

Editorial zum Schwerpunktthema: Entwicklungen der Schulentwicklung

Editorial to the Focus Topic: Developments of School Development

„Die Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld 1925/1967, S. 28), so das prominente Diktum Siegfried Bernfelds, mit dem er zu verdeutlichen versuchte, dass nicht primär die in der Schule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen erziehen, sondern die Art und Weise, wie diese gesellschaftliche Institution Herrschaftsverhältnisse legitimiert, indem sie die nachwachsende Generation in die bestehenden Verhältnisse einsozialisiert. Gegenüber diesem Blick auf Schule als gesellschaftliche Institution haben sich unsere Vorstellungen von Schulentwicklung in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert – gleichwohl ist das von Bernfeld benannte Spannungsverhältnis zwischen der Schule als Institution und ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag immer noch virulent. Allerdings ist in diesem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Institution und pädagogischer Interaktion eine weitere Ebene als bedeutsam erkannt worden – die der Schule als Organisation bzw. der Einzelschule als pädagogisch relevanter „Handlungseinheit“ (vgl. Fend in DDS 3/1986). Der Begriff der Schulentwicklung im engeren Sinne zielt auf eben jene Organisationsebene, indem er weder die Schulreform im Sinne der gesellschaftlichen Institution Schule in den Blick nimmt noch die konkreten pädagogischen Handlungspraxen. Beide Ebenen – der gesellschaftliche Kontext sowie die konkrete pädagogische Interaktion – bleiben natürlich für die Schulentwicklung relevant, werden aber in der Schulentwicklungsforschung auf der Folie der organisationalen Verfasstheit schulischer Bildungsprozesse gelesen. Die Geschichte der Schulentwicklungsforschung zeigt recht eindrucksvoll, wie sich das Denken von der Schule als Organisation in diesem Spannungsfeld verortet:

Die Bedeutung der Organisationsebene wurde von der *school-effectiveness-research* der 1960er- und 1970er-Jahre herausgestellt. Sie reagierte damit auf Ergebnisse empirischer Studien (vgl. Coleman u.a. 1966; Jencks 1972), in denen proklamiert worden war, dass die Bedeutung der Schule bezogen auf die Lerneffekte von Schülerinnen und Schülern marginal sei, verglichen mit dem Einfluss der sozialen Herkunft: „schools do not matter“ bzw. „schools do not make a difference“, so die ernüchternden Ergebnisse dieser Studien, denen zufolge die „Schulen keinen Unterschied“ machen. Gegenüber diesen ernüchternden Ergebnissen, dass die Schulorganisation womöglich einen ge-

ringeren Unterschied mache, als vermutet, zeigte die Rutter-Studie (Rutter u.a. 1980), dass Schulen „einen Unterschied machen“ („*School Matters*“). Durch den Vergleich von Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Londoner Schulen konnten die Autorinnen und Autoren zeigen, dass sehr wohl ein Einfluss der Schulorganisation der Einzelschule auf Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern empirisch plausibilisierbar ist. Ausgehend von diesen Befunden erschien es sinnvoll, die Schulen stärker als Organisation in den Blick zu nehmen und ihre Handlungspraxen zu verbessern. In der darauf folgenden *School-Development*-Bewegung und der damit verbundenen *School-Development*- und *School-Improvement-Research* wurde der Blick dann weniger auf die quantitative Outputmessung von Lernleistungen gelegt, sondern die einzelnen Lehrkräfte bzw. Kollegien und ihre Praxen gerieten durch qualitativ orientierte Fallstudienansätze in den Blick. Dies erforderte zunehmend, die Aufmerksamkeit auf die Prozessebene zu lenken, d.h. nicht nur „Schul-Forschung“, sondern auch „Schul-Entwicklungs-Forschung“ zu betreiben. Hinzu kamen dann zu Beginn der 1990er-Jahre in Deutschland die neuen Formen der Schulentwicklung innerhalb des Autonomieparadigmas (bspw. Anfänge der Schulprogrammarbeit), die im Kontext einer zunehmend auf Deregulierung setzenden Steuerung die Gesamtsituation stark veränderten (vgl. DDS Heft 3/2009). Entsprechende Reflexe folgten auf Seiten der Schulforschung, die sich zunehmend innerhalb des Evaluationsparadigmas verortete, das dann zum Jahrtausendwechsel einsetzte und auf den Gegenstand einer evaluationsbasierten Steuerung und ihrer Effekte fokussierte (vgl. DDS Heft 1/2012). Inzwischen scheint die Schulentwicklungsforschung innerhalb des Evaluationsparadigmas an dem Punkt angekommen zu sein, an dem zwar immer noch auf evidenzbasierte Schulentwicklungsforschung gesetzt wird, zugleich aber immer deutlicher wird, dass diese bzw. deren Ergebnisse stärker „klientenorientiert“ sein müssen, um Schulentwicklung voranzutreiben (vgl. DDS Heft 2/2009), so dass sowohl von der Schulentwicklung als auch von der Schulentwicklungsforschung mit Blick auf Innovationen eine stärkere Responsivität gefordert wird (vgl. DDS Heft 1/2011).

Im vorliegenden Heft greifen wir diese veränderte Situation in der Schulentwicklung und in der Schulentwicklungsforschung auf. Den „State of the Art der Schulentwicklungsforschung“ stellen *Katharina Maag Merki* und *Silke Werner* in einem die Entwicklungslinien systematisierenden Bericht vor. Die Veränderungen der Schulentwicklung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Institution und pädagogischer Interaktion behandeln wir ausführlich auf vier verschiedenen Ebenen ausdifferenziert:

- auf der Ebene der pädagogischen Interaktion im Rahmen von Schule,
- auf der organisationalen Ebene der Einzelschule,
- auf der regionalen Ebene der Schulentwicklung sowie schließlich
- auf der Systemebene der Institution Schule.

Auf der ersten Ebene stellt sich die Frage, inwieweit die schultheoretischen Wirkungsmodelle der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung angemessen sind bzw. inwieweit gegebenenfalls auch angestammte Traditionen überwunden werden müs-

sen. In ihrem Beitrag „Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung“ diskutieren *Albrecht Wacker* und *Britta Kohler*, inwieweit das wohl meist-rezipierte Modell für die Schul- und Unterrichtsforschung noch angemessen erscheint, um Effekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu fassen. Deutlich wird hierbei immer wieder, dass die analytische Trennung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung heuristisch aufschlussreich erscheint, zugleich aber deutlich werden muss, dass Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung untrennbar wechselseitig aufeinander verwiesen sind.

Unser Blick auf die organisationale Ebene der Einzelschule richtet sich auf die Tatsache, dass augenscheinlich die Geschichte der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung in Deutschland nicht ohne Folgen geblieben ist. Während in den 1990er-Jahren die Nähe der schulischen Organisationsentwicklung bzw. der propagierten Konzepte (Organisationsentwicklung, Change-Management, NPM etc.) vielfach aus pädagogischer Perspektive als ökonomistisch-reduktionistisch kritisiert wurde, sind diese Einsprüche zunehmend verstummt. Zugleich ist allerdings festzustellen, dass ein nicht geringer Anteil von Ressourcen der Schulen in einem freien Markt der Schulentwicklung kursiert und ein nicht unerheblicher Anteil derjenigen, die sich auf diesem freien Markt bewegen, von ihrer Profession her Unternehmensberaterinnen und Unternehmensberater und keine Pädagoginnen und Pädagogen sind. Zu fragen ist also, inwieweit hier eine professionelle Herkunft sich nicht auch auf die Form der Entwicklungsberatung niederschlägt – eine Frage, der *Klaus-Jürgen Tillmann*, *Kathrin Dederling*, *Martin Goecke* und *Melanie Rauh* in ihrem Beitrag „Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung“ nachgehen.

Ein weiterer Schwerpunkt in den „Entwicklungen der Schulentwicklung“ in den letzten Jahren war die allorts zu beobachtende Tendenz, Schulentwicklung zunehmend im Kontext regionaler Bildungslandschaften zu denken. Im Beitrag von *Veronika Manitius*, *Anja Jungermann*, *Nils Berkemeyer* und *Wilfried Bos*: „Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW“ wenden sich die Autorinnen und Autoren der Frage zu, inwieweit die Einbettung von Schulentwicklung in regionale Entwicklungen nicht durch institutionalisierte Formen abgestützt werden muss.

Während mit dem Begriff der Schulentwicklung in den allermeisten Fällen zunächst einmal auf die Entwicklung der Einzelschulen verwiesen wird, sind solche Schulentwicklungsprozesse freilich nicht unabhängig vom schulstrukturellen Kontext zu sehen. Dies gilt nicht nur für Schulprofilierungsprozesse, innerhalb derer Einzelschulen aufgrund des demografischen Wandels vermehrt um Schülerklientel konkurrieren, sondern auch für die Schulentwicklungsprozesse der nächsten Jahre, wenn aufgrund der bildungspolitischen Entwicklungen, die in immer mehr

Bundesländern auf ein Zwei-Säulen-Modell zulaufen, Schulen fusioniert werden. Unter der Rubrik „Zur Diskussion“ stellt *Klaus Hurrelmann* in diesem Kontext „Thesen zur Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten 20 Jahren“ auf. In seinen Überlegungen zur Systemebene der Institution Schule rekurriert er auf die von ihm schon vor fast 25 Jahren (vgl. DDS 4/1988) – damals allerdings unter bildungspolitisch ganz anderen Vorzeichen – prognostizierte Entwicklung hin zu einem solchen Zwei-Säulen-Modell. Allerdings lassen die verstrichenen über 20 Jahre an Schulentwicklung und bildungspolitischer Geschichte den Gehalt dieser Thesen nicht unberührt, so dass erneut eine komplexe Gemengelage entsteht und nicht nur auf einzelschulischer Ebene, sondern auch auf der Schulsystemebene als weithin ungeklärt gelten muss, welche „*Entwicklungen die Schulentwicklung*“ in den nächsten Jahren nehmen wird.

Bezieht man nach dem Durchgang durch die „*Entwicklungen der Schulentwicklung*“ und den Ergebnissen der Forschungen auf der Ebene der pädagogischen Interaktion im Rahmen von Schule, der organisationalen Ebene der Einzelschule, der regionalen Ebene der Schulentwicklung sowie schließlich der Systemebene der Institution Schule die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung der letzten Jahre mit ein, so ließe sich Bernfelds Diagnose, dass die Schule als Institution erziehe, ausdifferenzieren: Das Schulsystem selektiert immer noch nach sozialer Herkunft; die Frage aber, wie dies pädagogisch prozessiert wird, hängt auch nicht unwesentlich davon ab, wie auf regionaler Ebene oder auf Organisationsebene die pädagogische Interaktion organisiert wird. Diese Erkenntnisse wiederum schlagwortartig zusammenfassend, ließe sich formulieren:

Ja: „*Die Schule als Institution erzieht!*“

Aber es gilt auch: „*Die Schule als Organisation macht einen Unterschied!*“

Und: „*Die Schule als Institution macht Unterschiede!*“

Martin Heinrich/Isabell van Ackeren

Literatur

- Bernfeld, S. (1925/1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.F./McPartland, J./Mood, A.M. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Office of Education.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78, H. 3, S. 275-293.
- Hurrelmann, K. (1988): Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: *Die Deutsche Schule* 80, H. 4, S. 451-461.
- Jencks, C.S. (1972): *Inequality: A Reassessment of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Rutter, M./Muaghan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (1980): *Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz.