

Schulkultur

Kommentar (Eubel)

Ein weiterer Diskussionspunkt, der mit der gegenwärtigen Modernisierung von Schule einher geht, bezieht sich auf Schulkulturen. Hierzu wurden zwei Texte für den vorliegenden Band ausgewählt.

Die Fokussierung auf *Helmut Fend* (Universität Zürich) geschieht nicht in erster Linie, um ihn aus der Reihe all derer, die in diesem Feld arbeiten, besonders hervorzuheben – seine Meriten sind ohnehin unumstritten –, sondern weil seine Karriere als Forscher sich mit dem Begriff „Wandel aus Erfahrung“ beschreiben lässt. Bekannt wurde Fend mit seiner Konstanzer Forschergruppe, die in großem Stil das herkömmliche deutsche Schulsystem vergleichen sollte mit einem aus Gründen der Verbesserung der Bildungschancen zu schaffenden Gesamtschulsystem. Der Auftrag dazu kam aus der Bildungspolitik.

Eine der wesentlichen methodischen Erkenntnisse dieser Forschungen: Der Systemvergleich alleine reicht nicht aus. Zu viele andere Faktoren spielen ebenfalls eine Rolle, wenn nicht sogar eine größere. Von daher die zunehmende Betonung komplexerer, integrierter Analysen. Anregungen dazu fand Fend in der angelsächsischen Bildungsforschung. Er orientierte sich weg von den Systemanalysen und richtete den Fokus eindeutig auf die *Einzelschule*. Dort galt es zu entdecken und zu beobachten, was es an gelungenen Beispielen für Schulqualität gibt.¹⁰ Neben solchen „guten Schulen“ wurden auch Bedingungen für „schlechte Schulen“ sichtbar (vgl. Fend 1987). Die pädagogische Forschung deckte damit insgesamt auf, dass die Schullandschaft hinsichtlich der Schulkulturen von Einzelschulen sehr heterogen ist. Fend selbst arbeitet deshalb an einer perspektivischen Weiterentwicklung seines Forschungsprogramms, das Bedingungen für gelungene Schulreformen erkennen will, in der Absicht, Schulen nicht nur zu verändern, sondern sie überprüfbar zu verbessern.

Fend geht dabei vor allem von zwei Ressourcen aus, die eine Schulkultur beeinflussen können. Erstens die inneren Verpflichtungen der im Schulsystem Beschäftigten, d.h. ein Ethos des Engagements und der „inneren Entschlossenheit, etwas zu tun“ (Fend). Zweitens die Ressource der „incentives“, der Anreize. Hierbei ist Fend stark von der US-amerikanischen Erforschung von Schulkulturen beeindruckt. Sie kann zeigen, dass sich durch konkrete soziale Mechanismen gezielt auf eine Schulkultur einwirken lässt.

10 Vgl. auch einen weiteren Text von Fend (in Auszügen) zu Beginn von Textblock „III. Beobachtung von Akteurkonstellationen“. Zwar gibt es in der Schulpädagogik unzählige Publikationen, die sich ausschließlich mit unterschiedlichen Ansätzen zur Erzeugung ‚guten‘ Unterrichts und einer ‚guten‘ Schule beschäftigen, oft aber nicht den Bezug zu den theoretischen und auch methodischen Voraussetzungen einer Modernisierung offen thematisieren. Diesen Brückenschlag liefert Fend.

Fend notiert z.B. „[...] eine starke unterrichtsbezogene Führung (leadership), hohe Erwartungen, Konzentration auf Leistungsstandards, Überprüfung und Symbolisierung der Lernerfolge (award-system), die Formulierung einer Zielperspektive und eine klare, konsistente Entscheidungsstruktur gelten als empirisch belegte Indikatoren einer effektiven Schule“.

Im Prinzip ist damit eine der Positionen der wissenschaftlichen Pädagogik gegenüber der Schulmodernisierung benannt, die uns auch an vielen weiteren Stellen des Lernbuches noch begegnen wird. Da ist zum einen ein hoher Kenntnisstand über Bedingungen von guten und schlechten Schulen, der durch pädagogische Forschung – zu der Fend selbst wesentlich beigetragen hat – vermehrt wird. Zum anderen fehlen aber offensichtlich operative Konzepte der Umsetzung der „guten“ wissenschaftlichen Erkenntnisse. In diese Lücke stoßen Managementkonzepte der Steuerung, wie sie vor allem in angelsächsischen Ländern entwickelt wurden. Diese Konzepte versuchen vereinfacht gesagt unter Obergriffen wie leadership und Managements die verschiedenen Kräfte einer Schulkultur, auf die die pädagogische Forschung hinweist, zu bündeln. Die große Hoffnung der Modernisierer entlang von New Public Management besteht darin, dass mit leadership, Management und Eigenverantwortung der Einzelschule entscheidungsfähige Mechanismen gefunden sind, die es erlauben, qualitätsbasierte Schulkulturen stetiger und konsequenter, als es in den bisherigen Schulkulturen ohne Führung und Eigenverantwortung der Fall ist, fortzuentwickeln. Wie wir auch in weiteren Teilen des Lernbuches formulieren, geht es darum, die vielfältigen, aber oft nur locker miteinander verbundenen Interaktionszusammenhänge derzeitiger Schulkulturen umzustellen auf harte überprüfbare Fakten einer (zu schaffenden) Organisation Schule. Damit soll insgesamt auch eine Homogenisierung der Schullandschaft, die Angleichung schlechter an gute Schulen erreicht werden. Die Umstellung der Schulkultur auf Qualitätsarbeit und Effizienz ist mit einem hohen Rationalitätsversprechen verbunden.

Die Umstellung einer Schulkultur auf Effizienz ist auch explizit Thema eines weiteren Textes, von *Jürgen Oelkers* („Unterricht und Effizienz“). In seiner Analyse verlässt Oelkers für einige Momente die von ihm als Historiker oft bevorzugte Globalperspektive und operationalisiert an einem konkreten Beispiel die Fallstricke, in die man sich mit der Forderung nach effizientem Unterricht verfangen könnte. Offensichtlich wird das Thema Effizienz zu einer neuen, die Schulkultur prägende Modernisierungssemantik.

Oelkers beobachtet zunächst, welche Effizienzvorstellungen es in der jetzigen Schule schon gibt, z.B. hinsichtlich der Fächerverteilung mit Hilfe der Stundentafel. Soll die Effizienz im Fach A erhöht werden, könnte das zur Folge haben, dass im Fach B Zeit eingespart, also die Effizienz gesenkt werden müsste. Oelkers weist aber darauf hin, dass die Logik „mehr Zeit ergibt erhöhte Effizienz“ ohne empirische Evaluation kaum haltbar ist. Die Stundentafel sei folglich von „naiven Effizienztheorien“ geprägt.

Naiv sind allerdings auch die aufwändigen Verfahren der Schulentwicklung, die alles mögliche zum Thema machen (vgl. die Aufzählung von Oelkers in seinem Textabschnitt „Nachteile der starren Zeiteinteilung“), sich aber um das Faktum drücken, dass über „Erfolg und Misserfolg schulischer Bildung *im Unterricht* entschieden wird.“ Und das heißt vor allem: Durch die ‚*Fachlichkeit*‘ des Fachunterrichts. Und auch da liegen unsere Kenntnisse sehr im argen.

Oelkers' Vorschlag, aus dieser unbefriedigenden Lage herauszukommen, ist mehrschrittig. Zuerst schlägt er vor, genauer zu klären, was Effizienz in schulischen Kontexten meint. Wegen der Verpflichtung auf „öffentliche Bildung“, die eine allgemeine und gleiche Bildungsversorgung impliziert, lehnt er einen ökonomischen Effizienzbegriff (maximaler Ertrag bei minimalen Kosten) ab, da (1) Bildung kein Produkt sei, da sie (2) wesentlich „Niveausicherung für *anschließendes Lernen*“ ist und dadurch (3) „prinzipiell *unabschließbar*“ wird. Damit wird aber die Forderung nach Effizienz nicht prinzipiell zurückgewiesen¹¹, sondern festgestellt, dass sie entkoppelt von einem „diffusen Gesamtprozess ‚Bildung‘“ auf abgrenzbare und unterscheidbare schulische Prozesse bezogen werden sollte. Die Fachlichkeit des Unterrichts bietet sich dafür an, denn sie ist gekennzeichnet durch „überprüfbare Ziele, dazu passende Zeitressourcen sowie fortlaufende Evaluationen“. Der Präzisierungsvorschlag, der hier unterbreitet wird, hat den Vorteil, dass er einen zentralen Bereich von Schule, den Unterricht und seine Qualität, dadurch diskutierbar und damit prinzipiell messbar macht, dass er die im Selbstverständnis der Profession zentralen Bereiche („Bildung“) draußen vor lässt. Womit aber noch lange nicht geklärt ist, wie genau sich die Fachlichkeit mit einem dann nicht mehr ‚naiven‘ Verständnis von Effizienz verbindet. Das macht den Anspruch, dass Schulen sich entwickeln sollen, nicht einfacher. Aber auch wenn offensichtliche Aporien nicht in solcher Deutlichkeit angesprochen sind, stehen sie der Intention, die Schule zu modernisieren, dennoch im Wege. Hindernisse, über die man stolpert, weil man sie nicht sieht, sind möglicherweise gefährlicher, als Widerstände, auf die man gefasst ist, denn mit ihnen kann man rechnen. Die traditionelle Kultur der Reflexion über Schule bevorzugte das Wegschauen und hat die Schule auch nicht wesentlich weiter gebracht.

11 Diese Zurückweisung kann unterschiedliche Gründe haben: Prinzipielle Zweifel an der Transferierbarkeit neoliberaler Effizienzforderungen ins Bildungssystem, wie bei Bourdieu (siehe oben im Textblock I „Modernisierung von Sozialstaaten“) und seinen Mitstreiterinnen Sylvain Brocholichi und Françoise Ceuvarad (in Textblock „IV. Mögliche Effekte schulischer Modernisierung“, vgl. auch Lohmann/Rilling 2002), oder die Skepsis von reformorientierten Lehrerinnen und Lehrern, die befürchten, dass die Verpflichtung auf messbare ‚outputs‘ die nicht oder nur schwer messbaren Bildungs- und Erziehungsziele der Schule zum Verschwinden bringen (siehe z.B. von der Groeben im Textblock „Wertediskussionen“ aber auch Melzer/Al-Diban im Textblock III „Akteurkonstellationen“, „Schüler“).