

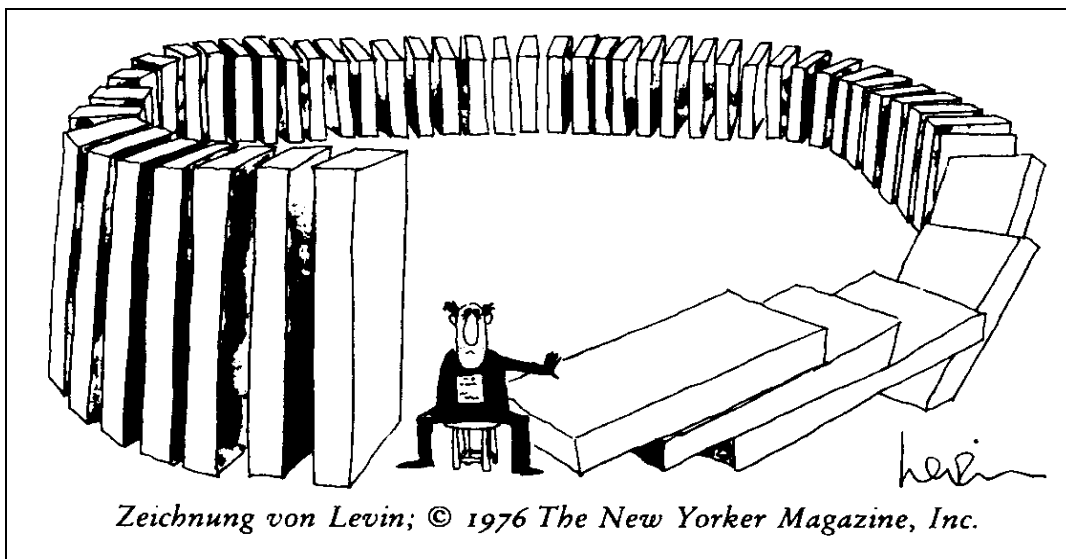
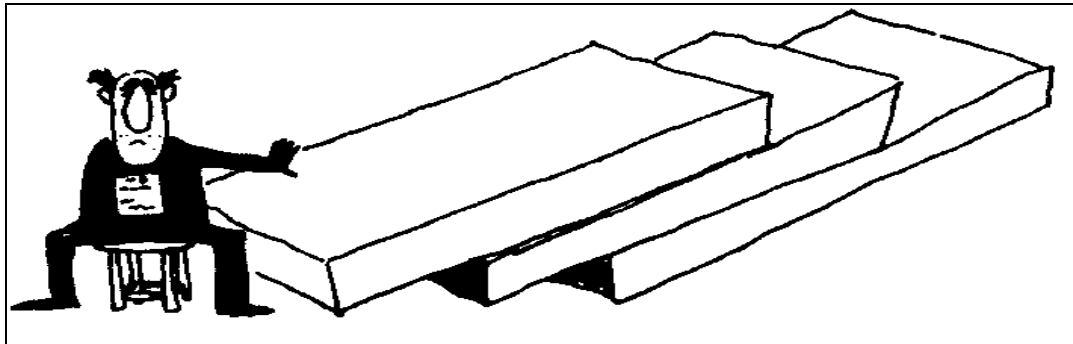
Ursula Carle

November 2000

Wer bestimmt, was eine gute Grundschule ist? (Titel an die Tafel schreiben)

1 Einleitung:

Bezug herstellen



Ich gebe Ihnen zunächst einen Überblick, was Sie in meinem Vortrag erwartet:

Steuerfolie

Wer bestimmt, was eine gute Grundschule ist?

1. Einleitung: Frau Raab

2. Einige verantwortliche Akteure:

LehrerInnen - Bsp. Berufsleitbilder

Einzelschulen - Bsp. Schulkultur

SchülerInnen/Umfeld - Bsp. LAU et.al.

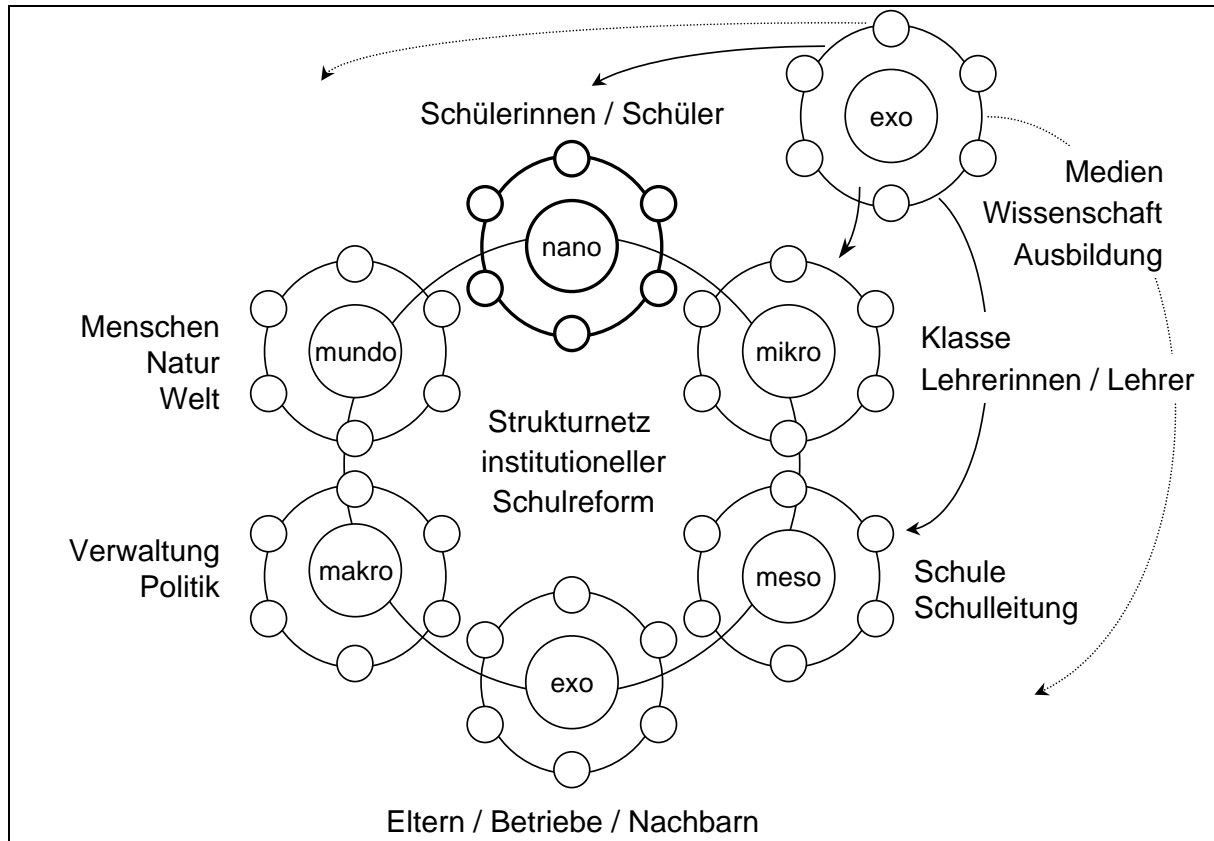
Nationale Bildungswesen - Bsp. TIMSS et.al.

3. Einflussnetz im Schulversuch Schuleingangsphase

4. Systemische Modellierung

Zum Einstieg eine Begebenheit, wie sie nicht nur für Hamburg dokumentiert ist. Sie können sie so oder ähnlich jeden Tag im Weserkurier finden.

Impuls-Folie:



"Frau Raab, warum verjagen sie Junglehrer?" Mit dieser Frage an die damals amtierende Schulsenatorin betitelte das Hamburger Abendblatt seinen ausführlichen Bericht in der Samstagsausgabe vom 27. Februar 1999 zum großen Hamburger Schulforum vom vorausgegangenen Mittwoch. Sechs Experten und rund 200 Gäste diskutierten auf Einladung des NDR und des Abendblattes zwei Stunden lang über die Reform des Hamburger Schulwesens (Quelle: Hamburger Abendblatt vom 25.02, 26.02. und 27.02.99). Alle Anwesenden waren sich einig im Problem: Unterrichtsausfall und mangelnde Unterrichtsqualität. Allerdings sah jede Gruppe eine andere Lösung.

Die Schulsenatorin Rosemarie RAAB meinte, der Unterricht werde schlechter geredet, als er tatsächlich sei - Lösung: bessere Regierungs-PR plus mehr Kritik an Schulen und Lehrern.

Der Hochschulprofessor und Bildungsforscher Klaus KLEMM diagnostizierte, die Unterrichtsleistung der LehrerInnen müsste besser werden, so etwa wie in Japan und Schweden, wo die Lehrer zudem weniger verdienten - Lösung: höheres individuelles Leistungsniveau der Lehrerinnen und Lehrer.

Der Verbandsvertreter Hubert GRIMM schlug vor, Schulen so effizient wie Wirtschaftsunternehmen zu organisieren - Lösung: Innovationsmanagement.

Ein Lehrer beklagte das zu hohe Stundendeputat und tröstete, dass auch er im Abitur nur eine Vier minus in Mathematik hatte - Lösung: weniger Arbeit und weniger Aufregung.

Die Eltern forderten mehr Lehrer für ihre Kinder und mehr Pädagogik für die Studierenden, die Schülerinnen und Schüler verlangten mehr und modernere Lehrinhalte - beider Lösung: mehr, besseren und zukunftsrelevanteren Unterricht.

Aber niemand der Forumsteilnehmer stellte die viel näherliegende Frage: 'Was könnte ich tun, damit mein Anteil an der Schulqualität verbessert würde?' Niemand stellte zudem die Frage: "Wie können wir gemeinsam die Qualität der Schule verbessern?" Faulheit, böser Wille bei allen? Ich vermute, dass es eher die Erfahrung ist, an der Schule, wie sie ist, nicht viel ändern zu können.

Nicht nur das. Betrachten wir die einschlägige Schulentwicklungsforschung, etwa im International Handbook of Educational Change, so scheint ein Befund besonders anerkannt zu sein: Schulentwicklungsprozesse lassen sich nicht per Dekret eingang setzen und auch nicht deterministisch lenken. Vorschriften können keine guten Schulen hervorbringen. Aber sie können Entwicklung verhindern oder förderliche Rahmenbedingungen setzen.

Wenn überhaupt jemandem hoher Einfluss auf die Qualität der Schule zugeschrieben wird, dann sind das die Lehrerinnen und Lehrer. Und dies obwohl eine ganze Reihe Indikatoren darauf schließen lassen, dass auch ihr Einfluss recht beschränkt ist.

Die Frage: "Wer bestimmt, was eine gute Grundschule ist?" ist so alt wie die Grundschule selbst. In ihr treffen sich auch heute schulpolitische Polaritäten, wie sie bereits 120 in der Reichsschulkonferenz ausgetragen wurden. Auf die Geschichte gehe ich jedoch heute nicht ein. Statt dessen lege ich den Schwerpunkt auf moderne Zugänge zur schulischen Qualitätsdebatte.

1. Berufsleitbilder als Sollensvorgaben, die aus gesellschaftlichen Entwicklungen abgeleitet werden und sich an die Lehrerinnen und Lehrer richten
2. Vergleichende Schulleistungsuntersuchungen als Versuch grundschulpädagogische Standards aus empirischen Erhebungen heraus zu formulieren und zu legitimieren
3. Versuche von Schulen selbst, ihre Arbeitsprozesse zu beschreiben, sie damit einer bewussten Reflexion und Veränderbarkeit zugänglich zu machen und sie zu verändern.

Anhand dieser Debatten untersuche ich, welche individuellen, kollektiven, organisationalen und institutionellen Akteure tatsächlich Einfluss auf die Schule haben.

Es wird sich herausstellen, dass die substanzontologische Sichtweise des schulischen Veränderungsakteurs offenbar notwendig dazu führt, Einzelne für die schulische Qualität verantwortlich zu machen, jeweils andere freilich, je nach Perspektive. Danach lade ich Sie nach Thüringen ein, um dort am konkreten Fall zu sehen, wie die präsentierten Erkenntnisse sich praktisch auswirken können.

Abschließend fasse ich mein Verständnis von systemischer Modellierung zusammen.

2 Die verantwortlichen Akteure

Dass Lehrerinnen und Lehrern besonderer Einfluss auf schulische Qualität zugeschrieben wird, zeigt sich vor allem in den Berufs-Leitbildern. Auch sie haben eine lange Tradition, waren früher eher charakterologisch und werden erst seit wenigen Jahrzehnten kompetenzorientiert.

Der Deutsche Bildungsrat hat im Strukturplan 1970 eine Vielzahl von Aufgaben formuliert, die Lehrkräfte erfüllen sollen: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Verwalten, Kooperieren und Gruppen führen. Damit, so heißt es, sollen die Lehrerinnen und Lehrer den Lernenden Kenntnisse vermitteln, Zusammenhänge herstellen, Überblick geben, Erkenntnisprozesse anregen und transparent machen,

Transferfähigkeit entwickeln, problemlösendes Denken und Kreativität sowie Teamfähigkeit anbahnen und Eigenmotivation wecken¹.

All das ist auch heute noch gültig. Die neuen Berufsleitbilder - etwa in den Empfehlungen der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995 oder den Empfehlungen für die Neugestaltung der Primarstufe des Grundschulverbandes 1996 - erweitern die im Strukturplan 1970 genannte Variationsbreite der Arbeitstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Sie nennen eine ganze Reihe zusätzlicher Aufgaben und begründen diese mit den gewandelten gesellschaftlichen Voraussetzungen. Es handelt sich vor allem um fünf Tätigkeitsbereiche, mit denen das Lehrerbild des Deutschen Bildungsrats in heutigen Leitbildern erweitert wird:

1. Die pädagogische und didaktische Nutzung differenter Ausgangslagen der Kinder bei gleichzeitiger Schaffung einer integrativen Lernkultur
2. Die Vermittlung einer reflektierten Nutzung der Möglichkeiten der entstehenden Wissensgesellschaft bei gleichzeitiger Anhebung des Könnens in den traditionellen Kulturtechniken und Schulfächern
3. Die inhaltliche und pädagogische Öffnung des Unterrichts zum Weltgeschehen bei gleichzeitiger demokratischer Entwicklung neuer Kooperationsstrukturen nach innen und zum regionalen Umfeld.
4. Ein deutlich erweitertes Arbeitsfeld im erzieherischen Bereich. Die Schule muss heute kompensativ Aufgaben übernehmen, die bisher der Familie zufielen.
5. Die Schule erhält zwar mehr Autonomie in ihrer pädagogischen Arbeit. Sie kann über Teile ihres Budgets bestimmen und ihre Lehrerstunden freier als bisher einsetzen. Bei Stellenbesetzungsverfahren erhält die Einzelschule Mitbestimmungsmöglichkeiten. Zugleich wird der Anspruch erhoben zielgerichtete und kooperative methodische Qualitätsverbesserung zu betreiben und nach außen transparent darzustellen.

Diese fünf Punkte geben einen Einblick in die enorm gewachsenen Ansprüche an die Lehrerinnen und Lehrer. Aber kann man davon sprechen, dass die Autoren solcher Leitbilder bestimmen können, was Lehrerinnen und Lehrer einer guten Grundschule leisten sollen?

¹ Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bil-

Aus der Erkenntnis heraus, dass zwar die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer das größte Potential im Schulentwicklungsprozess ist, zugleich aber eine einzelne Person wenig auszurichten vermag, richten sich die Empfehlungen immer weniger an Einzelpersonen. Nicht mehr die einzelne Lehrperson wird für die Qualität der schulischen Leistung verantwortlich gemacht. Vielmehr rückte seit Anfang der 90er Jahre die Einzelschule als Gestaltungseinheit immer mehr in den Vordergrund.

Die pädagogische Gestaltung der Schule ist vor allem im Bereich der Schulkultur und der Schulentwicklungsarbeit in den letzten Jahren auf ein neues Niveau gebracht worden. Forschungen darüber liegen als einzelne Fallstudien vor (Altrichter, Raditzky & Specht, 1994; Specht, 1994). Wir wissen so gut wie noch nie in der pädagogischen Gestaltungsgeschichte über die Qualität von schulischem Zusammenhandeln und Zusammenleben Bescheid und dennoch stehen wir gerade da noch am Anfang. Die Entwicklung kennzeichnet, dass sich die Schulen neben den von außen für sie formulierten Leitbildern zunehmend eigene Leitbilder erarbeiten und daraus schulische Entwicklungsprogramme ableiten, viele nicht erst, wenn es regierungsseitig an sie herangetragen wird. Gleichwohl ist die Angst davor groß, künftig der Öffentlichkeit Rechenschaft über die Arbeit der Schule schuldig zu sein und nach dem Ergebnis ausgestattet zu werden. Zudem wird durch schulleistungsvergleichende Untersuchungen die Angst geschürt, die Güte einer Schule bestimme sich ausschließlich durch die Schulleistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler.

Wie hoch ist der Einfluss der Einzelschule auf die Schulleistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler?

Zahlreiche Untersuchungen kommen seit Jahrzehnten zu folgendem Ergebnis: Die wichtigsten Variationen in den Leistungsniveaus kommen vor allem durch einen Faktor zustande, der durch die einzelne Schule kaum beeinflussbar ist: durch die Rekrutierung der Schülerinnen und Schüler. Das Bildungsniveau und der soziale Status der Familie klärt nach wie vor die meiste Varianz der Schulleistung auf.

Empirisch bestätigt ist dieser Sachverhalt mehrfach. Ich verweise auf die Studien von DITTON + KRECKER 1995 und die Erhebung der Lernausgangslagen in allen 5. Klassen der Stadt Hamburg 1996 (Ditton & Krecker, 1995, Lehmann + Peek 1997). Beide bringen in diesem Punkt gegenüber dem internationalen Kenntnisstand nichts Neu-

es. Hany hat in dem Buch "Entwicklung im Grundschulalter", welches Weinert und Helmke 1997 herausgegebenen haben zahlreiche internationale Befunde hierzu zusammengestellt, die alle in dieselbe Richtung weisen.

Wenn die Einzelschulen es nicht können, bestimmen dann etwa die Eltern mit ihren Erziehungsleistungen, was eine gute Schule ist?

Tatsächlich lässt sich auch nachweisen, dass die Schulleistung ohne Ansehen der Einzelschule enorm zugenommen hat. Ein wesentlicher Indikator hierfür ist der weltweit permanent steigende Intelligenzquotient, der eine laufende nach oben revidierte Neueichung der Intelligenztests erforderlich macht. So steigen die Leistungen der 7-15jährigen Kinder in 30 Jahren im Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder um mehr als 20 Punkte. Wer 1970 als hochbegabt eingestuft worden ist, würde mit heutigen Tests im Bereich des Normalen liegen. Übereinstimmend wird in der Literatur als Grund für diesen Zuwachs die verbesserte Bildungsqualität angenommen.

Was aber ist im Detail geschehen? Eine Übersicht über vorhandene Studien hat BRÜGELMANN in seinem 1999 erschienenen Band "Was leisten unsere Schulen?" zusammengetragen. Danach lesen Schülerinnen und Schüler heute deutlich schneller als vor 50 Jahren. Der Anteil der mittleren und höheren Schulabschlüsse zusammengekommen stieg von 20% auf 70% im gleichen Zeitraum. Der Anteil der Personen mit brauchbaren Kenntnissen in mindestens einer Fremdsprache ist im Vergleich der ältesten mit der jüngsten Kohorte von 40% auf 80% angestiegen. Heute spielen auch Kinder in unteren sozialen Schichten zunehmend ein Musikinstrument und erfreuen sich an der Lektüre von Kinderzeitschriften und -büchern. Selbst in der Rechtschreibung ist nach einer Vollerhebung in einem Bremer Bezirk ein Fortschritt zu verzeichnen, wenn auch nicht am oberen Leistungsende. Die Zahl der Kinder mit massiven Rückständen ist jedoch stark zurückgegangen.

HOLTAPPELS (1998a, 58f) zieht mit Rückgriff auf Zahlen Anfang der 90er Jahre zur Verwirklichung von Chancengleichheit die folgende Bilanz: „Was die Übergänge (in weiterführende Schulen - d.V.) anbetrifft, so wurde auf der einen Seite die Leistungsauslese abgeschwächt, auf der anderen Seite hat sich jedoch die sozialspezifische Chancengleichheit kaum verbessert, wenn die Bildungsbeteiligung an höheren Schulen herangezogen wird, da hier alle Sozialschichtgruppen höhere Quoten aufweisen.

Im Jahre 1990 besuchten unter den 13-14jährigen nur ein Achtel (12,9 Prozent) aller Arbeiterkinder ein Gymnasium (1980: 9,8 Prozent), bei den Beamtenkindern lag die Quote 1990 bei 61,1 Prozent (1980: 50,7 Prozent).“ Die Zahlen verdeutlichen, dass das Schulsystem nach wie vor Schülerinnen und Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten benachteiligt.

Andere empirische Studien unterstützen diese negative Einschätzung: Insbesondere die institutionalisierte Diskriminierung der ausländischen SchülerInnen ist erschreckend, wie GOMOLLA und RADTKE erst jüngst empirisch nachgewiesen haben. Sie geschieht keineswegs absichtlich oder gar böswillig, vielmehr auf subtilen, aber gut gemeinten und vielfach verzweigten Wegen (GOMOLLA / RADTKE 1999). Nach BÖTT-

CHER (1991) besuchten 63,8 Prozent aller ausländischen Schülerinnen und Schüler die Hauptschule. SCHROEDER (1998) spricht gar von der Hauptschule als Migrantenschule. Ähnlich überrepräsentiert sind ausländische Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen (KORNMANN u.a. 1997).

Dass Kinder heute mehr können als die vorangegangenen Generationen ist also gut belegt. Dass die Chancengleichheit nach wie vor nicht erreicht ist und Kinder unterprivilegierter Familien immer noch benachteiligt sind, kann niemand verleugnen. Im internationalen Vergleich tun wir wenig für eine Veränderung dieser Zustände. Gleichwohl ist die Frage nach wie vor offen, ob der allgemeine Anstieg des Bildungsniveaus auf die Leistungen der Schule zurückzuführen ist. Seit Mitte der 90er Jahre werden Stimmen lauter, die dies anzweifeln.

OELKERS (1995) sieht sogar das Ende der Schule kommen, gelingt es ihr nicht, ihr Angebot adressatenbezogener zu gestalten. Durch neue Bildungsmöglichkeiten außerhalb der Schule habe sie ihre (zweispältige) Funktion als Türwächterin des Weltwissens bereits verloren. Was sie nicht bieten kann, können sich immer mehr Menschen auch ohne die Schule aneignen. Allerdings, so befürchtet OELKERS, wird sich eine Gesellschaft nicht mehr lange eine Schule leisten, die ihrem aktuellen Bildungsauftrag, der auch die Chancengleichheit vorsieht, nicht nachkommt.

Aufgeschreckt wurde die deutsche Schullandschaft in jüngster Zeit allerdings durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS. Nun ist nicht mehr die Einzelschule mit ihrem Kollegium, ihren Eltern und ihrem unmittelbaren Umfeld im Blick. Anders als in der Diskussion um die Schulkultur bezieht sich diese Evaluation der Schulleistungen auf das ganze Bildungssystem als gesellschaftlicher Akteur (TIMSS-Studien: Baumert & Lehmann, 1997). Zwar ist derzeit noch die Grundschule ausgenommen. Als Stätte grundlegender Bildung zeichnet sie jedoch mitverantwortlich für das, was die Folgeschulen leisten. Worauf die Aufregung zurückzuführen ist, wissen Sie aus den Medien. Es geht um die Ergebnisse der 3. Internationalen mathematisch-naturwissenschaftlichen Vergleichsstudie TIMSS.

Im Fokus des wissenschaftlichen Interesses stehen derzeit Vergleiche zwischen nationalen Bildungswesen ohne Ansehen der Einzelschule. Verkürzt gesagt wird hier untersucht, wie sich eine vorher per Untersuchungsdesign definierte Schülerleistung in verschiedenen Staaten unterscheidet. Bekanntlich wurde durch eine solche Untersuchung, die verbreitete Vorstellung erschüttert, Deutschland habe eines der besten Bildungswesen. Ich zitiere die Presseinformation der Max-Planck-Gesellschaft: "Die Testleistung deutscher Schüler im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung liegt in der Gruppe vergleichbarer Länder im unteren Bereich" und weiter unten: "Die potentiell leistungsstärksten Schüler können im Vergleich mit Spitzenschülern europäischer Nachbarländer nicht bestehen." (WIRSING u.a. 1998)

Sind es womöglich unsere Nachbarländer, die qua Vergleichsstudienergebnisse bestimmen, was eine gute deutsche Grundschule ist?

Vermittelt über die Medien werden solche sozialwissenschaftlichen Ergebnisse heute zum Inhalt gesellschaftlicher Diskurse. Die Schule - und ohne dass sie direkt Gegenstand der Untersuchungen war - auch die Grundschule gerät in die öffentliche Diskussion. Sollen wir, können wir es dulden, dass immer mehr Kinder nach modernen Methoden unterrichtet werden oder sollten die Schulen nicht besser zu alten Mitteln zurückkehren? Sollen wir, können wir die Erkenntnisse über integrativen Unterricht nutzbar machen und die Problemlösekontexte aller Kinder, auch derjenigen aus unteren Sozialschichten im Unterricht differenziert aufgreifen? An empirischen Befunden, die das nahelegen mangelt es nicht. Statt in der Folge Entwicklungen anzuregen, erschallt derzeit aber der Ruf nach Kopfnoten und strengerer schulleistungsbezogener Auslese.

Mit Hilfe der Medien führt heute jede Meldung eines Untersuchungsergebnisses zu einer weite Raum-Zeit-Spannen übergreifenden Einflussnahme, die Unsicherheiten produziert und sicherheitssuchende Gegenbewegungen hervorruft (GIDDENS 1996, 33).

GIDDENS schreibt 1996 in seinem Buch "Konsequenzen der Moderne": "In den Sozialwissenschaften müssen wir zur Ungewissheit allen empirisch begründeten Wissens noch das 'subversive' Element hinzurechnen, das daher rührt, dass der sozialwissenschaftliche Diskurs in die von ihm analysierten Kontexte selbst wieder Eingang findet." (S. 56) Und weiter unten: "Die Gesellschaftswissenschaft ist im Grunde in höherem Maße in die Moderne verstrickt als die Naturwissenschaft, denn die ständig fortgesetzte Revision sozialer Praktiken im Lichte des Wissens über diese Praktiken gehört mit zum eigentlichen Gewebe der modernen Institutionen" (S. 57).

Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, stellt sich die Frage nach den Akteuren, die bestimmen, was eine gute Schule ist, noch einmal in neuem Licht. Sind diese Akteure überhaupt noch identifizierbar? Haben nun DITTON und KRECKER² mit ihren Rangkorrelationen von Schülerleistungen zwischen Klassenstufen verschiedener Schulararten die Qualität von Schule und Unterricht bestimmt? (vgl. Winkel 1995, 30) Oder PEEK und LEHMANN mit ihrer Untersuchung der Lernausgangslagen aller Fünftklässler in Hamburg 1996?³ Waren es die Bremischen USUS-Tests, die nun vorerst ausgesetzt wurden, weil der erste Test ähnlich wie in Hamburg LAU vor allem ergeben hat, dass in den Schulen keine gemeinsamen Leistungsmaßstäbe existieren? Oder sind es die OECD-Vergleichsstudien TIMSS und PISA? Erst jüngst hat die Kultusminister-

² Ditton, Hartmut/Krecker, Lothar (1995): Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (4/1995), 507-528

³ Lehmann, Rainer H. / Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hrsg. v. d. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule. Hamburg: Eigendruck

Konferenz (KMK) beschlossen, im Rahmen von PISA auch Leistungsvergleiche zwischen den Bundesländern durchzuführen. Daher wird die Stichprobe so erweitert, dass solche Vergleiche möglich werden. Anliegen von PISA ist es, den OECD-Ländern auf deskriptiver Ebene Indikatoren zur Verfügung zu stellen, die ein international vergleichendes Systemmonitoring erlauben. Das Indikatorenprogramm etabliert und verdeutlicht Standards. Es gibt jedoch praktisch keine Hinweise auf Ursachen exzellenter oder weniger exzellenter Performanz und identifiziert kaum Ansatzpunkte für konstruktive Interventionsmaßnahmen.

Der Widerstand der im Handlungsstrom befindlichen Akteurinnen und Akteure gegen solche Untersuchungen erschwert diese zunehmend. Ihr wohlbegründeter Einwand, diese Studien erfassten die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer gar nicht und die der Schülerinnen und Schüler nur äußerst ausschnitthaft wird allmählich wahrgenommen.

Mit Verweis auf diese Kritik hat das nationale Konsortium daher vorgesehen, innerhalb von PISA auch proximale personen- und institutionenbezogene Prädiktoren der Lesekompetenz zu untersuchen. Erklärtes Ziel dieser Analysen ist die Identifikation aussichtsreicher pädagogischer Interventionsmöglichkeiten zur Verbesserung des Leseverständnisses und der Lesekompetenz und zur Vermeidung von Risikoentwicklungen. Dieser Teil der Studie umfasst drei zusätzliche Komponenten:

- a) Pädagogisch-psychologische Basis von Fördermaßnahmen
- b) Merkmale von Risikogruppen
- c) Stützsysteime beim Erwerb von Lesekompetenz

Scheinbar wird damit der Ruf aus der Schulpraxis aufgegriffen, die schulpädagogische Forschung möge mithelfen an der Entwicklung neuer Methoden zur Bewältigung der enormen gesellschaftlichen Herausforderungen. Beim genaueren Betrachten geht es aber lediglich um eine etwas reichhaltigere Erfassung der Facetten von Schülerleistungen, keinesfalls um Entwicklungen, die Schulen in ihrer Arbeit unterstützen könnten.

Derzeit ist praktisch der gesamte Finanzierungspool für Schulforschung auf Bundes- und Länderebene durch überwiegend quantitative Vergleichsstudien blockiert. Wer Rang und Namen hat - von BAUMERT bis TILLMANN - erhebt heute Schülerleistungen. Alleine mit PISA sind 5 Wissenschaftlerinnen und 25 Wissenschaftler sowie zusätzliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt. Und das geschieht in einer Zeit, in der die gesamte Lehrerschaft vor einem Generationenwechsel steht und die Schule den Herausforderungen durch die gesellschaftlichen Umbrüche kaum nachkommt. Und es geschieht, obwohl die Ergebnisse dieser Studien keine gravierenden neuen Erkenntnisse mehr erwarten lassen, die einer Qualitätsentwicklung der Grundschule dienen könnten.

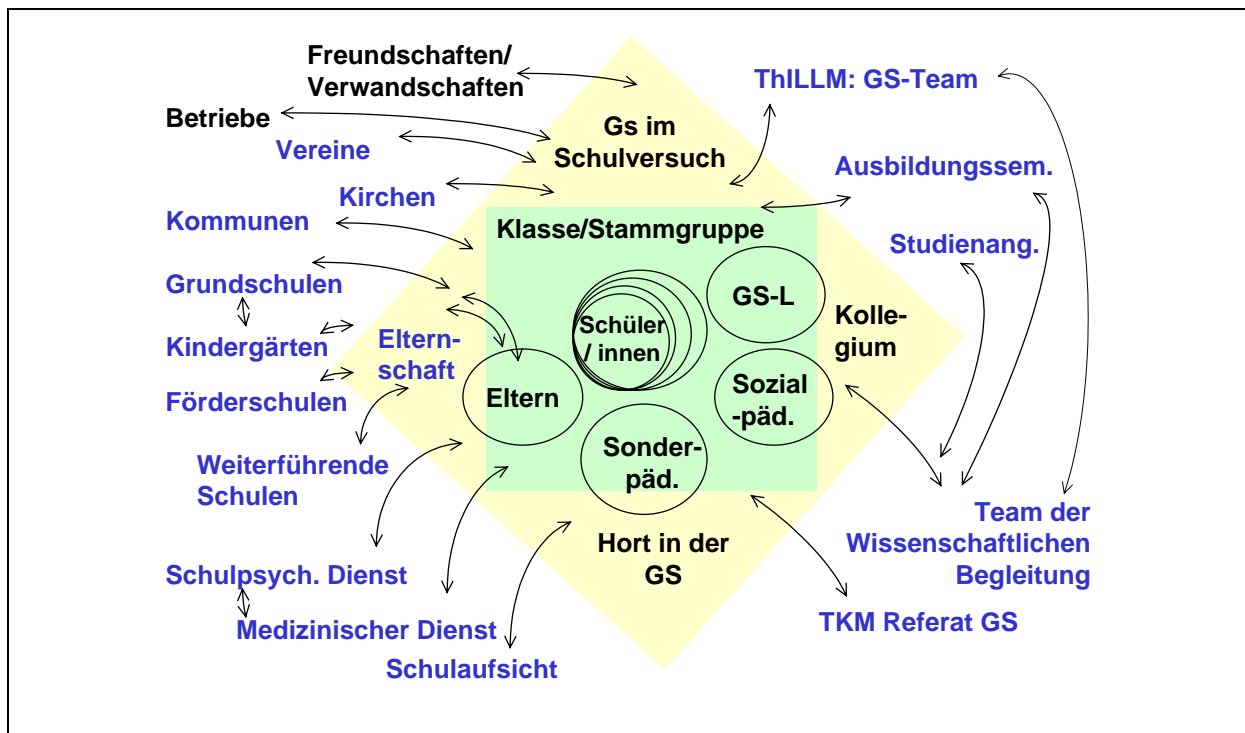
Gleicht die Frage danach "**Wer** bestimmt, was eine gute Grundschule ist?" nicht der Arbeit des Sisyphos?

Und gleicht das Bildungswesen womöglich einem Dschaganathwagen aus der indischen Mythologie - Giddens bemüht dieses Bild in "Konsequenzen der Moderne", der unsteuerbar seinen schicksalhaften Weg rollt?

3 Beispiel Thüringer Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase

Schauen wir uns einen konkreten Schulentwicklungsfall an, den Schulversuch veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Hier soll eine flexible Schuleingangsphase mit integrativem, jahrgangsgemischtem Unterricht eingeführt werden. 20 Schulen hatten sich für das Modell interessiert, 15 wurden vom Kultusministerium zugelassen. Wer hat auf einen solchen Schulversuch mit 15 Schulen Einfluss?

Folie:



Es ergeben sich eine ganze Reihe Schwierigkeiten, will man den Entwicklungsprozess im Schulversuch einigermaßen angemessen dokumentieren. Das Ergebnis wird auf jeden Fall falsch, schaut man nur auf die einzelnen Akteure des Entwicklungsprozesses. Andererseits wird der Aufwand alle Ressourcen übersteigen, will man sämtliche Wirkungen in den verschiedenen Bereichen erfassen.

Da wir aber nicht wissen, welche Dynamiken die jeweiligen Wirkungen entfalten, ist es nicht einmal begründbar so zu verfahren. Einige Schulentwicklungsforscher suchen daher derzeit nach Indikatoren, anhand derer man zumindest feststellen kann, in welche Richtung der Wagen gerade läuft.

Andere versuchen im Sinne der Systemgestaltung die Vielfalt und Dynamik des Akteurnetzwerkes mit zu bestimmen und als kooperative Akteure des Entwicklungsprozesses Einfluss zu nehmen.

Beide sind notwendig.

4 Systemische Modellierung

Versuchen wir uns einer Vorstellung von einer systemischen Modellierung zu nähern.

Substanzontologie als Determinismus sieht einen solchen Schulversuch aus der klassischen Subjekt-Objekt-Perspektive, d. h. den einheitlichen Block Schule auf der einen Seite und den eingreifenden Akteur auf der anderen Seite, dessen methodisches Einwirken den Zustand des Objektes zielorientiert verändert. Dabei ist der Eingreifende nicht zugleich Teil seines Objekts.

Auch die etwas kompliziertere frühkybernetische Blackbox-Variante mit Rückkopplung, Soll-Ist-Differenzen, Stell- und Störgrößen weicht von diesem statischen Bild nur geringfügig ab. Leider folgt die Wirklichkeit diesem Einwirkungsmuster nicht.

Was uns Giddens mit der Metapher des Dschaganatwagens zumutet, geht darüber einen weiteren - wie ich meine, dramatischen - Schritt hinaus und trifft die Situation eines Schulversuchs bei weitem besser. Der Schicksalswagen rollt eigendynamisch, die Schule bewegt sich eigendynamisch. Wir sitzen auf dem Wagen, sind Teil dieses Entwicklungsprozesses, aber wir laufen zugleich auch vor, neben und hinter dem Wagen, immer unter der Gefahr überrollt zu werden oder ihn aus den Augen zu verlieren. Wir alle sind Akteure der Schule, so wie wir ihre Lieferanten, Begleiter, Finanziere, Opfer, "Aufsichtsräte", Zuschauer und Kunden sind.

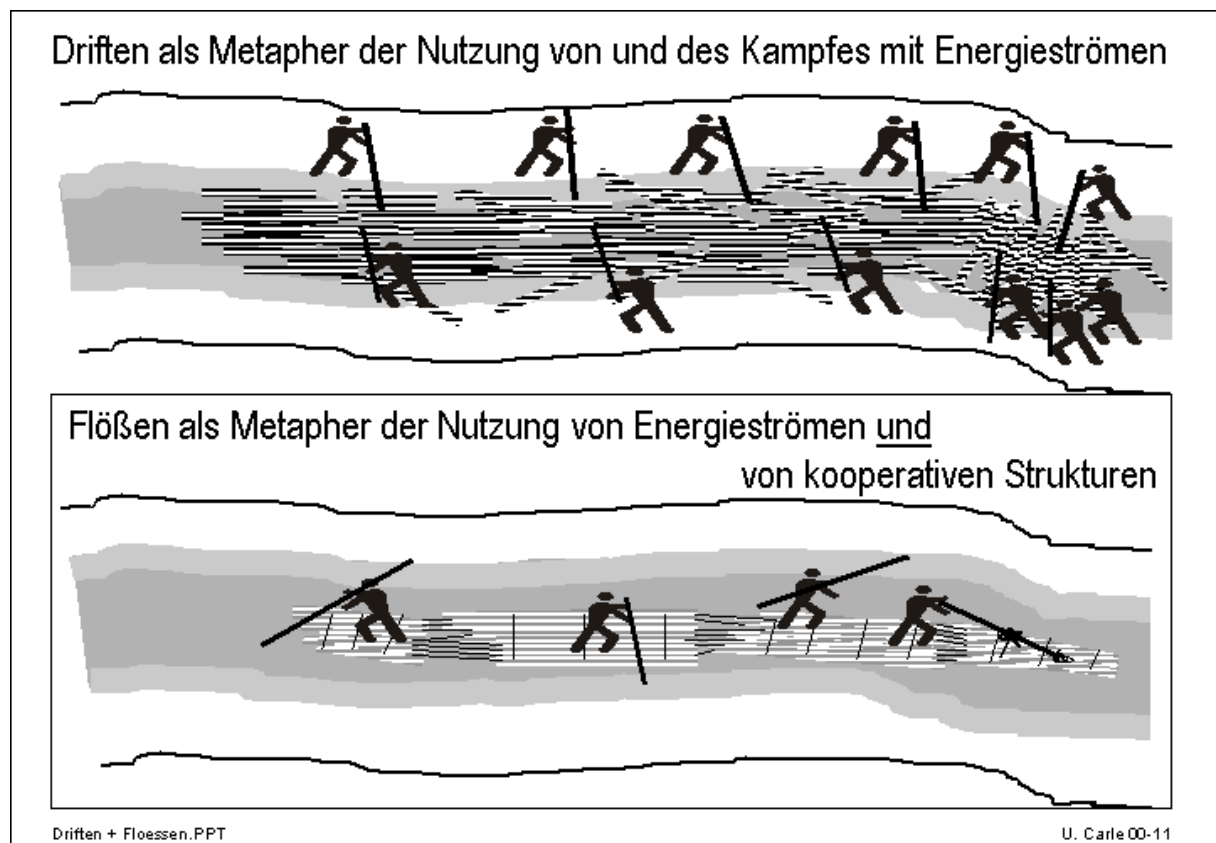
Aufhalten lässt sich der Wagen des Schulversuchs allerdings nicht und wie wir zähneknirschend eingestehen müssen, steuern lässt er sich auch nicht, obwohl wir Teil des Steuerungssystems sind.

Giddens fordert Hoffnung, einen utopischen Realismus. Ich gehe zehn Jahre später einen Schritt weiter. Wir die primären, sekundären und tertiären Akteure des instituti-

onellen Veränderungsprozesses von Schule können unseren Einfluss auf die Bewegung der Schule

- Bewusster machen und dazu Reflexionsmodelle nutzen
- Experimentell verbessern (Kompetenz, Organisation, Wissensmanagement) und dazu komplexmethodische Instrumente nutzen
- Institutionell koordinieren (Knowledge Community) und dazu Raum und Zeit mit modernen technologischen Mitteln überwinden lernen

Skizzenhaft ausgearbeitet, finden Sie das in meinem Buch "Was bewegt die Schule?". Hier möchte ich Ihnen eine bildhafte Zusammenfassung geben.



Die Antwort auf meine Frage: Wer bestimmt was eine gute Grundschule ist? Kennen Sie nun. Es ist eine dreifache:

1. Niemand alleine
2. Niemand ohne sich selbst einbeziehen zu müssen
3. Niemand der Experimente scheut.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

