte Schulpraxis jede Eigeninitiative lähmen muß? War es das Beispiel einzelner Reformschulen, von Landeserziehungsheimen und Waldorfschulen bis zur Labor- und Glocksee-Schule und zur IGS Göttingen-Geismar, welches bewies, wie faszinierend individuell geprägte Schulen sein können? Oder ist einfach die gesellschaftliche Bereitschaft zur „großen“ Schulreform erlahmt? – Jedenfalls wurde unter den Stichworten „Gebt der Schule mehr Rechte!“, „Schulpluralismus“, „Schulqualität“ und „Gute Schule“ in der Bundesrepublik *die Einzelschule als pädagogisch gestalt- und verantwortbarer Handlungsraum wiederentdeckt* (vgl. Flitner 1980, Berg 1982, Fend 1986 und 1988, Steffens/Bargel [Hrsg.] 1987 und Bohnsack 1987). Der *Offenen Schule Waldau* kam in dieser Entwicklung, wenigstens für

Hessen, eine *Pionierrolle* zu, wobei das Bemühen um das pädagogische Überleben der eigenen Schule auslösend war.

## 1.2 Zwei Typen schulischer Begleitforschung

Die beschriebenen Hauptrichtungen der Schulerneuerung schlagen sich auch in den für sie jeweils bevorzugten Konzepten der Begleitforschung nieder.

Dem Bemühen um die Erneuerung und Optimierung von Schulformen als Ganzes entspricht der Typ einer großangelegten empirischen „*System-Wirkungsforschung*“ nach strengen versuchsplanerischen Regeln, wie er z. B. durch die Vergleichsstudien der 70er Jahre verkörpert wird (vgl. z. B. Fend u. a. 1976 und Haenisch u. a. 1979). Dieser Forschungstyp zielte darauf ab, die konkurrierenden Schulsysteme – oder die Varianten innerhalb eines Systems – im Hinblick auf ihre Effizienz und Bewährung miteinander zu vergleichen, um entscheiden zu können, welcher schulischen Spielart in der Praxis der Vorzug gegeben werden sollte. Die Notwendigkeit von Begleitforschung ist hier allein schon durch die Beteiligung der Wissenschaft an der Konzipierung und Begründung der jeweiligen Schulmodelle gegeben. Erst recht nach deren Einrichtung wurde *Wissenschaft als Hilfe zur öffentlichen Rechtfertigung der bildungspolitischen Entscheidungen* für oder gegen sie herangezogen. Der Erfolg eines Schulsystems, der sich üblicherweise ganz unhinterfragt durch die öffentlich sichtbare Bewährung seiner Abgänger ergibt, wurde hier zum Gegenstand wissenschaftlicher Messungen. Entsprechend dieser Aufgabenstellung mußte die schulvergleichende Systemforschung vor allem am möglichst objektiv ermittelten Output einzelner Schulen im Hinblick auf die Leistungsdurchschnitte der Schüler in den abschlubrelevanten Fächern und auf bildungspolitische Zielvorgaben, wie Chancengleichheit, Durchlässigkeit und soziale Förderung, interessiert sein.

So gewaltig der Arbeits- und Methodenaufwand für diese Form der Begleitforschung auch gewesen war, hat er dennoch *keine eindeutige Entscheidung zwischen den auf dem Prüfstand stehenden Schulalternativen* geliefert. Wie schon erwähnt, erwies sich die *spezifische* Qualität der *einzelnen* Schulen, d. h. ihre nicht beliebig übertragbare Eigenart, als gewichtiger denn die Schulform an sich. Zudem ließen die unterschiedlichen Zielprofile, Lernkulturen und Schülerpopulationen der im Wettbewerb stehenden Schulsysteme keine hinreichend zuverlässigen Vergleiche zu. Und abgesehen vom Methodologischen: Die Entscheidung für oder gegen die Gesamtschule ist z. B. immer auch von der *gesellschaftspolitischen* Zielsetzung einer gemeinsamen, sozial-gerechten Sekundarstufenschule für *alle* Heranwachsenden mitgetragen.

Paradoxerweise liegt daher der eigentlich *zukunftsweisende Ertrag der Wirkungsstudien nicht in der Auszeichnung eines der bestehenden Schulsysteme*, sondern in der Entdeckerrolle, die sie bei der Ermittlung von Merkmalen „*guter Schulen*“ gespielt haben. Diese Merkmale gilt es aber gerade an der *Einzelschule* je spezifisch auszubauen (vgl. etwa Fend 1988, S. 543 ff.).

Damit wird der Blick auf *Formen der wissenschaftlichen Begleitung* gelenkt, wie sie bei *der pädagogischen Ausgestaltung des besonderen Profils einzelner Schulen* hilfreich sein kann. Zwar schließt auch dieser zweite Typ von Begleitforschung distanziertere Untersuchungen des Schulerfolgs, z. B. der erreichten Schülerleistungen, Fördereffekte und Sozialfähigkeiten nicht aus; charakteristisch werden hier aber *Formen einer praxisnahen Schulentwicklungsforschung* sein, welche mit ihrer prüfend-objektivierenden Teilaktivität selbst zu einer positiven Veränderung der Schulpraxis beitragen will (vgl. als *gelungene Verbindung beider Aspekte die Studie von Schlömerkemper 1987*). Die prozeßbezogene Begleitforschung greift vor allem auf zwei Konzepte zurück: Das eine ist die im Zuge der Curriculumreform formulierte Vorstellung von „*formativer Evaluation*“, d.h. einer den Entwicklungsprozeß begleitenden und auf ihn unmittelbar zurückgewandten wissenschaftlichen Beurteilung einzelner Praxiselemente (vgl. *Wulf 1975*). Das andere ist das Konzept der „*pädagogischen Handlungsforschung*“. Für deren von ihm selbst präferierte Variante hat Klafki drei Kriterien formuliert: *Handlungsforschung* will der Lösung praktischer Probleme dienen; sie greift *als Forschung* unmittelbar in die untersuchte Praxis ein; sie hebt die sonst strenge Scheidung zwischen Schulpraktikern und Wissenschaftlern teilweise auf (vgl. *Klafki 1975 und demgegenüber die weitergehende Konzeption bei Schneider 1980*). Ihren Sinn und ihre Notwendigkeit wird eine solche Form wissenschaftlicher Begleitung immer von neuem dadurch zu erweisen haben, daß sie die Bedeutung einer theoretisch geschulten Sensitivität für das Aufspüren und die Reflexion neuralgischer Punkte der untersuchten Praxis erweist. Dies wird im konkreten Fall oft eine Gratwanderung zwischen einfühlsamer Nähe und kritischer Distanz zu den Beteiligten bedeuten.

## **2. Zum Waldauer Konzept wissenschaftlicher Begleitung**

### *2.1 Vorerfahrungen der Beteiligten mit Schulvergleichsforschung*

Bei der Herausbildung des für Waldau schließlich gefundenen Begleitforschungsansatzes spielten Erfahrungen eine nicht unerhebliche Rolle, welche die Lehrerschaft mit den Ergebnissen einer Regionalstudie gemacht hatte, durch die unter anderem auch die Praxis der „alten“ Waldauer Gesamtschule kritisch beleuchtet worden war. Obwohl die Relevanz und die methodologische Dignität dieser Untersuchung völlig unzweifelhaft waren, entstanden doch *Vorbehalte* dagegen, *ungefragt zum Objekt einer Wirkungskontrolle geworden zu sein*, vor deren Maßstäben die konkrete Waldauer Praxis nicht gut aussehen konnte.

Was war geschehen? Eine Dortmunder Forschergruppe hatte die schichtspezifische Förderpraxis der vier Gesamtschulen im arbeiterdominierten Kasseler Südosten – darunter die Waldauer Schule als einzige *integrierte* Gesamtschule – zum Gegenstand einer Längsschnittuntersuchung über die Jahre 1979–82 gewählt (vgl. *Tillmann u. a. 1984; Tillmann 1986*). Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob der durch die Fend-Studien den Gesamtschulen allgemein bescheinigte Erfolg, die Benachteiligung von

Arbeiterkindern zu reduzieren (Fend 1982, S. 135ff.), auch unter den erschwerten Bedingungen eines erhöhten Konkurrenzdruckes zwischen Gesamtschulen und dreigliedrigem Schulsystem, wie in Kassel, gelten würde. Zunächst ergab die Analyse der Schülerbewegungen („Schülerpendlerströme“), daß die IGS Waldau beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe überproportional von der Abwanderung vor allem von Schülern mit den besten Grundschulnoten betroffen war. Aus der vergleichenden Detailuntersuchung der Leistungs-Einstufung der insgesamt verbliebenen 159 Schüler, welche von 1980–82 die Klassen 5–7 der vier Gesamtschulen durchliefen, zeigte sich dann deutlich, daß sich die „Schere zwischen den Sozialschichten erheblich auseinanderentwickelt hatte“ (Tillmann 1986, S. 56).

So konnten sich z. B. von den 30 Grundschulern aus der *Unterschicht*, die mit einem guten Notendurchschnitt (2,5 und besser) in die fünften Gesamtschulklassen gekommen waren, bis zum 7. Jahrgang nur 7 (= 23%) auf diesem Leistungsniveau halten, während dies immerhin 16 von 22 *Mittelschicht*kindern (= 73%) gelang. Umgekehrt schafften immerhin 14 von 18 (= 78%) der Fünftkläbler aus der Unterschicht mit einem Grundschulnotenschnitt von 4,0 und schlechter den Aufstieg in das mittlere und höhere Leistungsniveau in Klasse 7 (gegenüber nur 50% bei *Mittelschicht*kindern).

Insgesamt waren, von Teilergebnissen abgesehen, *in den beiden Förderstufen-Gesamtschuljahren zwei Drittel aller Unterschichtkinder abgestuft worden*, so daß den betroffenen Schulen ein zielwidriges Forcieren der Chancenungleichheit bescheinigt werden mußte.

In der Dortmunder Vergleichsstudie wurde ausdrücklich betont, daß die ermittelte Tendenz aus der Ungunst der gegebenen schulischen Konkurrenzverhältnisse zu erklären sei. Die betroffenen Gesamtschulen mußten ja, um nicht völlig den Zustrom leistungsfähiger Grundschüler einzubüßen, Leistungsbewußtsein demonstrieren, d. h. ein hohes Niveau der gymnasial-relevanten A-Kurse sicherstellen – was wiederum notwendig eine überproportional hohe Abstufungsrate von Unterschichtkindern in der Förderstufe zur Folge hatte.

So bedeutsam das Ergebnis dieser Vergleichsuntersuchung für die überregionale Wirkungsanalyse von Gesamtschulen sein mochte, mußte es doch von den in Waldau unmittelbar Betroffenen anders erfahren werden. Die „alte“ Waldauer IGS sah sich mit ihrer überlebensnotwendigen Förderpraxis – zu der ihr niemand eine praktische Alternative nennen konnte – plötzlich unter das allgemeine Verdikt gestellt, ein „*gesamtschuluntypisch hohes Maß an Chancenungleichheit*“ herzustellen (S. 56). Daraus mußte die Befürchtung entstehen, daß die situative Konstellation des Resultats – zum Konkurrenzdruck kommen ja noch der begrenzte Untersuchungszeitraum und die mögliche Unterschiedlichkeit der Grundschulnoten – leicht übersehen oder vergessen werden könnte, daß aber die einmal erfolgte negative Etikettierung nur mehr schwer abzustreifen sein würde.

Von da war es nicht mehr weit zum Eindruck, daß *durch großräumige Begleituntersuchungen schulische Einzelsituationen*, wie die Waldauer Förderpraxis in zwei aufeinanderfolgenden Jahren, *leicht übergeneralisiert* und

die Schule durch die wissenschaftliche Deutung auf einen früheren Zustand fixiert werden könnte. Die Waldauer Gesamtschule befand sich nämlich, als die beschriebenen Untersuchungsergebnisse publiziert wurden, schon mitten im Prozeß der Umgestaltung zur Offenen Schule. Sie hatte ihre *Förderpraxis im Vergleich zum Untersuchungszeitraum organisatorisch völlig erneuert*.

## 2.2 Entstehung und Ansatz der Waldauer Begleitevaluation

Mehr noch als solche Erfahrungen dürfte für die Ausprägung des Waldauer Begleitforschungskonzepts jedoch der 1985 erreichte Stand des Entwicklungsprozesses zur Offenen Schule maßgebend gewesen sein. Als sich damals die *Planungsgruppe* – als das die Reform steuernde Lehrer- und Elterngremium – um Unterstützung für eine schulnahe Evaluation an die Gesamthochschule Kassel wandte, konnte sie schon auf eine mehr als zweijährige Aufbauarbeit verweisen. Das offenkundige Selbstbewußtsein resultierte aus dem pädagogischen und öffentlichen Erfolg des mit viel Eigeninitiative und Erfindungskraft ausgestalteten Konzepts einer Gesamtschule als offener Ganztageschule. So war es nur konsequent, daß versucht wurde, für die Begleitung des Reformprozesses wissenschaftliche Kompetenz hinzuzugewinnen, ohne deshalb die Verantwortung für das schulpädagogische Rahmenkonzept sowie für die Anlage der Begleitvorhaben aus der Hand zu geben. Deutlich war auch, daß angesichts der voll in Gang befindlichen Umgestaltung – jedes Jahr war mit einem neuen Jahrgang der Offenen Schule zu beginnen; die Konzepte ab Jahrgang 8 waren erst noch im Detail zu entwickeln – vor allem Bedarf nach einer unmittelbar *prozeßbegleitenden Evaluation und Beratung* bestand.

Daraus ergaben sich für das Waldauer Konzept wissenschaftlicher Begleitung folgende Grundsätze:

- *Handlungsorientierung*. Die Begleitvorhaben sollten unmittelbar bedeutsamen Praxis- und Entwicklungsthemen der Offenen Schule gelten.
- *Bestätigung und Korrektur*. Die Aufmerksamkeit sollte eine doppelte sein: Gelingendes sollte positiv hervorgehoben und bestärkt, Problempunkte und Schwierigkeiten sollten kritisch analysiert werden.
- *Mitverantwortung der Beteiligten*. Die Einzelvorhaben sollten von der Begleitgruppe (der auch eine Waldauer Lehrerin angehört) vorgeschlagen und wissenschaftlich verantwortet, aber von der Planungsgruppe konzeptuell und thematisch mitentschieden und bei der praktischen Umsetzung ihrer Ergebnisse mitgetragen werden.
- *Rückbezug auf den Entwicklungsprozeß*. Alle Untersuchungen sollten so angelegt sein, daß ihre Ergebnisse, z. B. durch deren schulinterne Publikation, direkt in die weitere Arbeit eingebracht werden können.

Konkret geschieht die *Begleitung durch ein Bündel von kleineren und größeren Einzeluntersuchungen, in denen fallweise das gesamte Repertoire empirischer Verfahren* genutzt wird. Bisher wurden z. B. Methoden der Problemerkundung und (teilnehmenden) Beobachtung, qualitative Interviews, Gruppendiskussionen, schriftliche Befragungen und die Auswertung von Dokumenten und Schülerarbeiten eingesetzt. Die Thematik der Untersuchung reicht von der Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte

der Offenen Schule aus Lehrersicht über Einzelinterviews mit Schülergruppen und Lehrerinnen/Lehrern zu ihrer Alltagspraxis bis zu einer Befragung der ersten Abgänger der Offenen Schule.

Näher berichtet werden soll im folgenden über die sogenannten „Blitzumfragen“ aus den Jahren 1986–88, in denen das waldau-spezifische Bemühen um *empirisch praktikable Formen einer praxisbezogenen Begleitevaluation* besonders zutage tritt.

### **3. „Blitzumfragen“ als Momentaufnahmen im Erneuerungsprozeß**

Von einer Blitzumfrage wird in der Waldauer Begleitung dann gesprochen, wenn mit Hilfe umfrageartiger Verfahren rasch ein *Meinungsbild der Gesamtpopulation*, also aller Lehrer/innen oder Schüler/innen, zu einer aktuellen Frage der Offenen Schule erhoben wird. Dazu gehört auch, daß die Ergebnisse – meist in jahrgangs- und klassenspezifischer Differenzierung – *möglichst schnell* (daher der Name „Blitzumfrage“) *an die Betroffenen zurückgemeldet werden*. Die Blitzumfragen wollen also das Potential der bei Lehrern und Schülern meist sehr ausgeprägt vorhandenen *Selbsteinschätzungen ihrer eigenen Schulpraxis* unmittelbar für deren kritisch-konstruktive Überprüfung nutzen.

In den folgenden Abschnitten werden Teilergebnisse aus den bisher durchgeführten Blitzumfragen vorgestellt, um daran die *möglichen Funktionen dieses Instruments* zu zeigen. Zugleich wird dadurch ein Einblick in das pädagogische „Innenleben“ des neugestalteten Waldauer Gesamtschulmodells gegeben.

#### **3.1 Eine Lehrerumfrage als Stimmungsbarometer für die Akzeptanz der neuen pädagogischen Anforderungen der Offenen Schule**

Im Schuljahr 1986/87 bestanden bereits vier der sechs Jahrgänge der Offenen Schule. Die an ihr tätigen Lehrerinnen und Lehrer (die übrigen unterrichteten noch in den Klassen und Kursen der „alten“ Gesamtschule) wurden im Dezember 1986 gebeten, anonym in maximal je drei Äußerungen zu notieren, *was sie an der Praxis der Offenen Schule gut fänden und was nicht* (vgl. Huber-Söllner/Tegethoff 1986). Alle am Befragungstag erreichbaren Lehrkräfte der Jahrgänge 5–8 antworteten (N = 45) und gaben insgesamt 118 positive und 98 negative Statements ab (was auf ein Überwiegen der positiven Einschätzung hinweist).

Was wurde im Spontanurteil der Lehrerinnen und Lehrer *zustimmend* hervorgehoben? Wenn ihre positiven Einzelaussagen allgemeineren Kategorien zugeordnet werden, dann fällt auf, daß nicht weniger als 59 von ihnen (= 50%) die *Kooperations- und Arbeitsform des Jahrgangsteams* loben. Dieses – kurz „*Team*“ genannt – gehört zum *pädagogischen Kernkonzept der Offenen Schule*. In jedem 5. Jahrgang bilden dort ca. 12 Lehrerinnen und Lehrer und etwa 130 Schüler eine *feste Gruppe*, die gemeinsam – in einem Pavillon oder einem eigenen Gebäudeteil – den sechsjährigen Durchlauf bis Jahrgang 10 absolviert. Eine solche Organisationsform erfordert von den Lehrkräften die Bereitschaft zu einer differenzierten Funktionsteilung und ein hohes Maß an Zusammenarbeit.

Weitere 14 Äußerungen beziehen sich ebenfalls indirekt auf die Teamarbeit; sie würdigen die dadurch ermöglichten besseren Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern.

Im Detail gliedern sich die 59 positiven Nennungen zu „Arbeit und Zusammenleben im Jahrgangsteam“ aspektreich auf:

**Tabelle 1**

Arbeit und Zusammenleben im Jahrgangsteam	N	Geschlecht		Jahrgänge			
		w	m	5	6	7	8
1.1. Team allgemein	14	6	8	1	3	5	5
1.2. Möglichkeit inhaltlicher Auseinandersetzung im Team							
1.2.1 inhaltliche Auseinandersetzung allgemein	2	2	–	1	–	1	–
1.2.2 Konfliktregelung	1	–	1	1	–	–	–
1.2.3 größere Verbindlichkeit von Lehrer- und Schülerverhalten	3	2	1	1	–	1	1
1.2.4 ständige pädagogische Diskussion/Vermeidung von Alltagsroutine	1	1	–	1	–	–	–
1.2.5 Reflexion/Weiterentwicklung von Unterricht	7	1	6	3	2	–	2
1.3. Kooperationsmöglichkeiten und -bereitschaft im Team	7	3	4	2	1	2	2
1.4. Selbstkontrolle im Team/Erhöhung der Eigenverantwortlichkeit	4	1	3	2	1	–	1
1.5. Überschaubarkeit im Jahrgang zwischen Lehrern/Lehrern und Lehrern/Schülern	10	4	6	–	4	4	2
1.6. gute Arbeitsatmosphäre/Sich-Wohlfühlen	10	7	3	4	2	1	3
Summen	59	27	32	16	13	14	16

Was wird demgegenüber von der Lehrerschaft der Offenen Schule im Dezember 1986 *ablehnend* wahrgenommen?

**Tabelle 2**

nennt jene acht Hauptkategorien, die zusammen 70 (von 98) Negativurteilen umfassen:

*Übersicht über die häufigsten negativen Äußerungen*

Rang	Antwort-Kategorie	Nennungen
1.	Zeitmangel, Zeitdruck, Arbeitsbelastung	24
2.	zu geringer Kontakt zu anderen Teams/zum Gesamtkollegium	14
3.	Zeiteinteilung in der Offenen Schule	10
4.	Vertretungsregelung	9
5.	Repräsentationsdruck nach außen	4
6.	Materialschlacht fördert Konsumhaltung bei Schülern	3
7.	Negativerfahrungen: Freies Lernen	3
8.	zu wenig Zeit für Spaß und zum Feiern	3

In den Antworten fällt der hohe Anteil von Negativaussagen auf, die den Komplex *Zeitmangel und Arbeitsüberlastung* berühren (Ränge 1, 3, 4, 5 und

8). Dieses Bild verdichtet sich noch, wenn weitere, in der Tabelle 2 nicht erfaßte Einzeläußerungen hinzugenommen werden. Dem Problemkreis „Zeit- und Arbeitsdruck“ gehören dann etwa zwei Drittel aller kritischen Äußerungen an. Von den 45 Befragten beklagen 35 (= 78%) – darunter überwiegend die Lehrkräfte mit Vollzeitstellen – in mindestens einem Statement *Überlastungsfaktoren*.

Was besagen die hier in wesentlichen Punkten beschriebenen Selbsteinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer?

(1) Die Äußerungen belegen, daß die neue Form der Ausübung der *Rolle als Lehrer/in* als abgestimmte pädagogische Arbeit in einer *personell konstanten, überschaubaren* Kollegengruppe durchgängig- und unabhängig vom Geschlecht – zum Zeitpunkt der Blitzumfrage als *sehr positiv* erfahren worden ist. In diesem zustimmenden Urteil summieren sich viele Einzelaspekte; der positiven „*Gesamtbefindlichkeit*“ im Team scheint dabei die *Hauptrolle* zuzukommen (vgl. Tabelle 1, bes. 1.1 und 1.6).

(2) Dieselbe pädagogisch anspruchsvolle Team- und Jahrgangspraxis, welche die Quelle einer so hohen Zustimmung ist, provoziert nun aber – wie die Analyse der Antwortbogen zeigt, zumeist bei denselben Befragten – auch die kritisch-negativen Reaktionen. An den neuen Anforderungen tritt die Schattenseite eines oft als *Überlastung empfundenen pädagogischen Dauereinsatzes* zutage. Gerade die als besonders wichtig erlebte Verbindlichkeit des Schullebens erfordert viel Kooperationsaufwand und eine stetig-hohe zeitliche Präsenz.

(3) Dies erlaubt einen *Blick in den strukturellen Hintergrund* der Waldauer Reformsituation: *Die positiv und die negativ erlebten Seiten der Offenen Schulen stehen zwangsläufig in einem Spannungsverhältnis zueinander*. Gerade die anspruchsvoll gestaltete Ausübung der Rolle als Lehrer/in, aus der die hohe berufliche Motivation entspringt, fordert den Betroffenen ein an die Grenzen ihrer Belastbarkeit stoßendes, *ganztagig-konzentriertes Schullengagement* ab. Das eine ist aber ohne das andere nicht zu haben: Die Intensität der pädagogischen Arbeit fordert den Preis einer hohen Beanspruchung, die Konzentration der Beziehungen auf das eigene Team reduziert die Bindungen zu den anderen Jahrgängen und zum Gesamtkollegium (vgl. Tabelle 2, Rang 2). Die Schlußfolgerung: *Auch eine pädagogisch erneuerte Praxis ist nicht widerspruchsfrei*. Erträglich bleibt die Gesamtsituation aber, solange die positiven Seiten so eindeutig überwiegen wie im vorliegenden Waldauer „*Meinungsbild*“ kurz nach „*Halbzeit*“ ihres Aufbaus. Diese hohe Identifikation mit den Belastungen einer Ganztagspraxis mit innovatorischem Anspruch ist umso bemerkenswerter, als an der Offenen Schule nicht nur reformenthusiastische Lehrerinnen und Lehrer arbeiten. Die *erreichte Balance ist jedoch störrisch*, und es gilt, Gelungenes und Problematisches in der Praxis der Jahrgangsteam-Organisation immer wieder neu abzuwägen.

(4) Die *Blitzumfrage* mit ihren polarisierend erhobenen „*Spitzenwerten*“ kann im Sinne eines „*Stimmungsbarometers*“ ein einfaches, aber wirksames methodisches Hilfsmittel für eine solche Abwägung sein. Ihre Funktion erschöpft sich – wie das Beispiel zeigt – nicht nur in der Meinungsartikula-

tion. Sie liefert auch Hinweise auf die Motive, die das Handeln der Beteiligten tragen und auf zu bearbeitende „Krisenpunkte“ im Praxisgefüge. Im vorliegenden Fall sind dies z.B. – wie eine Feinanalyse des Materials zeigt – die sich bei einzelnen Vollzeitlehrkräften einseitig häufenden Verpflichtungen in Sachen Vertretung (an der Offenen Schule fällt keine Stunde aus!) und Zusatzangebote (freiwillige Lernangebote nach 15 Uhr).

### 3.2 Die Offene Schule ist für die Schüler Lebensort und nicht nur Lernstätte

Eine ähnliche Frage wie den Lehrerinnen und Lehrern wurde im Dezember 1986 auch den Schülerinnen und Schülern der ersten vier Jahrgänge der Offenen Schule vorgelegt: „Was gefällt mir an der Offenen Schule, was finde ich nicht so gut?“ (mit je drei vorgegebenen Antwortzeilen) (vgl. Huber-Söllner u. a. 1987). Die Erwartung der Begleitgruppe war, daß die Schüler/innen eine differenzierte Einschätzung einzelner Elemente des pädagogischen Konzepts der Offenen Schule liefern würden. Wie etwa würden der umgestaltete Klassenraum, der Wochenarbeitsplan oder das Freie Lernen bewertet werden?

Schon der Inhalt der ersten Antwortblätter – insgesamt beteiligten sich 440 Schüler an der Blitzumfrage und lieferten 1186 positive und 792 negative Aussagen – widersprach den Vorerwartungen. Ein in seinen Äußerungen recht typischer Schüler notierte z. B. (die Schreibweise ist leicht korrigiert):

Mir gefällt in der Offenen Schule besonders gut,

1. daß wir hier essen können und uns noch nachholen,
2. daß man von 7.30 Uhr bis um 8.45 Uhr Aufgaben mit Lehrerbetreuung machen kann,
3. daß wir Samstag keine Schule haben.

In der Offenen Schule finde ich nicht so gut,

1. daß wir auf der Gemeinschaftsfläche nicht laufen dürfen.
2. daß es kein Trinken zum Essen gibt.
3. daß wir keine Schulglocke haben.

Mußte es nicht überraschen, daß dem antwortenden Schüler der Nachschlag beim Mittagessen und das Fehlen eines obligatorischen Getränks wichtiger zu sein schienen als alle „Lernherrlichkeiten“ der Offenen Schule? Und mußte es nicht enttäuschen, daß er die wohlbegründete Einschränkung, auf der Gemeinschaftsfläche nicht zu „toben“, als wichtigstes Negativum der Offenen Schule empfindet und zudem auch die Schulglocke vermißt (auf deren Eliminierung die Lehrer so stolz waren)?

Ehe solche Fragen beantwortet werden können, ist es wichtig, sich einen Gesamtüberblick über die Thematik der häufigsten positiven (Tabelle 3) und negativen (Tabelle 4) Schüleräußerungen zu verschaffen. Zu jedem der Themenbereiche werden Beispielsäußerungen hinzugefügt.

**Tabelle 3:**

*Rangfolge der 12 häufigsten positiv erwähnten Themen*  
(Mir gefällt in der Offenen Schule besonders gut, daß . . .)

Rang		Nennungen
1.	<i>Lange Pausen</i> („ . . . die Pause so schön lang ist“ Mä 8d)	170
2.	<i>Allgemeine Äußerungen zur Mensa</i> („ . . . wir hier essen können“ Mä 7b)	154
3.	<i>Pause im Haus</i> („ . . . in den Pausen die Klassenräume nicht geschlossen sind“ Ju 6f)	87
4.	<i>Bibliothek</i> („ . . . eine Bibliothek da ist“ Ju 6b)	63
5.	<i>Zusatzangebote</i> („ . . . es Zusatzangebote gibt“ Ju 8c)	58
6.	<i>Aufgaben in der Schule machen</i> („ . . . man die Hausaufgaben in der Schule machen kann“ Ju 5d)	40
7.	<i>Lehrer allgemein</i> („ . . . die Lehrer alle sehr nett und hilfsbereit sind“ Mä 7a)	39
8.	<i>Turnhalle in der Mittagspause</i> („ . . . wir in die Turnhalle gehen können“ Ju 7b)	33
9.	<i>Aquarium</i> („ . . . wir ein Aquarium haben“ Mä 5f)	31
10.	<i>Freies Lernen</i> („ . . . wir Freies Lernen haben“ Ju 8c)	30
11.	<i>Wandzeitung</i> („ . . . wir eine Wandzeitung haben, wo wir alles draufschreiben können“ Ju 5a)	29
12.	<i>Klassenrat</i> („ . . . es einen Klassenrat gibt“ Mä 7a)	28
	Summe:	762 (= 64%)

**Tabelle 4:**

*Rangfolge der 12 häufigsten negativ erwähnten Themen*  
(In der Offenen Schule finde ich nicht so gut, . . .)

Rang		Nennungen
1.	<i>Qualität des Essens</i> (daß das Essen oft so schlecht ist, daß das Essen manchmal pampig ist, daß das Essen mit Wasser verdünnt wird)	80
2.	<i>Länge des Schultages</i> (daß man so lange Schule und keine Zeit mehr zum Spielen hat)	76
3.	<i>Ruhegebot auf der Sozialfläche</i> (wenn man ein bißchen rennen tut, daß man gleich rausgeschickt wird)	49
4.	<i>Fehlen der Getränke beim Essen</i> (daß es beim Mittagessen nichts zu trinken gibt)	32
5.	<i>Lehrer allgemein</i> (daß manche Lehrer so unfreundlich/streng sind)	29
6.	<i>Probleme der Kleinen mit den Großen</i> (daß die Großen immer so eine große Schnauze haben/daß die Sechser in unseren Jahrgang kommen und stänkern)	26
7.	<i>Verbot von Kassettenrecordern/Radios</i> (daß wir keine Musik hören dürfen in den Pausen)	22

8.	<i>Mensa/allgemeine Organisation</i> (daß es bei der Mensa immer so lange dauert)	22
9.	<i>Mensa zu voll</i> (daß in der Mensa immer so ein Gedrängel ist)	22
10.	<i>Verbot, das Schulgelände in den Pausen zu verlassen</i> (daß wir in der Pause nicht an den Kiosk gehen dürfen, wenn man sich was holen will)	21
11.	<i>Schulgelände, Baustelle</i> (daß wenig Wiese auf dem Hof ist/ daß die Baustelle so langsam arbeitet)	19
12.	<i>Probleme mit dem Bus</i> (daß nach der Schule immer nur ein E-Bus kommt und man so rennen muß, um einen Platz zu kriegen)	18
	Summe:	416 (= 53%)

Es ist offenkundig, daß die Schüler bei der spontanen Einschätzung ihrer Waldauer Schulwelt die *Befriedigung der im Unterricht weitgehend stillgelegten Vital-, Bewegungs- und Betätigungsbedürfnisse ins Zentrum stellen*. Insgesamt 455 (= 23%) aller positiven und negativen Äußerungen gelten allein der *freien Eigenverfügung über Zeit und Räume* (lange Pausen, Zugänglichkeit von Klassen und Turnhalle) und den diesbezüglichen Einschränkungen. Der lange Schultag kürzt die zum Spielen verbleibende Zeit; viele Schüler möchten sich auf der Sozialfläche und im Schulbereich freier (und freizeitgemäßer) bewegen können (wozu auch die Kritik am Baulärm und Verkehrsstreß gehören). Die genannten Äußerungen häufen sich mit dem zunehmenden Alter der Schüler.

Besonders wichtig ist den Schülern auch ein *qualitätvolles Essen* unter erträglichen äußeren Umständen (331 Äußerungen = 17%). Die 154 Positivurteile über das Vorhandensein einer schuleigenen Mensa (vgl. Tab. 3, Rang 2) dürften freilich dadurch mitverursacht sein, daß am Vortag der Blitzumfrage die neue Mensa eröffnet worden ist. Dennoch: die Schüler haben schon genau hingesehen und artikulieren in 156 kritischen Äußerungen eine sehr differenzierte Essens- und Mensabeurteilung.

Muß eine solche *Hervorhebung von nicht-unterrichtlichen Qualitätsmerkmalen* durch ihre Schüler/innen die Offene Schule grämen? Unseres Erachtens keineswegs. Daß fast die Hälfte aller Äußerungen Aufmerksamkeit für die schuleigenen Mahlzeiten und die Freiräume für eigenbestimmte Tätigkeiten signalisieren, zeigt ja nur, *daß die Schüler die Offene Schule als Ort solcher Aktivitäten und Bedürfnisse – und das heißt als Lebensort – ernstnehmen*. Dies wiederum bestätigt die *schulökologische Sorgfalt*, die in Waldau bei der Entwicklung der Bauten und der Ganztagspraxis sowie bei der Einplanung von Freiräumen gewaltet hat.

Der Unterricht bleibt freilich, genau besehen, in den Schüleräußerungen nicht ausgeklammert. In seiner Normalität – und die Offene Schule *ist* für ihre Schüler eine Normalschule – erscheint er allerdings meist nicht erwähnenswert. In immerhin 279 Äußerungen, das sind 23,5% der positiven Voten, werden jedoch *auffällige pädagogische Besonderheiten* der Offenen Schule gelobt: *die schuleigene Bibliothek, die Zusatzangebote, das Prinzip „Aufgaben in der Schule“, die Aquarien, das Freie Lernen, die Wandzeitung und der Klassenrat*. Demgegenüber gibt es, abgesehen von etwas *schulüblichem Lehrertadel* (N = 29, bei 39 [!] positiven Aussagen) *nur wenige kritische*

*Voten über Arbeitsüberlastung und Lerndruck im Unterricht* (jeweils < 17 und daher in Tabelle 4 nicht mehr enthalten). – Es bleibt zu resümieren, daß die hier nur in einigen Hauptergebnissen skizzierte Blitzumfrage belegen kann, wie fruchtbar sich das Verfahren zur Aufdeckung der in vieler Hinsicht überraschenden *schülerspezifischen Wahrnehmung der Offenen Schule* erweist. *Es zeigt sich, daß Schüler/innen offenkundig der Erfüllung ihrer Tagesbedürfnisse sowie der Eigenverfügung über Zeiten, Räume und Tätigkeiten ein hohes Gewicht beimessen und eine ins Positive tendierende Bewertung der Offenen Schule geben.* Gerade von einer Schule, die mehr sein will als ein bloßes Gehäuse für Unterricht, erwarten die Schüler/innen, daß sie darin mit der Gesamtheit ihrer alltäglichen Lebensäußerungen aufgehoben sind. Der pädagogisch erneuerte Unterricht erscheint den Schülerinnen und Schülern demgegenüber, abgesehen von seinen explizit vermittelten Besonderheiten, weitgehend als vertraute und daher unbefragte schulische Normalität.

### 3.3 *Schüler benoten Lernformen – Anzeichen für Attraktivitätsveränderungen von Praxiselementen der Offenen Schule*

Die Schulerneuerung an der Offenen Schule Waldau galt auch dem Unterricht selbst und umfaßt dort eine Vielzahl von pädagogischen Gestaltungselementen, vom Tischgruppenprinzip bis zu einer in die Lernarbeit einbezogenen Stadtteilbibliothek (vgl. die Darstellung in den „Handreichungen“ 1987). Im Juni 1987 wurden die Schülerinnen und Schüler der bis dahin bestehenden Jahrgänge 5 bis 8 in einer Blitzumfrage aufgefordert, 24 der für ihre Schule charakteristischen „Lernformen“ mit den Noten 1 bis 5 zu bewerten (vgl. *Bräu u. a. 1987*). Dadurch sollte ermittelt werden, welchen Rang einzelne pädagogische Praktiken im Urteil der Schüler besitzen sowie ob und wie sich die Einschätzung im Vergleich der vier Jahrgänge unterscheidet.

Um die 11016 „Noten“, die von 459 Schülerinnen und Schülern erteilt worden sind, im ganzen überblicken zu können, werden in Tabelle 5 die Mittelwerte der Bewertungen dargestellt, welche die Lernformen von den Schülern insgesamt (Spalte 1) und aufgegliedert nach Jahrgängen (Spalten 2–5) erhalten haben. Die Lernformen sind nach den Mittelwerten ihrer „Gesamtnoten“ in eine Rangreihe von 1 bis 24 gebracht. Die Jahrgangsrangplätze sind vor den Jahrgangsmittelwerten mit kleinen Ziffern gekennzeichnet.<sup>1</sup>

1 Die der besseren Übersicht wegen gewählte Darstellungsform in Rangreihen der Noten-Mittelwerte hat den Nachteil, daß die Streuung der Notenwerte in den Jahrgängen aus der Tabelle nicht ersichtlich ist. Aus diesem Grund können für die so aufbereiteten Notenwerte auch keine Signifikanzen berechnet werden.

Für die in Spalte 1 genannte Gesamtpopulation (N = mehr als 400) können jedoch (unter der Annahme der Gleichverteilung) bereits Mittelwertabweichungen von 0,1 als bedeutsam gelten. Die im folgenden verglichenen Lernformen mit den je 6 höchsten und niedrigsten Noten-Mittelwerten weisen Abweichungen von 0,61 bis 1,49 auf, sind also hoch bedeutsam. Für den Vergleich der Jahrganggruppen (N = ca. 100) beträgt die entsprechende „Handzahl“, die auf mögliche bedeutsame Unterschiede verweist, 0,3 bis 0,4. In der folgenden Kommentierung werden im wesentlichen nur signifikante Trends aufgegriffen.

**Tabelle 5:**

Mittelwerte der Noten nach Lernformen

	alle Schüler	Jg. 5	Jg. 6	Jg. 7	Jg. 8
1. Material/Themen selbst auswählen	1,83	1 1,66	1 1,87	1 1,83	1 1,94
2. Klassenrat	1,96	7 1,86	4 2,04	4 1,96	2 1,98
3. Projektwoche	1,97	15 2,23	3 1,91	2 1,88	4 2,12
4. Freies Lernen	2,00	5 1,77	6 2,15	5 1,97	3 2,09
5. Bibliothek	2,15	14 2,11	5 2,12	3 1,92	6 2,46
6. Morgenkreis	2,19	4 1,75	7 2,18	23 3,71	22 3,45
7. Mathespiele	2,21	8 1,87	2 1,90	9 2,51	11 2,70
8. Gemeinschaftsbereich	2,29	6 1,80	12 2,52	6 2,34	7 2,50
9. Tischgruppe	2,33	13 2,07	16 2,64	7 2,35	5 2,25
10. Ämter in der Klasse	2,34	12 2,03	9 2,41	8 2,39	8 2,51
11. Vorführungen in der Klasse	2,44	11 2,00	8 2,34	12 2,60	13 2,80
12. Lernen mit UDIS	2,47	16 2,24	10 2,49	12 2,60	9 2,57
13. Aufführungen im Gem.bereich	2,50	9 1,88	15 2,61	9 2,51	17 2,94
14. Freie Texte	2,55	2 1,70	13 2,56	16 2,93	18 3,05
15. Vorhaben	2,56	3 1,71	18 2,83	17 2,94	10 2,64
16. Wochendiktat	2,58	19 2,31	16 2,64	11 2,53	14 2,85
17. Selbstkontrolle	2,62	16 2,24	10 2,49	15 2,80	14 2,85
18. Freier Vortrag	2,77	10 1,97	20 2,85	18 3,11	16 2,89
19. Wochenarbeitsplan	2,80	18 2,29	18 2,83	21 3,29	12 2,79
20. Druckerei	2,94	20 2,46	14 2,57	20 3,20	24 3,83
21. Mathe-Kartei	3,04	21 2,55	23 3,41	14 2,76	21 3,42
22. Vokabellernen mit Kartei	3,05	23 2,81	22 3,12	19 3,15	19 3,09
23. Englisch-Literaturkartei	3,17	22 2,76	21 2,96	24 3,78	20 3,25
24. Deutsch-Kartei	3,32	24 2,95	24 3,55	22 3,32	23 3,58
Durchschnitt der Mittelwerte	2,50	2,13	2,54	2,68	2,77

**Zur Einschätzung der Lernformen in der Gesamtgruppe**

Die Mittelwerte der Noten, die alle Schüler/innen zusammen den Lernformen gegeben haben, schwanken zwischen 1,83 und 3,32. Der Gesamtdurchschnitt liegt bei 2,5. Die Summe der Urteile liegt also deutlich über dem Mittelpunkt der angebotenen Notenskala (3,0). Daraus kann abgeleitet werden, daß die *Lernpraxis an der Offenen Schule überwiegend als positiv erlebt wird*, wenn sich auch bei einzelnen Lernformen und Schülern die Einschätzung nach unten verschiebt.

Was aber drücken die „Noten“ der Schüler überhaupt aus? Von der Art der Fragestellung her wird darauf geschlossen werden können, daß sich in den Schülernoten im wesentlichen die *Beliebtheit* oder *Attraktivität einer Lernform* widerspiegelt. Dies bedeutet, daß es objektiv höchst bedeutsame Lernformen geben kann, die aber wegen des geringeren mit ihnen verbundenen „Lustanteils“ relativ schlechte Noten bekommen. Andererseits können in den Beliebtheitsurteilen jedoch auch positive Erfahrungen mit dem Nutzwert einzelner Lernformen stecken, wobei zu bedenken ist, daß nur Lernformen, zu denen eine einigermaßen positive Beziehung gefunden wird, hilfreich wirken können. – Resümee: Die Schülernoten sollten nicht als „didaktische Wahrheiten“ über den objektiven Wert einzelner Lernformen genommen, in ihrem Aussagegehalt aber auch nicht unterschätzt werden; sie können eine Hilfe zum Aufspüren von „Problempunkten“ der Unterrichtspraxis der Offenen Schule sein.

Aufschlußreich für die Einschätzung durch die Gesamtgruppe ist ein Vergleich der jeweils 6 am besten und am schlechtesten benoteten Lernformen. *Die höchsten Attraktivitätswerte erhielten: die selbständige Auswahl von Themen und Material, der Klassenrat (unerwartet auf Rangplatz 2), die Projektwoche, das Freie Lernen, die Bibliothek und der Morgenkreis.* Der Wochenarbeitsplan und die Druckerei sowie die vier zur Beurteilung angebotenen Karteien (für Mathe, Vokabeln, Englisch-Literatur und Deutsch) erhielten demgegenüber die relativ niedrigsten Noten.

Die Frage nach der Ursache für die Bevorzugung bestimmter Lernformen führt zu dem schon in der ersten Schülerumfrage entdeckten Motiv zurück (vgl. S. 227). *Offenbar finden die Schüler/innen Praxisformen attraktiv, die ihnen ein hohes Maß von selbständigem Lernen nicht nur versprechen, sondern auch ermöglichen.* Im Vergleich dazu dürften die „Freien Texte“, vor allem ab Jahrgang 6, stärker als zum Pflichtpensum gehörig erlebt werden.<sup>2</sup>

Dem Bereich des *weniger lustbetonten Lernens* werden offensichtlich auch die 6 Lernformen mit den niedrigsten Notenwerten zugeschlagen: der in der ersten Deutschstunde jeder Woche auszufüllende Arbeitsplan, die Druckerei und die vier Lernkarteien. Wie gesagt, dies spricht – da die Notenmittelwerte immer noch um den Durchschnitt liegen – nicht gegen den objektiven Wert der Karteien für das Lernen der Schüler. Zu bedenken ist allerdings, ob den Schülern die Bedeutung dieser Lernhilfen nicht attraktiver erlebbar gemacht werden müßte. *Für alle 6 am niedrigsten eingestuften Lernformen wäre auch zu prüfen, ob sich im praktischen Umgang mit ihnen nicht Abnutzungs- und Routinisierungserscheinungen eingeschlichen haben.*

#### *Jahrgangsspezifische Attraktivitätsunterschiede*

Mehr noch als die Einschätzungen der Lernformen durch *alle* Schüler/innen kann deren jahrgangsspezifische Aufgliederung wertvolle Hinweise geben. Zunächst bedarf jedoch die Tatsache der Aufmerksamkeit, daß die Schüler/innen *die Lernformen von Jahrgang zu Jahrgang „strenger“ benoten.* Besonders auffällig ist das Absinken um beinahe eine halbe Notenstufe zwischen den Jahrgängen 5 und 6. Für diesen Sachverhalt bieten sich mehrere Erklärungen an, über die die vorliegenden Daten nicht zu entscheiden erlauben: Identifizieren sich Fünftkläbler überhaupt mehr mit ihrer Schule, gerade im Kontrast zur Erfahrung an der eben abgeschlossenen Grundschule? Werden die Schüler mit zunehmendem Alter kritischer? Nützt sich die Anziehungskraft der erneuerten Schulpraxis allmählich ab?

---

<sup>2</sup> Die Lernformen „Projektwoche“ und „Bibliothek“ sowie der „Morgenkreis“ hätten vermutlich einen höheren Mittelwert erhalten, wenn sie im Jahrgang 5, in dem die Schüler noch kaum Projekterfahrungen besaßen und das Bibliotheksangebot erst zu nutzen begonnen hatten, bzw. in den Jahrgängen 7/8, in denen der Morgenkreis zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht eingeführt war, nicht von einem Teil der Schüler schlechter beurteilt worden wären, statt sie – wie angeboten – als „unbekannt“ zu streichen.

Oder verteilen die älteren Schüler deshalb schlechtere Noten, weil sie selbst strenger beurteilt werden?

Wie immer dem sei, lassen sich aus Tabelle 5 unter Berücksichtigung des generellen Trends zu einer altersspezifisch strengeren Benotung folgende Hinweise auf mögliche Bedeutungsgewinne oder -verluste von Lernformen herauslesen:

- Mathespiele werden in Jg. 6 – bei insgesamt absteigender Tendenz – überdurchschnittlich gut beurteilt.
- Insgesamt 7 Lernformen, darunter der Gemeinschaftsbereich (das ist die von allen Schülern eines Jahrgangs gemeinsam genutzte zentrale „Sozialfläche“), die Tischgruppe und die Mathe-Kartei, „sacken“ in der Bewertung durch Jg. 6 besonders tief ab.
- Die Tischgruppe verzeichnet in den Jahrgängen 7/8 einen bemerkenswerten Notenanstieg.
- Die Freien Texte zeigen ab Jg. 6 eine stetige Tendenz nach unten.
- Derselbe Trend – mit Ausnahme von Jg. 6 – bei der Druckerei, die in Jg. 8 bis zu einem Mittelwert von 3,83 (!) absinkt.
- Manches, was im Jg. 7 niedrig liegt, z. B. die Vorhaben und der Wochenarbeitsplan, wird im Jg. 8 signifikant höher bewertet; bei der Mathe-Kartei ist es umgekehrt.

Solche *jahrgangsspezifischen Auffälligkeiten sind eine wertvolle Suchhilfe zur Durcharbeitung der Waldauer Lernpraxis*. Zur näheren Untersuchung standen für interne Zwecke auch die innerhalb der Jahrgänge beträchtlich differierenden Werte für jede der sechs Klassen zur Verfügung. Um die Art der Erkundungen und deren Ergebnisse wenigstens anzudeuten: Die Ursache der deutlich zunehmenden Beliebtheit der *Tischgruppe* in den Jahrgängen 7 und 8 liegt nach Auskünften der Schüler/innen und Lehrer/innen in der dort möglichen freieren Wahl der Tischpartner. Dies scheint dazu zu führen – wie die gleichmäßigen Einschätzungen in allen Klassen zeigen –, daß sich vor allem die Achtkläßler, die ja ohnedies einen starken Altersgruppenbezug zeigen, in ihren Tischgruppen recht wohl fühlen. Einzelne negative Einzelnoten verraten allerdings wie in einem Soziogramm, daß nicht alle Schüler diese Erfahrungen teilen. – Die allgemein relativ niedrigen Werte für die Druckerei machten den Beteiligten bewußt, daß diese einmal in Waldau sehr intensiv praktizierte Lernform inzwischen oft vernachlässigt wird. In zwei 6. Klassen waren hingegen unmittelbar vor der Befragung erfolgreich Freie Texte gedruckt worden. Dadurch kamen die relativ hohen Werte des Jahrgangs 6 zustande. Insgesamt aber bedürfte das Drucken bei Schülern und Lehrern einer pädagogischen Belebung. – Diese beiden Beispiele stehen für eine Reihe weiterer jahrgangs-, klassen- und lernformbezogener Detailanalysen, wie sie durch den Vergleich der von den Schülern erteilten „Lernform-Noten“ eröffnet werden.

#### **4. Zur schulinternen Verarbeitung und Wirksamkeit praxisbegleitender Evaluation**

Die drei referierten Ausschnitte haben auf ein Bündel von Funktionen verwiesen, welche pointiert erhobene und rasch rückgemeldete Selbstein-

schätzungen von Lehrern und Schülern für die Überprüfung und Ausgestaltung einer sich entwickelnden Schulpraxis haben können.

Blitzumfragen sind demnach ein relativ einfach handhabbares Mittel,

- um von Lehrerinnen und Lehrern zu erfragen, worin sie die positiven und negativen Hauptpunkte der von ihnen mitgestalteten Schulpraxis sehen („Stimmungsbarometer“),
- um zu erkunden, wo im schulischen Alltag für Lehrer und Schüler nur schwer ertragbare Unzulänglichkeiten liegen, denen abgeholfen werden muß („Krisenpunkte“),
- um überhaupt die zur Lehrersicht kontrastierende Wahrnehmung von Schulwelt durch die Schüler/innen kennenzulernen („Schule als Lebensort“),
- um zu erkunden, welchen Grad der Zustimmung einzelne Elemente der Schul- und Unterrichtspraxis im Gesamturteil der Schüler/innen erfahren sowie welche alters- und situationsbedingten Einschätzungsdifferenzen bestehen („Attraktivitätsveränderungen“).

Andere schon durchgeführte Untersuchungen könnten weitere Funktionen des Verfahrens verdeutlichen. So hat eine Blitzumfrage „Aufgaben“ auf Differenzen zwischen den Zielsetzungen und der Schulrealität in Sachen Hausaufgaben aufmerksam gemacht (und zugleich über Cluster [Häufungen] von negativen und positiven Schüleräußerungen Fälle von punktuellen Überlastungen und von sozial wirksamen Betreuungsformen eruieren können) (vgl. Huber-Söllner u. a. 1988). Geeignet erwies sich das Instrument auch zur Dokumentation von Unterrichtsthemen und -tätigkeiten, die Schüler als bedeutsam in Erinnerung haben, sowie für eine audiovisuell festgehaltene rückschauende Schulbewertung durch die ersten Abgänger. Diskutiert wird der Einsatz des Verfahrens für Formen der Selbstüberprüfung in ausgewählten Leistungssituationen und zur Einbeziehung der Schüler in die Namensgebung für bislang nur funktionstechnisch bezeichnete Einrichtungen (z. B. die Sozialfläche).

Worin bestehen nun die besondere Eigenart und der Wert der in ihren evaluativen Funktionen so reichhaltigen Erhebungsform? Die Begründung hätte etwa wie folgt zu lauten: *Gerade in einem so sehr vom Eigenengagement der Beteiligten getragenen Entwicklungsprozeß, wie jenem an der Offenen Schule Waldau, ist es unmittelbar einleuchtend, daß die Lehrerinnen und Schüler/innen nicht nur in die Planung und Realisierung, sondern auch in die fortlaufende Überprüfung ihrer Schule einbezogen sind.* Die beschriebenen Blitzumfragen tun nichts anderes, als daß sie beide Gruppen zu ausgewählten Themen zur Selbstbeobachtung und Selbstbewertung ihrer Praxis herausfordern. Die Lehrer/innen und Schüler/innen werden partiell selbst zu „Evaluatoren“ (vgl. Heinze u. a. 1987, S. 618ff.).

*Die wissenschaftliche Begleitgruppe ordnet, präsentiert und interpretiert die Einzelvoten und versucht, deren Inhalt in Kooperation mit der Planungsgruppe in die weitere Schulentwicklung einzubringen.* Evaluationstheoretisch bedeutet dies, daß die Reichhaltigkeit der Erfahrungen, Gedanken und Handlungsimpulse der schulischen Akteure, die sonst oft ungenutzt versickern, wenigstens teilweise für die weitere Schulgestaltung Bedeutung gewinnen können. Der schulinterne pädagogische Gesprächs- und Handlungsraum wird für eine gedankliche und praktische Durcharbeitung der selbstproduzierten Praxis erweitert und strukturiert. *Im besten Fall kann dies heißen, daß von den unterschiedlichen Positionen und Lebensverständnissen*

*der Beteiligten her sonst oft verborgen bleibende Erfahrungen und Erfolge, aber auch unter der Oberfläche schwelende Kontroversen und Probleme, zum Thema praxisverbessernder Bemühungen werden.*

So plausibel ein solches Konzept auch erscheint, stößt es in der *Praxis auf eine Reihe von Schwierigkeiten*, die auf Grund der Waldauer Erfahrungen abschließend in Thesenform wenigstens genannt seien:

(1) Die Instrumente einer praxisnahen Schulevaluation müssen, um die Beteiligten für die Auffälligkeiten ihrer Praxis sensibilisieren zu können, leicht handhabbar sein, vor allem aber schnell und transparent ausgewertet werden können. Schon die beschriebenen Blitzumfragen haben sich als teilweise zu komplex erwiesen.

(2) Auch in einem reformgünstigen Milieu haben Evaluationsbemühungen immer mit der Dynamik zu rechnen, daß Bestätigungen gerne entgegengenommen, negative Aspekte unter dem hohen täglichen Arbeits-, Termin- und Lesedruck aber leicht abgeschoben, situativ entschuldigt oder sonstwie verdrängt werden.

(3) Da keine „Automatik“ der Wirksamkeit auch noch so überzeugend dargestellter Evaluationsergebnisse angenommen werden kann, bedarf es – um sie zur Geltung zu bringen – *wohlüberlegter schulinterner Strategien ihrer Verbreitung und Vermittlung*. Als wirksam hat es sich erwiesen, die pädagogisch verantwortlichen Gremien und Personen schon in die Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchungen einzubeziehen. In Waldau spielt vor allem die mit der Schulleitung eng kooperierende Planungsgruppe für das Wirksamwerden der Untersuchungen eine unentbehrliche Rolle. Über sie wurden z. B. die Blitzumfrage-Ergebnisse an die Konferenz der Pädagogischen Beauftragten weitergeleitet, die sie ihrerseits in den Sitzungen der Teams zur Diskussion stellten und im Anschluß daran mit der Planungsgruppe notwendige Änderungen einleiteten.

(4) *Für jede Schulevaluation dürfte es Bereiche und Themen geben, denen man sich nur auf der Grundlage eines schon tragfähigen Vertrauens zwischen Schule und Wissenschaft nähern kann*. So wird das in einer differenzierten praxisnahen Evaluation gewonnene Wissen über individuelle „Schwachstellen“ von Beteiligten nur informell und mit großer Behutsamkeit zur Geltung kommen dürfen. (Dies gilt übrigens auch für aufgespürte Formen einer besonders beispielhaften Praxis.) Auch die Überprüfung der Erfüllung von Zielansprüchen, die mit dem Selbstbild der Schule eng korrespondieren, erfordert in Durchführung und Auswertung eine Vertrautheit mit der Schulsituation, wie sie nur aus gelungener Kooperation erwachsen kann.

(5) *Die Selbsteinschätzung ihrer Praxis durch die Beteiligten kann nur ein Teil einer prozeßnahen Schulevaluation sein*. Auch eine noch so differenzierte und standpunktreiche Eigenexploration bedarf auf längere Sicht der kontrastierenden Korrektur des gewonnenen Bildes durch Beobachtungs- und Erhebungsverfahren, welche die Schule – im gegebenen Fall z. B. im Hinblick auf ihre Förder-, Fach- und Sozialpraxis – aus etwas größerer Distanz beleuchten. Auch solche Untersuchungen müssen jedoch von der Eigenverantwortung der Beteiligten mitgetragen sein.

## Literatur

Aurin, Kurt (Hrsg.): Schulvergleich in der Diskussion. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.  
Berg, Hans-Christoph: Freie Schulen als Regelschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft. Weinheim: Beltz 1983, S. 108–112.

Bohnsack, Fritz: Strukturen einer „guten“ Schule heute. In: Ermert, Karl (Hrsg.): „Gute Schule“ – Was ist das? Loccum Protokolle 17/1986. Evang. Akademie Loccum 1987, S. 51–113.

Bräu, Karin, Huber-Söllner, Elfriede und Messner, Rudolf: Schülerblitzumfrage 3:

- Lernen in der Offenen Schule. Gesamtschule Waldau – Offene Schule 1987 (hektogr.).
- Dörger, Ursula: Pädagogische Profilierung als Chance – Die IGS Kassel-Waldau verändert ihr Erscheinungsbild. In: Materialien zur Schulentwicklung. Heft 7. Wiesbaden: HIBS 1986, S. 59–70.
- Fend, Helmut u. a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Gutachten und Studien 55 des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart: Klett 1976.
- Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz 1982.
- Fend, Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. In: Die Deutsche Schule. Heft 3/1986, S. 275–293.
- Fend, Helmut: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung. Heft 4/1988, S. 537–547.
- Flitner, Andreas: Gebt der Schule mehr Rechte! In: Die Zeit. Nr. 45/1980, S. 33f.
- Haenisch, Hans u. a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh 1979.
- Handreichungen der Offenen Schule Kassel-Waldau. Gesamtschule Kassel – Offene Schule 1987.
- Heinze, Thomas u. a.: Handlungsorientierte Evaluation – Erfahrungen aus einem schulnahen Curriculumprojekt. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München: Piper 1975, S. 614–627.
- Huber-Söllner, Elfriede und Tegethoff, Ulrike: Auswertung der Lehrerbefragung vom Dezember 1986. Gesamtschule Waldau – Offene Schule 1986 (hektogr.).
- Huber-Söllner, Elfriede, Messner, Rudolf und Weber, Klaus Heiner: Schülerblitzumfrage 1: Was gefällt mir an der Offenen Schule, was finde ich nicht so gut? Gesamtschule Waldau – Offene Schule 1987 (hektogr.).
- Huber-Söllner, Elfriede, Tegethoff, Ulrike und Messner, Rudolf: Schülerblitzumfrage 2: Aufgaben in der Offenen Schule. Gesamtschule Waldau – Offene Schule 1988 (hektogr.).
- Klafki, Wolfgang: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Haft, Henning und Hameyer, Uwe (Hrsg.): Curriculumplanung – Theorie und Praxis. München: Kösel 1975, S. 69–97.
- Messner, Rudolf: Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. In: Die Deutsche Schule. Heft 3/1986, S. 348–362.
- Schlömerkemper, Jörg: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Frankfurt am Main: Lang 1987.
- Schneider, Ulrike: Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung. Frankfurt am Main: Campus 1980.
- Steffens, Ulrich und Bargel, Tino (Hrsg.): Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis. 4 Hefte. Wiesbaden-Konstanz: HIBS 1987.
- Tillmann, Klaus-Jürgen u. a.: Schulische Förderung im benachteiligten Stadtteil. Dortmund: AFS 1984.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Gesamtschulen im benachteiligten Stadtteil – Die Kasseler Entwicklung von 1979–1982. In: Materialien zur Schulentwicklung. Heft 7. Wiesbaden: HIBS 1986, S. 21–58.
- Wulf, Christoph: Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München: Piper 1975, S. 580–600.

*Rudolf Messner*, geb. 1941;

Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel.  
Anschrift: Burgfeldstr. 8, 3500 Kassel

*Elfriede Huber-Söllner*, geb. 1948;

Lehrerin und StD'n an der Offenen Schule Waldau, Mitglied der Planungsgruppe.  
Anschrift: Lessingstr. 3, 3501 Fuldabrück