

2

2 0 1 2

Schulwettbewerbe und Best Practice

Kathrin Racherbäumer/Sandra Boltz

Wettbewerbe, Preise, Qualitätssiegel und Co.

Thomas Höhne

Bildungspolitik der Leitbilder –
Schulpreise als Best Practice

Susanne Strunck

Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an
Schulwettbewerben

Eva Maria Prenninger/Herbert Altrichter

Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate
als Veränderung schulischer Arbeit und schulischen
Lernens?

Sven Dieterich/Günther Gediga

Anreiz für eine gesunde Schulentwicklung –
der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule*
in Nordrhein-Westfalen

Bericht

Anke B. Liegmann/Sarah Bouß

Schulstruktur im Wandel

INHALT

EDITORIAL

Isabell van Ackeren/Sandra Boltz

Editorial zum Schwerpunktthema:

Schulwettbewerbe und Best Practice 117

SCHULWETTBEWERBE UND BEST PRACTICE

Kathrin Racherbäumer/Sandra Boltz

Wettbewerbe, Preise, Qualitätssiegel und Co.

Ein Überblick über Typen, Varianten, Funktionen und Wirkungen
der Auszeichnung von Schülern und Schülerinnen und von Schulen..... 119

Thomas Höhne

Bildungspolitik der Leitbilder – Schulpreise als Best Practice..... 138

Susanne Strunck

Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben

Befunde einer vergleichenden Fallanalyse..... 150

Eva-Maria Prenninger/Herbert Altrichter

Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate als Veränderung

schulischer Arbeit und schulischen Lernens? 164

Sven Dieterich/Günther Gediga

Anreiz für eine gesunde Schulentwicklung –

Der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* in Nordrhein-Westfalen 185

BERICHT

Anke B. Liegmann/Sarah Bouß

Schulstruktur im Wandel

Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von
Entwicklungstendenzen und Begründungslinien..... 200

REZENSIONEN 216

CONTENTS

EDITORIAL

Isabell van Ackeren/Sandra Boltz

Editorial to the Focus Topic:

School Competitions and Best Practice 117

SCHOOL COMPETITIONS AND BEST PRACTICE

Kathrin Racherbäumer/Sandra Boltz

Working with Educational Standards in Faculty Meetings

Results from the Evaluation of the KMK-Project *for.mat* 119

Thomas Höhne

Educational Politics of Models – School Awards as Best Practice 138

Susanne Strunck

Processes and Effects of the Participation at School Competitions

Results from a Comparative Case Study 150

Eva-Maria Prenninger/Herbert Altrichter

Do Student Competitions and External Certificates

Change Learning Processes and Work in School? 164

Sven Dieterich/Günther Gediga

Incentive for a Health Oriented School Development – The School Development Award *Gute gesunde Schule*

in North Rhine-Westphalia 185

REPORT

Anke B. Liegmann/Sarah Bouß

School Structures in Flux

An Up-to-Date Survey and an Analysis of Development Trends

and of Lines of Argument..... 200

REVIEWS 216

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema:

Kathrin Racherbäumer/Sandra Boltz

Wettbewerbe, Preise, Qualitätssiegel und Co.

Ein Überblick über Typen, Varianten, Funktionen und Wirkungen der Auszeichnung von Schülern und Schülerinnen und von Schulen

Zusammenfassung

Schulischen Wettbewerben wird in der derzeitigen schulpädagogischen Diskussion um individuelle Förderung einerseits und Schul- und Unterrichtsentwicklung andererseits eine wachsende Bedeutung zugesprochen. Ein Blick auf das derzeitige Angebot an Wettbewerben, Preisen, Qualitätssiegeln und Co. offenbart eine beachtliche Vielfalt, die einer Systematisierung sowie einer vertiefenden Diskussion mit Blick auf den zu erwartenden Ertrag auf Schul-, Lehrer/innen- und Schüler/innenebene bedarf. Der Artikel gibt ausgehend von einer Definition zu Wettbewerben einen Vorschlag zur Systematisierung des derzeitigen Wettbewerbsangebots. Daran anknüpfend werden intendierte Wirkungen analysiert und diskutiert.

Schlagwörter: Wettbewerbe, Schulpreise, Qualitätssiegel, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung

School Competitions, Awards, Seals of Quality, and Co.

A Survey of Types, Variants, Functions, and Impacts of Prizing Students and Schools

Abstract

In current school pedagogical discussions about individual support for students on the one hand and about school and curriculum development on the other, growing importance is attributed to school competitions. A glance at the actual range of competitions, awards, seals of quality, and Co. reveals an astonishing diversity, which needs to be systemized and discussed deeper with regard to the expectable output on the levels of schools, teachers, and students. This article starts with a definition of competitions and

suggests then a systematization of the current offerings. Subsequently, intended effects are analyzed and discussed.

Keywords: competitions, school awards, seal of quality, school development, curriculum development

Schulischen Wettbewerben wird in der derzeitigen schulpädagogischen Diskussion um individuelle Förderung einerseits und Schul- und Unterrichtsentwicklung andererseits eine wachsende Bedeutung zugesprochen (vgl. z.B. Strunck 2011). Unstrittig ist, dass Wettbewerbe einen Ansporn darstellen, besonders gute und/oder innovative Leistungen zu erbringen, um damit einhergehende Auszeichnungen und Preise zu erwerben und sich im Rahmen wachsender regionaler Konkurrenz von Schulen untereinander entsprechend zu positionieren. Die wachsende Anzahl an Wettbewerbsangeboten in den letzten Jahren (vgl. ebd., S. 33) macht deutlich, dass Bildungspolitik und Stiftungen diese Möglichkeit der Einflussnahme erkannt haben und zunehmend nutzen. Ein Blick auf das derzeitige Angebot an Wettbewerben, Preisen, Qualitätssiegeln und Co. offenbart darüber hinaus eine beachtliche Vielfalt, die einerseits einer Systematisierung und andererseits einer vertiefenden Diskussion mit Blick auf den zu erwartenden Ertrag auf Schul-, Lehrkräfte- und Schülerebene bedarf.

Der vorliegende Artikel wird dazu ausgehend von einer Definition zu Wettbewerben sowie einem historischen Abriss der Wettbewerbsgeschichte einen Vorschlag zur Systematisierung des derzeitigen Wettbewerbsangebots mit Blick auf unterschiedliche Ziele, Wirkungen und Funktionen vorstellen. Daran anknüpfend werden einzelne Wettbewerbe mit Blick auf Zahlen zur Teilnahmeentwicklung und Schulformverteilung hinsichtlich der intendierten Wirkungen analysiert und diskutiert. Den Abschluss bildet ein Fazit, das u.a. weiteren Forschungsbedarf benennt.

1. Begriffsdefinition, historische Einordnung und Funktionen von Wettbewerben

Der Begriff des Wettbewerbs lässt sich zunächst im wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich verorten. Hier wird Wettbewerb als zentraler Mechanismus marktlicher Steuerung angesehen, da das Streben des einzelnen Individuums nach maximalem Gewinn gleichzeitig auch zu einer Verbesserung des Gemeinwohls beiträgt.

„Wettbewerb als ‚anonymes, entpersonifiziertes und damit nicht-autoritäres Anreiz-, Lenkungs- und Kontrollsystem‘ (Berg 1994, Sp. 2356) gilt dabei als ‚das in einer Marktwirtschaft dominierende Verfahren zur Lösung des Problems, was produziert werden soll (Bestimmung der Angebotsstruktur), wie produziert wer-

den soll (Wahl der anzuwendenden Verfahren) und für wen produziert werden soll (Zuweisung von Ansprüchen auf das gesamtwirtschaftliche Produktionsergebnis). Funktionsfähiger Wettbewerb wird von der Wettbewerbstheorie als ein dynamischer (d.h. zu einer besseren Marktversorgung führender) Prozess verstanden, in dem Unternehmen versuchen, durch das Erbringen einer besseren Leistung zu Lasten ihrer Konkurrenten (Wettbewerber) Nachfrage zu gewinnen und ihre unternehmerischen Ziele zu verwirklichen.“ (Berg 1994, Sp. 2354; zit. nach Strunck 2011, S. 17).

Grundlegend hierfür ist die Existenz eines Marktes, also das Vorhandensein von Angebot und Nachfrage von Gütern im weitesten Sinne. Übertragen auf den Schulsektor besteht derzeit aufgrund sinkender Schüler- und Schülerinnenanzahlen ein Wettbewerb um Anmeldequoten, was letztlich zur Profilierung der Einzelschule führen kann. Neben der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Begründung des Wettbewerbs wird dem Menschen der Wunsch, sich mit anderen zu messen, als „anthropologische Grundeigenschaft“ (Rosa 2006, S. 86) zugeschrieben, die in Form von Wettbewerbsarrangements im Sinne des Gemeinwohls produktiv nutzbar gemacht werden kann. So stellen Schülerwettbewerbe eine Möglichkeit dar, dieses Bedürfnis aufzugreifen.

1.1 Historischer Abriss

Wettbewerbe, die im schulischen Zusammenhang stattfinden, können bereits bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Die längste Tradition weisen Leistungswettbewerbe auf, in denen eine spezifische Aufgabenstellung im Rahmen des Wettbewerbs gelöst werden muss. In Deutschland wurden erstmals 1774 an dem von Johann Bernhard Basedow gegründeten „Philanthropinum“ in Dessau mathematische Wettbewerbe für Schüler durchgeführt (vgl. Engel 2011). Auch auf internationaler Ebene lassen sich zunächst ebenfalls mathematische Wettbewerbe ausmachen: Im 18. Jahrhundert richtete Frankreich den *Concours General* und im 19. Jahrhundert Cambridge die *Mathematical Tripos* aus. Leistungskonkurrenz in Verbindung mit Anerkennung durch Auszeichnungen ist das Grundmodell dieser Schülerwettbewerbe. Nach dem 2. Weltkrieg lässt sich in Deutschland ein Anstieg an Wettbewerben verzeichnen (vgl. ebd.). Insbesondere im Zuge der Diskussionen um eine Modernisierung des Mathematikunterrichts wurde ein breiteres öffentliches Interesse an Mathematik geweckt, das auch international zu konstatieren ist. 1959 wurde in Rumänien die erste internationale *Mathematik-Olympiade* veranstaltet, an der je acht Schüler und Schülerinnen aus Bulgarien, der DDR, Polen, Rumänien, der Sowjetunion, der Tschechoslowakei und Ungarn teilnahmen. Als Wettbewerb aus der ehemaligen DDR wird die internationale *Mathematik-Olympiade* seit der Wiedervereinigung in ganz Deutschland ausgeschrieben. Internationale Olympiaden in anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen folgten erst später (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Internationale Schülerolympiaden

Wettbewerb	Jahr der Entstehung
Internationale Mathematik-Olympiade	1959
Internationale Physik-Olympiade	1967
Internationale Chemie-Olympiade	1968
Internationale Informatik-Olympiade	1989
Internationale Biologie-Olympiade	1990

Quelle: eigene Darstellung

Die Konzentration auf mathematische und naturwissenschaftliche Anwendungsfächer dominiert in der deutschen Wettbewerbslandschaft weiterhin. Seit 1961 wird bundesweit die *Mathematik-Olympiade*, ein Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3 bis 13, unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten durchgeführt. Schülerinnen und Schüler können hier nach Altersstufen gegliedert ihre besondere Leistungsfähigkeit auf mathematischem Gebiet unter Beweis stellen.

Im sportlichen Bereich etablierten sich die *Bundesjugendspiele*, angeregt durch Carl Diem, dem Initiator des Sportabzeichens und des olympischen Fackellaufs. Vorläufer der Bundesjugendspiele waren die seit 1920 durchgeführten *Reichsjugendwettkämpfe*. In der Bundesrepublik wurden die *Bundesjugendspiele* im Jahr 1951 zunächst vom Bundesministerium des Innern, dann vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit für Schüler und Schülerinnen zwischen 8 und 19 Jahren ausgeschrieben. Der Bundeswettbewerb *Jugend trainiert für Olympia* wurde 1969 eingeführt und stellt mit bis zu jährlich 910.000 Teilnehmern und Teilnehmerinnen den größten Schulsportwettbewerb der Welt dar (vgl. Wagner/Neber 2007b, S. 213).

Im Bereich Sprache und Musik kommt es erst ab Ende der 1950er-Jahre durch den *Vorlese-Wettbewerb des Deutschen Buchhandels* (1959) sowie den Bundeswettbewerb *Jugend musiziert* (1963) zu Ausschreibungen von Wettbewerben.

Neben diesen klassischen Leistungswettbewerben haben sich zunehmend Angebote etabliert, die fächerübergreifende oder sogar schulübergreifende Ziele intendieren, wie der 1973 durch den damaligen Bundespräsidenten Gustav Heinemann und den Stifter Kurt A. Körber gegründete *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten*. Als größter historischer Forschungswettbewerb in Deutschland wird das Ziel verfolgt, bei Schülern und Schülerinnen das Interesse für die eigene Geschichte zu wecken und Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Dem experimentierenden, forschenden Lernen hat sich der 1965 konzipierte Wettbewerb *Jugend forscht* verschrieben. Der Wettbewerb wurde mit einem für die damalige Zeit innovativen Finanzierungsmodell durch Übernahme von Patenschaften und Vergabe von Geld- und Sachpreisen mehrerer großer Unternehmen aus der Wirtschaft umgesetzt. *Jugend forscht* weist sich durch einen internationalen Charakter aus: Die Spitzenpreisträger und -preisträgerin-

nen haben die Möglichkeit, ihre Arbeiten beim *European Contest for Young Scientists* und bei der „Intel International Science and Engineering Fair“ in den USA zu präsentieren (vgl. Wagner/Neber 2007b, S. 222).

1984 kam es zur Verabschiedung der gemeinsamen Erklärung der „gesamtstaatlich anerkannten und geförderten“ Wettbewerbe von Bund und Ländern als Zeichen der Qualitätssicherung und Würdigung besonderer Formate.

Der ursprünglich dominierende Wettbewerbsgedanke, die Leistung eines Individuums zu ehren, änderte sich radikal. So wurde 2006 zum ersten Mal das Ziel verfolgt, sogar eine Schule als Ganzes auszuzeichnen. Der von der Robert Bosch Stiftung sowie der Heidehof Stiftung initiierte *Deutsche Schulpreis* intendiert, den Konzepten und Ideen hervorragender Schulen öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung zukommen zu lassen, um sie so auch für andere Schulen wirksam werden zu lassen. Mediale Öffentlichkeit wird dabei in Kooperation mit der Zeitschrift *stern* und der ARD erreicht.

Insbesondere im letzten Jahrzehnt haben sowohl das Wettbewerbsangebot externer Träger als auch die öffentliche Wahrnehmung und Anerkennung deutlich zugenommen (vgl. Marwege 2007). Leistungswettbewerbe konkurrieren mit Motivations-, Vorführ- und Einsendewettbewerben; es sind freie Themen und feste Aufgabenstellungen, einstufige und mehrstufige, regionale und bundesweite, staatliche und von privaten Stiftungen finanzierte Wettbewerbe zu finden.

1.2 Funktionen von Wettbewerben

Wettbewerb erfüllt im wirtschaftlichen Kontext verschiedene Funktionen (vgl. Heuß 1980), die im Folgenden beschrieben und auf das Bildungswesen transferiert werden.

Allokationsfunktion

Unter Allokation wird die Zuweisung oder Verteilung von Mitteln bzw. Ressourcen in ihrer produktivsten Verwendung verstanden. Bezogen auf das Bildungswesen könnte dies z.B. die Positionierung von Schulen in der regionalen Bildungslandschaft bedeuten.

Verteilungsfunktion

Hierunter fällt die Verteilung von Gütern auf Grundlage des Leistungsprinzips. Mit Blick auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin könnte hierunter die Vergabe guter Noten bzw. die Vergabe von Preisen im Rahmen von Schülerwettbewerben subsummiert werden. Auf Schulebene fällt der Transfer dieses Prinzips zunächst schwer. Letztlich bedeutet es, dass durch Wettbewerbe prämierte Schulen

Ressourcen in Form von Geld und/oder ideellen Auszeichnungen erhalten, was wiederum zu einer Verbesserung ihrer Anmeldezahlen führen kann.

Innovationsfunktion

Hier geht es darum, Anreize zu schaffen, Produkte und Verfahren neu zu generieren und zu verbreiten. Obgleich die Kompetenz des Innovierens als ein zentraler Bereich in den KMK-Standards für Lehrkräfte benannt wird, ist aus aktuellen Schulleistungsstudien hinlänglich bekannt, dass Innovationen auf der Ebene des Unterrichts nur zögerlich implementiert werden. Hier kann Wettbewerben auf Schulebene wie etwa dem *Deutschen Schulpreis* das Potential zugesprochen werden, zum einen Innovationskräfte zu mobilisieren und zum anderen Good-Practice-Beispiele durch entsprechende Veröffentlichungen in die Breite zu tragen.

Freiheitsfunktion

Durch Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbietern wird eine Auswahl von Produkten generiert, zwischen denen potentielle Nutzer und Nutzerinnen wählen können. Bezogen auf die Schule könnten Wettbewerbe somit dazu beitragen, dass sich Einzelschulen stärker voneinander unterscheiden und somit für die Eltern bei der Wahl der Schule ein spezifischer Unterschied wahrnehmbar ist, der ihre Entscheidung beeinflussen könnte.

Steuerungsfunktion

Unter diese Funktion fällt die Steuerung durch die Versorgung mit Gütern, die in Abhängigkeit von den Präferenzen der Konsumenten und Konsumentinnen zu sehen sind. Naheliegend wäre hier z.B. der Transfer zum Ausbau von (unterschiedlichen) Angeboten zur individuellen Förderung, durch die sich Schulen einerseits profilieren können und andererseits im Wettbewerb um Schüler und Schülerinnen in Konkurrenz zueinander treten.

Anpassungsfunktion

Hierunter wird in der Wirtschaft eine schnelle Adaption an sich wandelnde gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen verstanden. Der Transfer zur Diskussion und Umsetzung von Maßnahmen zur Schulzeitverkürzung (z.B. Vorverlegung des Einschulungsalters, Abitur nach acht Schuljahren), die durch den Vergleich mit anderen Ländern angeregt wurden, liegt hier nahe.

Kontrollfunktion

Durch Wettbewerb wird der Vormachtstellung einzelner Unternehmen oder Organisationen vorgebeugt. Letztlich ist der regionale Wettbewerb zwischen Schulen auch dahingehend zu interpretieren, dass einzelne pädagogische Konzepte bzw. Profilbildung von Schulen ein ausgewogenes Wahlangebot für Kinder und Eltern darstellen.

Obgleich der Wettbewerbsgedanke im schulischen Kontext bislang eher mit Schülerwettbewerben assoziiert ist (vgl. Klein 2008, S. 12), macht die obige Zusammenschau der Funktionen des Wettbewerbs mit Blick auf Schule deutlich, dass der eher wirtschaftlich konnotierte Wettbewerbsgedanke grundsätzlich längst in Schule und Unterricht angekommen ist und im Sinne steuerungspolitischer Überlegungen nutzbar gemacht wird. Dem Format sogenannter Auslobungswettbewerbe, die von Bildungspolitik und/oder Stiftungen und/oder Firmen ausgelobt werden, kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, die im nachfolgenden Kapitel vertiefend dargestellt und hinsichtlich ihrer Wirkung analysiert wird.

2. Wettbewerbsvielfalt – Versuch einer Systematisierung von Wettbewerben im Bildungswesen

Die Wettbewerbslandschaft im Bildungssystem ist in den letzten Jahren stark expandiert; so fanden sich im Schuljahr 2004/05 in der Wettbewerbsdatenbank des Deutschen Bildungsservers nur 60 Wettbewerbe für Schüler und Schülerinnen (vgl. Strunck 2011, S. 23); zum Schuljahr 2010/11 waren es bereits 177. Darüber hinaus offenbart sich auch eine beachtliche Vielfalt unterschiedlichster Wettbewerbe, die sich zum Beispiel in unterschiedlichen Adressaten, Aufgaben (zu unterschiedlichen Fachkontexten), Zielen, Funktionen und letztlich auch Anreizen widerspiegelt.

Im Folgenden soll anknüpfend an die von Strunck (vgl. 2011, S. 28) identifizierten Wettbewerbsformate im Bildungswesen eine Systematisierung unterschiedlicher Wettbewerbsformate mit Blick auf die Adressaten(-Gruppen), die zu erbringenden Leistungen auf Seiten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie die Ziele und Funktionen erstellt werden. Darauf folgen zum einen eine Erläuterung der unterschiedlichen Wettbewerbsformate hinsichtlich der verschiedenen Kategorien und zum anderen die Darstellung des Forschungsstandes zur tatsächlichen Beteiligung und Wirkung.

Tabelle 2: Systematisierung verschiedener Wettbewerbsformate im Bildungssystem

Wettbewerbsform	Adressaten/ potentielle Teilnehmer/innen	Zu erbringende Leistungen	Ziele	Funktion
Leistungs- & Ideenwettbewerb (Typ A: Ausführen & Darbieten Typ B: Entdecken & Herausfinden Typ C: Erfinden & Konstruieren ¹)	Schüler/innen	Erbringung besonderer Leistungen im Rahmen des Wettbewerbs	(Heraus-)förderung und Förderung besonderer Leistungen und/oder innovativer Ideen	Individuelle Förderung einzelner Schüler/innen bzw. Schüler/innengruppen ↳ Verteilungsfunktion & z.T. Innovationsfunktion
Auszeichnungswettbewerb	Schüler/innen, Lehrkräfte bzw. die ganze Schule	Erbringung besonderer Leistungen außerhalb von Wettbewerbsaufgaben	Identifikation, Honorierung & erwünschter Transfer der Leistung auf andere Organisationen/Bereiche	Ehrung und nachhaltige Motivation einzelner Personen/Schulen ↳ Verteilungsfunktion & z.T. Innovationsfunktion
Best Practice-Wettbewerb	Schüler/innen, Lehrkräfte bzw. die ganze Schule	Erbringung besonderer Leistungen im Sinne „guter Praxis“ außerhalb von Wettbewerbsaufgaben	Identifikation & Transfer der Leistung auf andere Organisationen/Bereiche	Schul- und Unterrichtsentwicklung ↳ Steuerungs-, Innovations- & Verteilungsfunktion
Förderwettbewerb	Schüler/innen, Lehrkräfte bzw. die ganze Schule	Erarbeitung von Entwicklungsvorhaben, ausgehend von konkreten Ausschreibungen	Finanzielle und/oder ideelle Förderung zur Umsetzung des Vorhabens zur Qualitätsentwicklung	Schul- und Unterrichtsentwicklung ↳ Steuerungs-, Innovations- & Verteilungsfunktion

¹ Klassifikation des Leistungs- und Ideenwettbewerbs nach Wagner/Neber 2007, S. 77.
Quelle: eigene Darstellung

2.1 Leistungs- und Ideenwettbewerb

Der klassische *Leistungs- und Ideenwettbewerb* richtet sich an einzelne Schüler und Schülerinnen und/oder -Gruppen, von denen erwartet wird, in dem ausgeschriebenen Bereich besonders herausragende Leistungen zu erbringen. Dieses Wettbewerbsformat stellt im Jahr 2011 mit ca. 85% den größten Anteil der Wettbewerbe in der Wettbewerbsdatenbank des Deutschen Bildungsservers dar. Prinzipiell können nach Wagner und Neber (2007a) drei verschiedene Typen unterschieden werden. Wettbewerbe des Typs *Ausführen und Debattieren* erfordern zumeist eine intensive Vorbereitung, die in einer Präsentation mündet (z.B. *Jugend debattiert*, *Jugend musiziert*). Wettbewerbe des Typs *Entdecken und Herausfinden* (vgl. ebd.) zielen darauf ab, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Strukturen und Zusammenhänge in unterschiedlichen thematischen Feldern herausfinden. Hierzu gehören Wettbewerbe mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, aber auch mathematische bzw. solche aus dem Gebiet der Informatik. Wettbewerbe des Typs *Erfinden und Konstruieren* (vgl. ebd.) fordern die Teilnehmenden heraus, indem diese innovative Lösungen für Probleme entwickeln sollen, was z.B. durch die Konstruktion einer neuen Maschine umge-

setzt werden kann. Beispiele hierfür sind die Wettbewerbe *Jugend forscht* oder der *BundesUmweltwettbewerb*.

Leistungs- und Ideenwettbewerbe haben in Deutschland mit Blick auf die Bundeswettbewerbe, wie z.B. den *Bundeswettbewerb Mathematik* (seit 1970), eine lange Tradition. Die Teilnahme ist kostenlos und freiwillig. Eine nicht-erfolgreiche Teilnahme zieht keine negativen schulischen Konsequenzen für die Schüler und Schülerinnen nach sich; ein erfolgreiches Abschneiden hingegen kann im Zeugnis vermerkt werden „oder unter bestimmten Voraussetzungen als besondere Lernleistung in die Abiturprüfung eingebracht werden“ (Wagner/Neber 2007a, S. 75). Auch können die Schüler und Schülerinnen Preisgelder, Studienreisen, Sachpreise oder Praktika gewinnen. Darüber hinaus können die Sieger und Siegerinnen der Bundeswettbewerbe mit Beginn ihres Studiums in die Studienstiftung des deutschen Volkes aufgenommen werden, womit sie einerseits finanzielle Förderung erhalten und andererseits auch von weiteren gewinnbringenden Weiterbildungen und Netzwerkangeboten profitieren können.

Dieses Wettbewerbsformat wird in seiner Funktion insbesondere mit Blick auf sein Potential zur individuellen Forderung und Förderung einzelner Schüler und Schülerinnen bzw. -Gruppen im Sinne der Begabtenförderung diskutiert (vgl. z.B. Hertel 2000). Dementsprechend wurden Schülerwettbewerbe in den letzten Jahren auch auf die Altersgruppe der Grundschüler und -schülerinnen ausgeweitet (z.B. *Jugend experimentiert*), um besondere Begabungen bereits frühzeitig zu fördern. Lehrkräften kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, da sie zunächst aus der Fülle von Wettbewerben diejenigen auswählen müssen, die z.B. in das Profil der Schule passen, um danach Schüler und Schülerinnen gezielt anzusprechen und sie während der Wettbewerbsbeteiligung zu unterstützen. Die Vorbereitung auf die Wettbewerbe kann je nach thematischer Ausrichtung in den normalen Unterricht, z.B. in Form von Projektarbeiten, integriert werden. Da dieses Wettbewerbsformat das „forschende Lernen“ der Schüler und Schülerinnen einfordert, kann die Wettbewerbsbeteiligung auch Impulse zur Unterrichtsentwicklung setzen. Diese Intention wird von den Wettbewerbsausrichtern auch insofern aufgegriffen, als dass sie die Aufgabenformate der vorangegangenen Jahrgänge publizieren, um sie für den weiteren unterrichtlichen Gebrauch nutzbar zu machen.

In der Wettbewerbs-Datenbank des deutschen Bildungsservers finden interessierte Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte für das Jahr 2011 eine Ansammlung von 177 Leistungswettbewerben, die eine Auswahl des ‚richtigen‘ Wettbewerbs für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin ausgesprochen mühsam erscheinen lässt. Weder auf Länder- noch auf Bundesebene werden Kriterien zur Beurteilung von Schülerwettbewerben vorgeschrieben (vgl. Marwege 2007). Vielfach wird daher in der Flut der Ausschreibungen ein „Prüfsiegel“ für gute Wettbewerbe eingefordert, insbesondere um zwischen fördernd-unterstützender Absicht und merkantil-

kommerziellen Interessen (vgl. Beutel/Tetzlaff 2007b, S. 242) klar zu differenzieren. Die „Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe“ hat hierzu 2008 einen Katalog an Qualitätsstandards vorgelegt (vgl. www.bundeswettbewerbe.de).

Leistungswettbewerben werden (unabhängig von einem erfolgreichen Abschneiden) insbesondere positive Effekte mit Blick auf den Einzelschüler bzw. die Einzelschülerin hinsichtlich der Leistungsentwicklung in der Schule, des fachlichen Lernzuwachses, der Motivation und des Selbstkonzepts zugestanden. Als Begründung hierfür werden einerseits die Wettbewerbssituation an sich und andererseits die offenen Aufgabenformate, die eigenständiges, kreatives (Quer-)Denken herausfordern sollen, benannt. Die derzeitige Forschungslage zur tatsächlichen Wirksamkeit zu den soeben beschriebenen Bereichen ist jedoch relativ dünn; so gibt es zum Beispiel weder eine flächendeckende Analyse der Aufgabenformate in Leistungswettbewerben¹ noch eine Analyse der eingereichten Produkte unter dem Fokus der tatsächlich genutzten Freiheitsgrade. Die Wirkungsanalyse beschränkt sich in erster Linie auf die Gruppe der Hochbegabten und/oder Hochleistenden, für die ein insgesamt positives Resümee gezogen wird (vgl. z.B. Scheck/Schuch 2007; Oswald/Hanisch/Hager 2005; Heilmann 1999). Gleichwohl konstatiert Hany in seinem Überblick zur Evaluation von Enrichmentmaßnahmen², dass man aufgrund der Vielfältigkeit der Wettbewerbe einerseits und der mangelnden Datenlage andererseits keine allgemeingültigen Aussagen zur positiven Wirkung treffen kann (vgl. Hany 2007, S. 184). Leistungswettbewerben werden darüber hinaus auch positive Effekte im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstellt (vgl. Beutel/Tetzlaff 2007a), die mit Blick auf die Betrachtung einzelner Schulen zur Nutzung von Wettbewerbsteilnahmen zur Schulprofilbildung beschrieben (vgl. Hornung 2007), aber noch wenig systematisch untersucht wurden.

2.2 Auszeichnungswettbewerbe

Der *Auszeichnungswettbewerb* ist dadurch charakterisiert, dass eine Leistung unabhängig von einem ausgelobten Wettbewerb erbracht worden ist, obgleich dennoch eine Aufforderung zur Einreichung von als auszeichnungswürdig eingeschätzten Leistungen vorliegen kann (vgl. Strunck 2011, S. 23). Die Prämierung einzelner Personen oder Personengruppen für besondere Leistungen wird auf der Grundlage arbeitspsychologischer Annahmen (vgl. Kirchler 2008) mit dem Ziel eingesetzt, Personen(-Gruppen) zu motivieren, ihre Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft mindestens beizubehalten, wenn nicht zu erhöhen. Auszeichnungswettbewerbe im

-
- 1 Eine Ausnahme bilden hier fachdidaktische Untersuchungen, die zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, zum Programm Demokratisch Handeln und zum Wettbewerb Demokratisch handeln entstanden sind (vgl. <http://www.demokratisch-handeln.de>).
 - 2 Hierzu gehören nach Hany auch Wettbewerbe.

Bildungssektor sind formal mit Blick auf die unterschiedlichen Adressatengruppen (Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte, ganze Schulen) zu differenzieren.

Beispiele für die unterschiedlichen Adressatengruppen sind *Der Schülerpreis Baden-Württemberg*, der *Deutsche Lehrpreis* und das *Gütesiegel Individuelle Förderung*.

Der Schülerpreis Baden-Württemberg wird von der Kinderland Stiftung verantwortet und richtet sich an Schüler- und Schülerinnengruppen der Klassen 5 und 6 von Haupt-, Förder- und Werkrealschulen mit dem Ziel, kreative, künstlerische und soziale Talente zu würdigen, „die man nicht mit Zensuren messen kann“. Damit richtet sich dieser Ausrichter an Kinder, die nicht durch klassische Leistungswettbewerbe angesprochen werden. Die Preisträger und -trägerinnen werden durch die Präsentation der Projekte in der Öffentlichkeit geehrt; zudem erhalten die Schulen der Schüler und Schülerinnen ein Preisgeld in Höhe von 20.000 Euro.

Die deutsche Vodafone Stiftung und der deutsche Philologenverband verantworten unter der Überschrift „Ideenreich. Engagiert. Verantwortungsvoll“ den *Deutschen Lehrpreis* zu den Kategorien *Lehrer stellen ihren innovativen Unterricht vor* und *Schüler zeichnen Lehrer aus*. Dieser Preis ist sowohl mit einer finanziellen Auszeichnung als auch mit großer Medienwirksamkeit verbunden, die die nominierten Personen gemeinsam mit prominenten Vertretern und Vertreterinnen der Bildungspolitik und Bildungswissenschaft ins Rampenlicht rückt. Die preisgekrönten „innovativen“ Unterrichtsprojekte sind durch die Veröffentlichung auf der Homepage des deutschen Lehrpreises einer breiten Öffentlichkeit zugänglich. Somit werden die Preisträger und -trägerinnen einerseits nachhaltig geehrt; andererseits können die Projekte der zweiten Kategorie an anderen Schulen umgesetzt werden. Weitere Folgeaktivitäten wie z.B. die Aufnahme in Qualitätszirkel oder Ähnliches sind nicht obligatorisch vorgesehen.

Das *Gütesiegel individuelle Förderung* wurde vom Schulministerium NRW von 2006 bis 2011 an ganze Schulen verliehen, die im Bereich der individuellen Förderung besonders hohe Qualitätsstandards nachweisen konnten. Diese wurden zum einen über ein Onlineformular und zum anderen über ein maximal dreistündiges Gespräch zwischen Jury und Schulvertretern und -vertreterinnen erfasst. Nach der Auszeichnung von 439 Schulen aller Schulformen im gesamten Landesgebiet sollen nunmehr ausgehend von den Gütesiegelschulen *regionale schulische Netzwerke zur individuellen Förderung* gebildet werden. Dies soll dazu dienen, den hohen nachgewiesenen Qualitätsstandard der Einzelschulen beizubehalten; darüber hinaus sollen die ausgezeichneten Schulen durch das Netzwerk „Schulen der Zukunft – Netzwerk Individuelle Förderung NRW“ Vorbildfunktion für weitere Schulen gewinnen.

Empirische Nachweise zur Wirksamkeit von Auszeichnungswettbewerben im Bildungswesen sind kaum vorhanden; so können zwar Potentiale für Schul- und

Unterrichtsentwicklung insbesondere für die soeben dargestellten Preise bzw. das Gütesiegel antizipiert werden, empirisch nachgewiesen sind sie jedoch nicht. Trautmann und Wischer (2011) äußern sich darüber hinaus mit Blick auf die nicht erforschten Effekte des Gütesiegels im Sinne von Schulprofilierung im regionalen Wettbewerb um Schüler und Schülerinnen durchaus kritisch, da durch eine zunehmende Spezialisierung der Schulen (z.B. Fokus auf Begabtenförderung) eher ein Schritt zur Homogenität der Schülerschaft an einer Schule als zur ursprünglich bildungspolitisch intendierten Heterogenität von Schülern und Schülerinnen vollzogen wird (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 156f.).

Dieses Wettbewerbsformat stellt innerhalb der Datenbank des Deutschen Bildungsservers mit ca. 11% einen relativ geringen Anteil dar. Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Ausrichter selbst die Ausschreibung der Wettbewerbe in die Datenbank veranlassen, was dazu führt, dass hier einige Auszeichnungen, wie z.B. die Zertifizierung einer Schule durch das Land NRW als Europaschule, nicht aufgeführt werden.

2.3 Best Practice-Wettbewerbe

An dritter Stelle stehen sogenannte Best Practice-Wettbewerbe, die vor allem mit der Auslobung des *Deutschen Schulpreises* und dem *Jacob-Muth-Preis für inklusive Schule* in den Fokus der breiten Öffentlichkeit gerückt sind. Bei diesem Wettbewerbsformat erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme bereits existierender Lösungen, um daran anknüpfend anhand entwickelter, transparenter Kriterien die bestmöglichen Praxisbeispiele zu identifizieren. Ziel ist es, die so ermittelte Best Practice bekanntzumachen und auf andere Bereiche zu transferieren (vgl. Meyer-Guckel 2004). Die Teilnahme am Wettbewerb selbst kann für teilnehmende Schulen Anlass sein, gängige Praxis zu bündeln, darzustellen und mit Blick auf die spezifische Ausschreibung zu analysieren und zu reflektieren. Dementsprechend birgt die Teilnahme an sich das Potential, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse anzuregen. Prämierte Schulen erhalten neben der ideellen Anerkennung auch finanzielle Prämien. Nach der Auszeichnung kommt ihnen die Rolle sogenannter „change agents for transformation“ (Meyer-Guckel 2004, S. 12) zu.

Best Practice-Wettbewerbe wie der *Deutsche Schulpreis* der Robert Bosch Stiftung u.a. oder *Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen* der Hertie Stiftung sind sowohl mit der Auslobung von finanziellen Prämien als auch mit einer positiven Darstellung der Schulen in der Öffentlichkeit verknüpft. Bei beiden Wettbewerben werden die Preisträgerschulen im Anschluss in Netzwerke aufgenommen, die dem gegenseitigen Austausch und der weiteren Vermittlung der ausgezeichneten guten Praxis an reforminteressierte Schulen dienen. Diese anschließende Netzwerk- und Multiplikatorenarbeit wird durch die beteiligten Stiftungen ebenfalls

gefördert. Somit verfolgen diese Wettbewerbe das vorrangige Ziel, Schulentwicklung in Deutschland nachhaltig und in der Breite voranzubringen. Dabei wird derzeit inhaltlich insbesondere das Ziel verfolgt, Best Practice-Beispiele für den bildungspolitisch wie bildungswissenschaftlich eingeforderten produktiven Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht auszuzeichnen.

Hinsichtlich der intendierten Wirkung konnte Strunck (2011) in ihrer umfassenden empirischen Arbeit zum Wettbewerb *Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen* feststellen, dass Best Practice-Wettbewerbe verschiedene Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Einzelschule bieten, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und daran anknüpfend Qualitätsentwicklungsstrategien zu entwickeln. Darüber hinaus führt der Austausch der Schulen innerhalb des Netzwerkes dazu, Konzepte ebenfalls erfolgreicher Schulen zu modifizieren und zu adaptieren (vgl. Strunck 2011, S. 295f.). Inwiefern dieses Wettbewerbsformat im Sinne Meyer-Guckels tatsächlich dazu führt, Schulentwicklung in der Breite voranzutreiben, ist empirisch noch nicht beantwortet. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass der Anteil der Best Practice-Wettbewerbe im Vergleich zu den anderen Wettbewerbsformaten in der Datenbank des Deutschen Bildungsservers im Jahr 2011 einen sehr geringen Anteil von nur ca. 1% ausmachte. Möglicherweise lässt sich dieses Format insbesondere mit dem Fokus auf konkrete Unterrichtsformate aus fachdidaktischer Sicht noch ausweiten.

2.4 Förderwettbewerbe

Den Schluss der Übersicht bilden sogenannte Förderwettbewerbe, die das Ziel verfolgen, Fördermittel zur Qualitätsentwicklung unterschiedlichster Bedingungen und/oder Bereiche zu gewinnen. Dazu müssen die Schulvertreter und -vertreterinnen (Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte) Konzepte im Rahmen von Förderanträgen vorstellen, aus denen wenige ausgewählt und mit der entsprechenden Fördersumme prämiert werden. Durch die Förderung können die prämierten Personen bzw. Institutionen ihre Vorhaben umsetzen. Ein Beispiel ist z.B. der *Dialog der Kulturen* der Herbert Quandt Stiftung, in dem die Entwicklung eigenständiger und kreativer Unterrichtsbeiträge zur Wissensvermittlung zu Judentum, Islam und Christentum durch Lehrkräfte und durch Schüler und Schülerinnen mit einer Anschubfinanzierung finanziell unterstützt wird. Die geförderten Projekte werden im laufenden Wettbewerbsjahr im Rahmen eines ‚Marktes der Möglichkeiten‘ vorgestellt, was Gelegenheit zu gegenseitigem Austausch und dementsprechende Transfermöglichkeiten offeriert. Die besten Projekte werden schließlich prämiert und erhalten einen Geldpreis. Durch die Veröffentlichung der unterschiedlichen Projekte auf der Homepage der Stiftung haben nicht-teilnehmende Schulen die Möglichkeit, Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis zu erhalten.

Dieser Wettbewerb ist sowohl mit Blick auf seine Notwendigkeit (vgl. Nielsen/Vinzent/Kaul-Siedman 2003) als auch auf seine Wirkung wissenschaftlich begleitet worden (vgl. Muth/Sajak 2011) und kommt zu einem positiven Resümee hinsichtlich des fachdidaktischen Potentials zur Unterrichtsentwicklung im Fach Religion.

Über diesen einzelnen Wettbewerb hinaus sind keine empirischen Ergebnisse zur Wirkung dieses Wettbewerbsformates bekannt. Zudem stellte auch dieses Format im Kontrast zu den Schülerwettbewerben nur einen geringen Anteil von ca. 3% im Jahr 2011 dar.

3. Diskussion zum Wirkungspotential von Wettbewerben

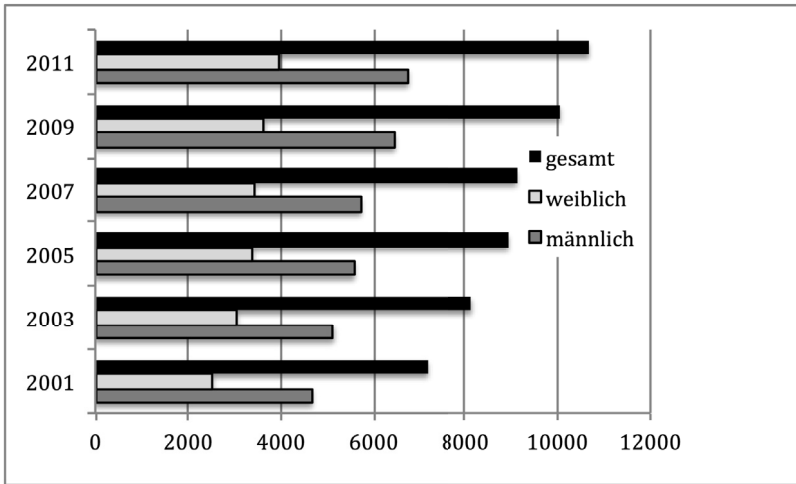
Die Zusammenschau der verschiedenen Wettbewerbsformate macht deutlich, dass Wettbewerben im Bildungswesen ein beachtliches Wirkungspotential zugesprochen wird und zwar auf allen Ebenen: auf der Ebene des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, der einzelnen Lehrkraft als auch auf der systemischen Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. hierzu auch KMK 2009, S. 2; Strunck 2011, S. 33f.). Obgleich auf den ersten Blick die positiven Wirkungen von Wettbewerben zu überwiegen scheinen, liegen insgesamt zu wenige Evaluationsbefunde für die unterschiedlichen Wettbewerbsformate vor.

Im Folgenden soll in einem exemplarischen Zugriff zur Statistik der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen bei Leistungswettbewerben auf der einen und dem Anteil unterschiedlicher Schulformen bei Best Practice-Wettbewerben auf der anderen Seite das Wirkungspotential von Wettbewerben hinterfragt werden.

3.1 Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Leistungswettbewerben

Die Zunahme von Leistungswettbewerben ist aufgrund der dargestellten positiven Wirkungspotentiale für Schüler und Schülerinnen insgesamt sicherlich positiv zu bewerten. Die Teilnehmerzahlen sollten jedoch kontinuierlich und systematisch analysiert werden um zu evaluieren, ob dieses Wettbewerbsformat im Sinne einer chancengerechten individuellen Förderung genutzt wird. Analysen zur Geschlechterverteilung ergeben, dass der Anteil von Mädchen in naturwissenschaftlich orientierten Wettbewerben, wie die nachfolgende Abbildung zur Teilnehmer- und Teilnehmerinnenverteilung bei *Jugend forscht* zeigt, deutlich unter dem Anteil der Jungen liegt:

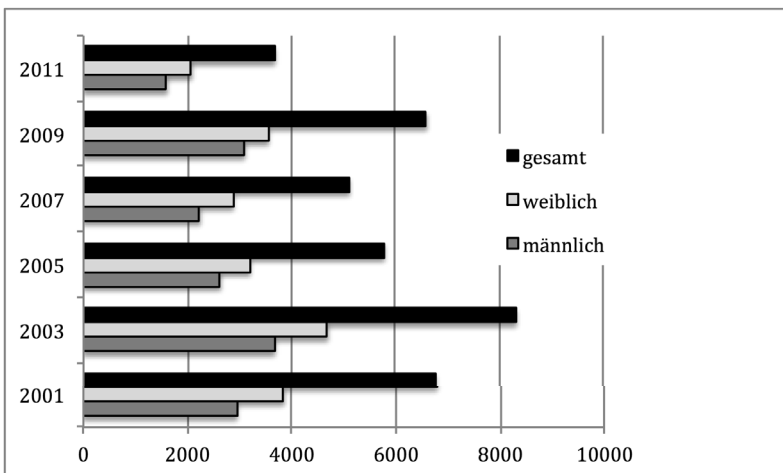
Abbildung 1: Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach Geschlecht am Wettbewerb *Jugend forscht* von 2001-2011 in absoluten Zahlen



Quelle: <https://www.jugend-forscht.de/index.php/article/detail/121>

In Wettbewerbsformaten, die dem sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zuzuordnen sind, wie auch der *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten*, sind die Mädchen erwartungskonform etwas stärker vertreten, obgleich nicht das gleiche Ungleichgewicht wie in dem soeben dargestellten naturwissenschaftlichen Wettbewerb zu konstatieren ist.

Abbildung 2: Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach Geschlecht am *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten* von 2001-2011 in absoluten Zahlen

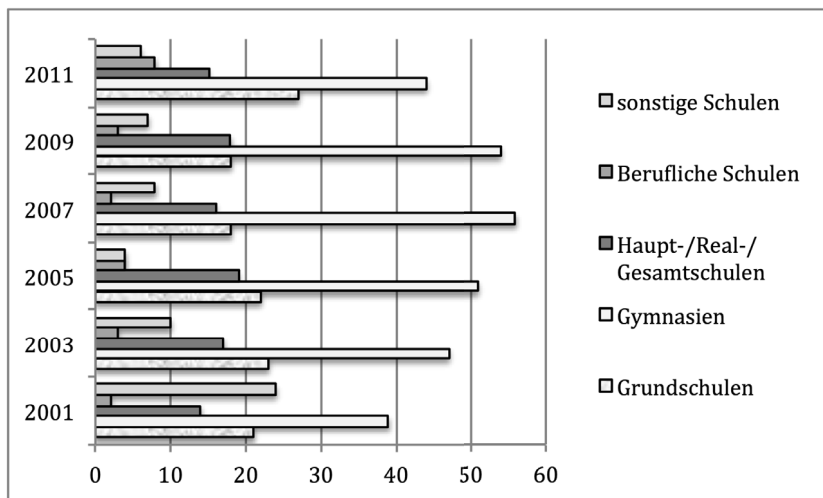


Quelle: Die Angabe der Zahlen erfolgte auf Nachfrage durch die Wettbewerbsleitung.

Ausgehend von diesen Zahlen ist im Sinne der Chancengerechtigkeit zu überlegen, welche Möglichkeiten der Wettbewerbsmotivation mit Blick auf eine relative Gleichverteilung der Geschlechter entwickelt werden können.

Darüber hinaus sollten auch Leistungswettbewerbe einen Anreiz für alle Schüler und Schülerinnen – unabhängig von der besuchten Schulform – darstellen, sich zu beteiligen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Anteil der in der Datenbank des deutschen Bildungsservers gelisteten Leistungswettbewerbe im Grundschulbereich nur einen Anteil von knapp 15% ausmacht. Zudem sind in der Alterszielgruppe der Sekundarstufen I und II die teilnehmenden Gymnasiasten und Gymnasiastinnen deutlich überrepräsentiert, was die Graphik zur Schulformverteilung des *Europäischen Wettbewerbs*, der sich an Schüler und Schülerinnen aller Schulformen richtet und die Schulformzugehörigkeit konsequent mit erhebt, verdeutlicht:³

Abbildung 3: Prozentualer Anteil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen des *Europäischen Wettbewerbs* nach Schulform in Prozent



Quelle: Die Angabe der Zahlen erfolgte auf Nachfrage durch die Wettbewerbsleitung.

Betrachtet man Leistungswettbewerbe unter der Zielperspektive der individuellen Förderung, die möglicherweise aufgrund curriculumsabweichender Inhalte auch bislang unentdeckte Begabungen befördern können, sollte dieses Ergebnis zunächst für weitere Wettbewerbe abgesichert werden, um möglicherweise daran anknüp-

³ Obgleich viele Wettbewerbsausrichter von Schülerwettbewerben die Schulformzugehörigkeit in ihre statistische Auswertung nicht einfließen lassen, teilten sie auf Anfrage mit, dass der Anteil von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen nach ihrer Einschätzung bei ca. 70% liegt, was z.B. auch dem konsequent erfassten und dokumentierten Gymnasiasten-Anteil des *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten* von 73,37% im Jahr 2011 entspricht.

ford Strategien zur Akquise von Nicht-Gymnasiasten und -Gymnasiastinnen zu entwickeln.

3.2 Schulformverteilung bei Best Practice-Wettbewerben

Die Beteiligungsquote (N=876) am Best Practice-Wettbewerb *Deutscher Schulpreis* verdeutlicht, dass die Beteiligung von Schulen mit Blick auf die Gesamtanzahl von Schulen in der Bundesrepublik insgesamt noch im Promille-Bereich liegt. Im Gegensatz zu Leistungswettbewerben liegt der Anteil der Gesamtschulen im Vergleich zu Gymnasien hier jedoch höher. Der Anteil der Grundschulbewerbungen stellt zwar formal mit 313 Einreichungen den größten Anteil an Bewerbungen dar; mit Blick auf die Gesamtanzahl von Grundschulen bewegt sich die Beteiligungsquote jedoch ebenfalls im Promillebereich. Auffallend ist darüber hinaus die sehr geringe Anzahl von teilnehmenden beruflichen Schulen (N=12). Ausgehend von den positiven Ergebnissen von Strunck (2011) zur Wirkung von Best Practice-Wettbewerben könnte dieser Bereich möglicherweise von Bildungspolitik und Stiftungen weiter ausgebaut werden bzw. könnten Strategien überlegt werden, inwiefern mehr Schulen zur Teilnahme bewegt werden können.

4. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund eines scheinbar stetig wachsenden Angebots an Wettbewerben, Qualitätssiegeln, Preisen und Gütesiegeln im Bildungswesen – die Datenbank des Deutschen Bildungsservers beinhaltete für das Jahr 2011 insgesamt 208 Wettbewerbsangebote unterschiedlichster Formate – war es Ziel dieses Beitrages, das vorliegende Angebot mit Blick auf Adressaten, Ziele, Funktionen und Wirkungen zu systematisieren sowie intendierte und nicht-intendierte Wirkungen auf der Grundlage empirischer Ergebnisse zu diskutieren.

Die Zusammenschau macht zunächst deutlich, dass der Wettbewerbsgedanke an sich zunehmend aktiv von Akteuren innerhalb dieses Systems antizipiert und aufgegriffen wird. Insgesamt zeigen die wenigen derzeitigen empirischen Befunde, dass Wettbewerben ein positives Wirkungspotential zugestanden werden kann, das sich je nach Wettbewerbsformat auf die Mikroebene der Einzelperson (Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte) bezieht, das Potential für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse (Mesoebene) birgt und das den Wettbewerb zwischen Schulen vorantreiben kann (Makroebene). In diesem Zuge kommt Stiftungen auch eine Steuerungsfunktion zu, indem diese festlegen, was außergewöhnlich gute Leistungen von Schülern und Schülerinnen, Lehrkräften bzw. ganzen Schulen sind, und diese dann entsprechend prämiieren. Dabei ist perspektivisch jedoch auch die

Intention der Wettbewerbsausrichter näher in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen, da eine inhaltliche Ausrichtung, die konträr zu wissenschaftlichen Erkenntnissen und/oder bildungspolitischen Intentionen liegt, prinzipiell denkbar ist.

Insgesamt ist die empirische Datenlage zum Nachweis der intendierten Wirkungen, aber auch zur Entwicklung von Strategien zur Wirkungsverbesserung dünn. Zu betonen ist hier insbesondere die Notwendigkeit einer systematischen Datenerfassung auf Seiten der Wettbewerbsausrichter, z.B. hinsichtlich der hier problematisierten und zum großen Teil nicht erfassten Schulformzugehörigkeit der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen und Lehrkräfte bzw. ganzer Schulen.

Interessante weitere Forschungsaspekte wären z.B. Prozessanalysen zur Wirkung unterschiedlicher Wettbewerbsformate, etwa mit Blick auf die Unterrichts- und Schulentwicklung, oder zur Wirkung auf Schulwahlentscheidungen (Stichwort: regionaler Wettbewerb).

Literatur

- Beutel, S./Tetzlaff, S. (2007a): Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): *Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 141-153.
- Beutel, W./Tetzlaff, S. (2007b): Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung – Zur pädagogischen Wirksamkeit eines Förderinstruments. In: *Die Deutsche Schule* 99, H. 2, S. 242-244.
- Engel, W. (2011): Zur 50. Mathematikolympiade 2011 in Deutschland. Erinnerungen an mathematische Schülerwettbewerbe und die Förderung mathematisch begabter Jugendlicher in der Deutschen Demokratischen Republik. URL: <http://www-irm.mathematik.hu-berlin.de/~pahlisch/Olympiade.pdf>; Zugriffsdatum: 30.03.2012.
- Hany, E.A. (2007): Hochbegabtenförderung auf dem Prüfstand: Evaluationsbefunde und Desiderata. In: Heller, K.A./Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Berlin u.a.: LIT, S. 171-190.
- Heilmann, K. (1999): *Begabung, Leistung, Karriere. Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1995*. Göttingen: Hogrefe.
- Hertel, E. (2000): Für jede(n) die passende Herausforderung. Schülerwettbewerbe als Instrument gezielter und individueller Förderung. In: Wagner, H. (Hrsg.): *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. Bad Honnef: Bock, S. 171-184.
- Heuß, E. (1980): Wettbewerb. In: *Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaften*, Band 8. Stuttgart/New York: iwd, S. 679-697.
- Hornung, C. (2007): Fünf Schulporträts. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): *Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 154-165.
- Kirchler, E. (2008): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wien: WUV.
- Klein, H.E. (2008): Pro: Wettbewerb. Wettbewerb fördert Schulqualität. In: *schulmanagement* 2, S. 11-13.
- Marwege, U. (2007): Wozu Schülerwettbewerbe? URL: http://www.bundeswettbewerbe.de/download/bsl_RZ_6-8.pdf; Zugriffsdatum: 30.03.2012.

- Meyer-Guckel, V. (2004): Best Practice als Methode. Funktion, Bewertung und Kommunikation von Beispielen guter Praxis im Rahmen von Wettbewerben im Hochschulsystem. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Qualitätsmessung und Iteration. Berlin: Raabe.
- Muth, C./Sajak, H.D. (2011): Standards für das trialogische Lernen. Bad Homburg v.d. Höhe: Herbert Quandt Stiftung.
- Nielsen, J./Vinzent, M./Kaul-Siedman, L. (2003): Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Bad Homburg v.d. Höhe: Herbert Quandt Stiftung.
- Oswald, F./Hanisch, G./Hager, G. (2005): Wettbewerbe und „Olympiaden“ – Impulse zur (Selbst-)Identifikation von Begabungen. Wien u.a.: Lit.
- Rosa, H. (2006): Wettbewerb als Interaktionsmodus. Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft. In: Leviathan 34, H. 1, S. 82-104.
- Scheck, J./Schuch, K. (2008): Wirkungsanalyse des Schulwettbewerbs „Jugend innovativ“. Wien: Zentrum für soziale Innovation.
- Strunck, S. (2011): Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Wiesbaden: VS.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Wagner, H./Neber, H. (2007a): Schülerwettbewerbe fördern Begabungen. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 73-84.
- Wagner, H./Neber, H. (2007b): Nationale und internationale Leistungswettbewerbe im Kontext. In: Heller, K.A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a.: LIT, S. 209-232.

Kathrin Racherbäumer, Dr., geb. 1978, wissenschaftliche Mitarbeiterin der AG Bildungsforschung an der Universität Duisburg Essen.

Anschrift: Universitätsstr. 2, 45117 Essen
E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-due.de

Sandra Boltz, Dr., geb. 1973, Lehrerin an der Parkschule in Essen.

Anschrift: Helmutstr. 54, 45968 Gladbeck
E-Mail: sandra.boltz@uni-due.de

Thomas Höhne

Bildungspolitik der Leitbilder – Schulpreise als Best Practice

Zusammenfassung

Die Vergabe von Schulpreisen stellt mittlerweile ein ernst zu nehmendes Instrument von Schulentwicklung dar. Am Beispiel des Deutschen Schulpreises wird aus dessen Programmatik herausgearbeitet, dass damit vor allem Leitbilder der ‚Besten Schulen‘ etabliert werden sollen, an denen sich die anderen Schulen orientieren sollen. Diese aus der Ökonomie bekannte ‚Best Practice-Strategie‘ trägt, so die These, zur Rationalisierung und Ökonomisierung von Schule und Schulentwicklung bei.

Schlagwörter: Schulpreise, Best Practice, Benchmarking, Ökonomisierung, Neue Steuerung, Wettbewerb, Rationalisierung

Educational Politics of Models – School Awards as Best Practice

Abstract

School awards have become an important instrument for school development. The analysis of the program of The German School Award [“Deutscher Schulpreis”] shows that awarding the ‘best schools’ aims at a system of best practice for other schools. The hypothesis is that this best practice strategy contributes to a rationalization of the school development with corresponding effects of economization.

Keywords: school awards, best practice, benchmarking, economization, new governance, competition, rationalization

1. Fragestellung

Die Durchführung von Wettbewerben, die mit einer öffentlichen Preisvergabe verbunden sind, bildet mittlerweile auch im Schulbereich ein beliebtes Anreizsystem. Neben Schülerwettbewerben sind hierbei vor allem Schulpreise zu nennen, die lokal und überregional an die ‚besten Schulen‘ vergeben werden. Die Ausschreibung von Preisen und die öffentliche Prämierung der ‚Sieger‘ ist nicht nur ein wettbewerbs-

verstärkender Faktor an sich, sondern bildet auch – so etwa im Falle des prominenten Deutschen Schulpreises – explizit eine zentrale Zielsetzung, wie ein Blick in dessen Programmatik verrät.

In dem Zusammenhang wird oftmals auch auf die Vorbildfunktion von Preisen verwiesen und dazu aufgefordert, sich ein Beispiel an den Besten zu nehmen, um den eigenen Erfolg oder die Leistung zu steigern. Die Vorbild- bzw. Leitbildfunktion findet sich als systematisches Strategieinstrument in der Ökonomie im Konzept von *Best Practice*. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die These verfolgt werden, dass mit der Vergabe des einflussreichen Deutschen Schulpreises *primär* für ein spezifisches, am Wettbewerb orientiertes Qualitätskonzept als Best Practice-Modell für Schulen geworben wird. Dies lässt eine Rationalisierungsdimension erkennen, die in der Propagierung eines Leitbildes von Schule als einer rationalen, technologisch steuerbaren Organisation besteht, die effizient und effektiv ihren Erfolg steuert. Vor allem für die öffentliche Vermittlung dieses Leitbildes werden die ‚besten Schulen‘ medienwirksam prämiert.

Die Argumentation gestaltet sich folgendermaßen: Im ersten Schritt soll zunächst die spezifische Rationalität des Instrumentes ‚Best Practice‘ herausgearbeitet werden (Kapitel 2). Dem folgt eine Darstellung der Programmatik und Zielsetzung des Deutschen Schulpreises (Kapitel 3), der in eine weitergehende theoretische Explikation des Schulpreisphänomens mit Bezug zum Neoinstitutionalismus übergeht (Kapitel 4). In einem weiteren Schritt wird gezeigt, in welcher Weise der Deutsche Schulpreis als exklusives Netzwerk aus verschiedenen Akteuren an die gegenwärtige bildungspolitisch dominierende Qualitätsorientierung anschließt (Kapitel 5). Abschließend wird ein kurzes Fazit gezogen (Kapitel 6).

2. Preise als Best Practice-Instrument

Schulpreise als Instrument der Rationalisierung

Angesichts der Beobachtung, dass Schulwettbewerbe „in Deutschland zunehmend zum festen Bestandteil der Schulentwicklungslandschaft“ werden (Choi 2008, S. 140), verdienen Schulpreise als subtiles Steuerungsinstrument und Bildungspolitik ‚mit anderen Mitteln‘ eine kritischere Aufmerksamkeit, als ihnen bisher zuteil geworden ist.¹ Daher soll am Beispiel des prominenten Deutschen Schulpreises (im Folgenden: DS)

1 Systematische theoretische Auseinandersetzungen oder Untersuchungen zu Best Practice bzw. zu Preisen/Auszeichnungen und deren Funktionen bzw. Effekten im Bildungsbereich liegen, soweit ich sehe, nicht vor – im Unterschied etwa zu Quasi-Märkten im Schulbereich (Weiß 2001), den Auswirkungen von Schulautonomie (Radtke/Weiß 2000), dem bildungspolitischen Einfluss privater Akteure (Höhne/Schreck 2009; Bank 2007) oder der Debatte um die Ökonomisierung von Bildung (Höhne 2012).

exemplarisch gezeigt werden, dass mit der Preisvergabe und der bewussten Betonung der Vor- und Leitbildfunktion (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009) nicht mehr die Leistung einer einzelnen Schule an sich belohnt, sondern primär ein spezifisches Leitbild für andere Schulen geschaffen werden soll. Der Preis, seine öffentlichkeitswirksame Vergabe und die Präsentation ‚der besten Schulen‘ dienen daher vor allem als Anlass, um andere Schulen zur Nachahmung ‚der Besten‘ aufzufordern.

Eine solche explizite Nachahmungsstrategie als Mittel der Leistungssteigerung wird in der Ökonomie als Best Practice-Strategie bezeichnet, aus der das Konzept ursprünglich stammt, genauer: aus den Bereichen von Produktion, betrieblicher Personalführung und Management. Best Practice ist genuin mit ‚Benchmarking‘ verknüpft:

„Im betrieblichen Bereich stellen Benchmarks (Benchmarking) Orientierungs- oder Zielgrößen dar, die eine objektive Bewertung der eigenen Leistung im Vergleich zu anderen Unternehmen ermöglichen [...] Dabei sollen herausragende, exzellente Praktiken entdeckt und im eigenen Unternehmen umgesetzt werden, um dadurch nachhaltige Verbesserungen oder sogar Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Im Kern beinhaltet Benchmarking damit das Streben, zum ‚Besten der Besten‘ zu werden (japanisch: Dantotsu). Best-Practice-Benchmarking bedeutet die Orientierung am ‚Klassenbesten‘. Hierbei wird bewusst nach Unternehmen außerhalb der eigenen Branche gesucht, die bestimmte Prozesse oder Funktionen hervorragend beherrschen.“ (Gabler Verlag 2012)

„Lernen von den Besten“ verspricht somit angeblich effiziente und effektive Strategien für erfolgreiches Handeln in Betrieben, Unternehmen oder Organisationen und stellt daher ein Mittel zur Wettbewerbssteigerung und Rationalisierung im Feld der Ökonomie dar. Denn das Best Practice-Prinzip zielt auf eine effiziente ‚Abkürzung‘ für die Optimierung der eigenen Produktion, die nicht über längerfristige eigene Erfahrungen, sondern vor allem auf dem Weg der direkten Beobachtung und Nachahmung des Erfolgs von Mitkonkurrenten auf einem Markt zum Zweck der eigenen Nutzen- bzw. Leistungssteigerung realisiert wird. Darüber hinaus werden damit Standards gesetzt und verbreitet, wie sie im Schulbereich etwa durch Schulentwicklung praktiziert werden: „Mit der Ausrichtung an Best Practice zielen Schulwettbewerbe auf neue Standards in der Schulentwicklung. Prämierte Schulen werden zu ‚Musterbetrieben‘ schulischer Praxis erklärt, an denen sich andere Schulen mit ihrer Arbeit orientieren“ (Choi 2008, S. 141). In der Standardisierung, der Effizienz- und Effektivitätssteigerung und der Vorstellung einer durchgängig rational steuerbaren Organisation zeigt sich die erwähnte Rationalisierungsdimension von Schulpreisen als Best Practice-Strategieinstrument.

Darüber hinaus ist mit Best Practice der Gedanke eines eindeutigen *one best way* erfolgreichen Handelns impliziert, der in besagter Weise standardisierbar ist. Best

Practice, Benchmarking und *one best way* verweisen strukturell insofern aufeinander, als für sie bestimmte Annahmen die gemeinsame Ausgangsbasis bilden, zu denen epistemische Prämissen (Objektivitätsannahmen), rationalistische Handlungstechnologien (sichere Technologien), normativ das Primat von Handlungserfolg (strukturelle Verknüpfung von Effizienz und Effektivität) sowie methodische Voraussetzungen (Quantifizierbarkeit/Messbarkeit, Kontrollierbarkeit und Standardisierung durch Indikatoren) gehören. Diese Elemente machen insgesamt die ‚Rationalität von Best Practice‘ aus, wodurch Schulpreise als Best Practice-Instrument zugleich ein systematisches Mittel der Rationalisierung von Schule darstellen – Rationalisierung hier verstanden als die systematische Schaffung und den Transfer eines Leitbildes von Schule als einer effizienten und leistungsorientierten Organisation, die ihren Erfolg im Rahmen technologisch-instrumenteller Entwicklung selbst steuert. Die der Best Practice-Logik inhärenten rationalistischen Implikationen fallen im bildungspolitischen Feld deshalb auf besonders fruchtbaren Boden, weil dort seit Mitte der 1990er-Jahre ein flächendeckender Rationalisierungsschub beobachtbar ist, zu dem neben einer verstärkten Leistungs- und Wettbewerbsorientierung die Outputkontrolle sowie die Steigerung von Effizienz und Effektivität gehören. Das prototypische Vor-Bild dafür ist das Unternehmen als eine unter Wettbewerbsbedingungen operierende Organisation. Und mit Blick auf die Programmatik des DS wird sich zeigen, dass mit der Verwischung der Grenzen zwischen ökonomischen und nicht-ökonomischen Organisationen auch ökonomisierende Effekte für Schulen zu befürchten sind, die auf der kognitiven Ebene des Konzepttransfers liegen.

3. Der Deutsche Schulpreis der Robert Bosch Stiftung

Seit 2006 schreiben die Robert Bosch Stiftung (RBS) und die Heidehof Stiftung, die 1971 auch von Robert Bosch gegründet wurde, den DS aus. Medienpartner sind die Zeitschrift *stern* und die ARD. Der DS² ist mit insgesamt 230.000 Euro der höchstdotierte Schulwettbewerb in Deutschland. Der Hauptpreis ist mit 100.000 Euro ausgestattet, und es werden weitere Preise in Höhe von insgesamt 130.000 Euro verliehen. Grundlage für den DS bildet der Qualitätsrahmen (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 6), in dem sechs Qualitätsbereiche unterschieden werden: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben/Schulklima/ außerschulische Partner und Schule als lernende Institution (vgl. Fauser/Schratz 2008). Diese werden zudem den beiden grundlegenden Qualitätsbereichen von „Bildungsqualität“ (Leistung, Vielfalt, Verantwortung) und „Organisationsqualität“ (Unterricht, Schulleben, Schulentwicklung) zugeordnet (vgl. ebd., S. 9). Insgesamt ist nach diesem Verständnis Schule dann qualitativ hochwertig, wenn sie stark, leis-

2 Diese und alle weiteren genannten Informationen und Zitate dieses Abschnitts sind, sofern nicht anders ausgewiesen, zu finden unter: <http://www.bosch-stiftung.de>; Zugriffsdatum: 30.03.2012.

tungsorientiert, lern- und verbesserungswillig ist und sich selbst permanent weiterentwickelt (Stichwort: lernende Organisation). Der Untertitel der Publikation zum DS 2008 mit dem emphatischen Titel „Was für Schulen!“ beinhaltet verdichtet dessen Programm(atik): „Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis“.

Die Bedeutung des DS als ‚Best Practice‘ für andere Schulen kommt in den Begründungen, Stellungnahmen und Laudationes zum Ausdruck – etwa in der Aussage von Dr. Ingrid Hamm, Geschäftsführerin der Robert Bosch Stiftung, im Rahmen der Verleihung des Deutschen Schulpreises 2011: „Tolle Schulen gibt es überall in Deutschland. Mit dem Deutschen Schulpreis machen wir die besten Schulen sichtbar, damit sich andere an ihnen ein Beispiel nehmen können“. ‚Sichtbarkeit‘, ‚Exzellenz‘, ‚exemplarisches Lernen‘ und ‚Vergleich‘ werden hierbei als entscheidende Charakteristika guter Schule erachtet.

Im Vorwort zur Printausgabe zum DS von 2008 appelliert der ehemalige Bundespräsident Horst Köhler an die Schulen: „Nachahmen und Abkupfern, auf die eigene Situation übertragen und es selbst (besser) machen, ist ausdrücklich erwünscht“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 6). Der Preis wird „für die überragende und beispielgebende Qualität in einem Profilbereich verliehen“ (ebd., S. 7). Dass sich Schulen „einer fachlichen und öffentlichen Wahrnehmung“ stellen, sei „bei uns in Deutschland keineswegs selbstverständlich, aber es sollte selbstverständlich werden“ (ebd., S. 8). Dieser Mangel an Qualitätsprüfung, der hier eingeklagt wird, lässt bereits Preis und Preisvergabe als notwendig erscheinen, aber die finale Rechtfertigung der Qualitätskontrolle liegt in der Aussage:

„Bildung und Schule sind die wichtigsten Investitionsfelder für die Zukunft. Deshalb ist es um so wichtiger, Schulen und Bildung immer wieder über den Kreis der Betroffenen und der Fachleute hinaus zum Thema zu machen und ins politische Bewusstsein zu tragen. Die Schulen, die sich an Wettbewerben und Ausschreibungen wie dem Deutschen Schulpreis beteiligen, leisten dazu einen grundsätzlichen Beitrag.“ (Ebd.)

Mit der kritischen Selbstprüfung der Schulen durch die vorgegebene Qualitätsbrille wird ein zentraler Zweck des Schulpreises hervorgehoben: Die Bewerbung der Schulen könne als „interne Evaluation“ betrachtet werden (vgl. ebd., S. 7). Dieser interne Qualitätscheck stellt einen *zentralen und beabsichtigten Best Practice-Effekt* dar. Nicht umsonst wird betont, dass sich schon *aufgrund dessen* der vorgegebene Qualitätsrahmen bewährt habe:

„Nach drei Durchgängen des Deutschen Schulpreises mit gut 900 Bewerbungen können wir einiges über die Nützlichkeit dieses Instruments sagen. Das Wichtigste ist, dass sich der Qualitätsrahmen bei der Selbstdarstellung der Schulen bewährt hat. Schulen berichten, dass die Bewerbung nach diesen Kriterien eine eben-

so herausfordernde wie gewinnbringende Möglichkeit bietet, die eigene Arbeit und Entwicklung selbstkritisch zu betrachten [...] So gesehen, kann man die Bewerbung als eine *interne Evaluation betrachten, mit der die externe antizipiert wird*, und als einen ersten Schritt einer qualitätsorientierten Zusammenarbeit mit anderen [...]“ (ebd.).

Diese Aussage enthält Elemente der einleitend erwähnten Best Practice-Rationalität, wie sie programmatisch von den Protagonisten des DS vertreten wird: die Selbstbeobachtung nach standardisierten Qualitätskriterien und deren schulinterne Adaption als antizipierte externe Evaluation einschließlich der damit verbundenen Kontrolle.

Mit der Kategorie „Leistung“ wird darüber hinaus eine „Qualitätsdimension aufgenommen, die für die Schule als Bildungseinrichtung von heute und für die Individualisierung von Bildung und Lernen von ganz besonderer Bedeutung“ sei (ebd., S. 22). Leistung wird hierbei anthropologisierend als „menschliches Grundvermögen, als gesellschaftliches Erfordernis und Ziel und als Qualität der Institution“ verstanden (ebd.). Die Teilnahme von Schulen an Wettbewerben wird zudem als ein wichtiges Mittel und Indikator für den individuellen Leistungserfolg erachtet (vgl. ebd.). Die meisten „guten Schulen“ zeichneten sich durch „umfassende Wettbewerbsaktivitäten nach innen und außen aus“ (ebd.). Die „Schule als Unternehmen“ nehme hierbei „die Herausforderung einer sich verschärfenden Konkurrenzwirklichkeit aktiv auf“ (ebd., S. 23). Der humankapitalistische Rahmen des Schul- und Bildungsqualitätskonzepts wird schließlich mit folgender Bemerkung deutlich gemacht: „Es gilt als sicher, dass die Zukunft moderner Gesellschaften durch Bildung entschieden wird. Bildung gilt für den Einzelnen und für die Gesellschaft als die wichtigste Investition mit der höchsten Rendite“ (ebd., S. 18). Die Eckpunkte dieser in letzter Instanz humankapitalistischen Teleologie des DS lassen sich – so kann man zusammenfassen – auf der programmatischen Ebene mit dem *anthropologisierten Leistungsbegriff*, dem *Leitbild einer unternehmerischen Schule* und dem *standardisierten Qualitätsmodell* bestimmen, nach dem es nur ein *one best way* zu ‚besten Schulen‘ gibt.

4. Schulpreise als Instrument isomorpher Modellbildung

„Test the Best“: Schulpreise als Mittel der ‚Modellierung‘

Starke Vorbilder üben einen Druck auf diejenigen aus, die eine schwächere Position im Feld haben. Mit der Propagierung von starken bzw. besten Schulen im Rahmen des DS stellt sich die Frage, warum Schulen als Bildungsorganisationen in besonderer Weise für gesellschaftliche Effizienz- und Effektivitätsforderungen empfänglich sind. Hilfreich ist dabei Differenzierung nach technischen und institutionellen Umwelten, wie sie der Neoinstitutionalismus bezüglich der Rationalität des Handelns in Organisationen vornimmt.

Im Unterschied zu technischen Umwelten von Unternehmen, deren technische Rationalität von der quantifizierbaren Effizienz von Arbeitsprozessen, organisatorischen Abläufen, Produktion und Produkten geprägt ist (Kennzahlen, klare quantifizierbare Indikatoren und Kausalitäten), sind Schulen oder Universitäten als Organisationen mit institutionellen Umwelten aufgrund des Technologiedefizits auf soziale Normen zur Legitimation ihres Handelns angewiesen (vgl. DiMaggio/Powell 2009). Wenn

„organisationale Technologien unklar sind, ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (DiMaggio/Powell 2009, S. 66).

Vor- oder Leitbilder können sowohl von Organisationen aus anderen Feldern stammen („Betriebe“ als Vorbilder für „Schulen“) oder von feldeigenen Organisationen („Modellschulen“), die eine *Modellierung* als mimetischen Prozess in Gang setzen können. „Modellierung“ wird als Übernahme oder Weitergabe bestimmter Modelle der „als Vorbild dienenden Organisation“ definiert (ebd.). Vor allem Manager und Managerinnen und leitende Verantwortliche in Organisationen suchen nach Vorbildern (vgl. ebd., S. 67), wenn der Druck zu erfolgreichem Handeln in der Organisation zunimmt.

„Mimesis“ und „normativer Druck“, die Meyer und Rowan neben „Zwang“ als zentrale Mechanismen der Isomorphiebildung in einem organisationalen Feld identifiziert haben (vgl. Meyer/Rowan 2009, S. 39), können somit zu einer isomorphen Vereinheitlichung formaler Strukturen und Praktiken im organisationalen Feld führen. Dies kann durch Diskursereignisse wie PISA in Gang gesetzt werden, durch die bestimmte Vorstellungen von Qualität verbreitet werden (vgl. Höhne/Schreck 2009, S. 35ff.). Darauf deuten auch Befunde einer international-vergleichenden Untersuchung zu den bildungspolitischen Auswirkungen von PISA hin, in der hervorgehoben wird, dass PISA wesentlich „auf der Identifizierung gemeinsamer Merkmale besonders erfolgreicher Bildungssysteme von ‚PISA-Gewinnern‘ als Beispiele für ‚beste Praktiken‘ (best practices)“ basiere (de Olano u.a. 2010, S. 12).

Eine positive Wirkung des DS auf Schulen wird von den Akteuren zwar global behauptet (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2009, S. 7), aber bis dato liegen keine belastbaren Untersuchungen zu Wirkungen und (Neben-)Effekten von Schulpreisen vor. Zu befürchten sind aber Effekte auf der Ebene normativen Drucks, denn je unbestimmter das Verhältnis zwischen Mitteln und Zielen sei, so deMaggio und Powell, „desto stärker wird eine Organisation sich eine als erfolgreich wahrgenommene Organisation zum Vorbild nehmen“ (DiMaggio/Powell 2009, S. 74). Erzwungene Isomorphie sei die Folge

„formalen wie auch informellen Drucks auf Organisationen, der entweder aus der Abhängigkeit gegenüber anderen Organisationen resultiert oder aus den kulturellen Erwartungen der Gesellschaft, in der sie ihrer Funktion nachkommen“ (ebd., S. 64).

An die bildungspolitische Not- und Bedürfnislage nach dem PISA-Schock schließt der DS als explizites Best Practice-Instrument insofern wirksam an, als damit ein vermeintlich erfahrungsgesättigtes und schulnahes Rezeptwissen ‚bester Schulen‘ offeriert wird. Damit wird allen anderen Schulen im Feld signalisiert, dass sich eigene Anstrengungen analog zu den Vorbildschulen lohnen, da potentiell zumindest ein Zuwachs an symbolischem Kapital (Legitimation, Anerkennung) damit verbunden ist.

Die reformpädagogische Semantik und Emphase, durch die sich die DS-Programmatik auszeichnet, gewährleistet darüber hinaus den Anschluss an die Profession. Die Botschaft lautet dabei: Es gibt sie, die guten, erfolgreichen und engagierten Schulen, die sich nicht vor Konkurrenz und Kontrolle scheuen, und alle anderen können es lernen, eine gute oder exzellente Schule zu werden. Somit wird der normative Druck auf die anderen Schulen erhöht, Reformveränderungen selbstständig zu initiieren. Hierbei spielt die freiwillige und selbstorganisierte Adaption des Reform- und Qualitätskonzepts eine zentrale Rolle, da sie zum einen an die postulierte Handlungsautonomie der Profession anknüpft und zum anderen eine effiziente Reformstrategie darstellt, mittels derer nicht mehr von außen auferlegt respektive gesteuert werden muss. Insofern beruht die ‚Kraft der Anrufung‘ von Schulpreisen auf dem Appell an die Selbst-Organisationsfähigkeit der Einzelschule, die Qualitätsvorgaben in die jeweils spezifische Organisationskultur zu integrieren, wodurch der Vergleich zum Abgleich bzw. Angleich an ein standardisiertes (Qualitäts-)Modell wird. Standardisierungseffekte zeigen sich somit genau in entsprechenden lokalen Adaptionen der Schulen vor Ort.

5. Transformationen des bildungspolitischen Feldes

Schulpreise in Zeiten von Qualitätskontrolle

Die medienwirksame Vergabe von Schulpreisen stellt ein relativ neues Phänomen dar und ist eingebettet in die umfassende Veränderung des bildungspolitischen Feldes in Richtung einer evaluationsbasierten und outputorientierten Steuerung im Zeichen von Qualität. Die explizite Qualitätsorientierung des DS bildet die entscheidende konzeptionelle Schnittstelle mit Elementen der neuen Steuerung wie Schulprogrammen, Evaluationen, Schulinspektion, Vergleichstests und Bildungsstandards, mit denen bildungspolitisch seit Mitte der 1990er-Jahre auf eine outputorientierte Steuerung umgestellt wurde. So wird im Zeichen schulischer

Bildungsqualität und Qualitätsentwicklung im Verlauf der 1990er-Jahre ein grundlegender Wandel konstatiert, aufgrund dessen zunehmend Instrumente aus dem Bereich der Organisationsentwicklung einschließlich der Instrumente des New Public Management in den Schulbereich importiert wurden:

„Gestützt durch die bottom-up-Strategie für Schulentwicklung erhält die zu Beginn der 1990er Jahre analytisch orientierte Diskussion um Qualität von Schule eine normative Wendung. Vormalige Deskriptoren von *Schulqualität* werden zu Aufgabenelementen der *Qualitätsentwicklung* und *Qualitätssicherung*. Mit Blick auf den Prozess von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung adaptiert und erprobt werden Ansätze und Modelle von Organisationsentwicklung und Organisationsberatung; ihnen folgt kurzzeitig später die Rezeption der sie im Unternehmensbereich leitenden Konzepte des Total-Quality-Management sowie des Lean-Management.“ (Zedler 2000, S. 23; Hervorh. TH)

Empirische Untersuchungen zu den Strukturveränderungen zeigen, dass sich diese tief greifende Verschiebung zunächst von einer Betonung „professioneller pädagogisch-unterrichtsorganisatorischer Eigenverantwortung“ schulischer Akteure seit etwa 1994 über eine Organisationsentwicklung der Einzelschule seit 1999 bis hin zu einer „auf einzelschulischer Accountability aufbauenden Strategie gesamtsystemischer Qualitätsentwicklung“ im Jahr 2004 vollzogen hat (vgl. Rürup/Heinrich 2007, S. 178). Hierbei spielen neue Akteurskonstellationen im bildungspolitischen Feld eine tragende Rolle.

Neuer Korporatismus und Stiftungen als bildungspolitische Akteure

Die mit der Verschiebung zur Bildungs- und Schulqualität skizzierten Veränderungen bilden die eine Seite des Diskursereignisses ‚Deutscher Schulpreis‘. Mit der Dominanz des Diskurses um Bildungsqualität verändert sich nicht nur der wissenschaftliche Blick auf Schule, der seit PISA stärker organisations- bzw. institutionenökonomisch orientiert ist (vgl. Höhne 2012), sondern das schulische Feld wird mithilfe von Instrumenten und Programmatik des New Public Management bildungspolitisch nach dem Vorbild ökonomischer Organisationen restrukturiert, was die andere Seite der Veränderung darstellt. So werden Bildungsorganisationen im Rahmen der „Ökonomie der Organisation und Neuen Bildungsökonomie“ mittlerweile als „produzierende Einheit“ mit „Produktionszielen“ und einer „inneren Ökonomie“ (Böttcher 2002, S. 72) definiert, für deren Entwicklung „Management“ und die dominierende „betriebswirtschaftliche Perspektive“ gefordert werden (vgl. ebd., S. 73). Deutlich wird hierbei, dass zum einen zwischen Unternehmen und Schulen kein Unterschied mehr gemacht wird, und zum anderen, dass sich die erwähnte Rationalisierung von Schule auf der Ebene der Organisation und der ökonomieaffinen Definition ihrer Abläufe und Ziele vollzieht. Rationalisierung und Ökonomisierung sind komple-

mentäre Begriffe, da Ökonomisierung immer einen rationalistisch-technologischen Kern enthält, wie Rationalisierung strukturell einen ökonomischen Kern in Form des Effizienzkriteriums beinhaltet.

Die skizzierte Entwicklung impliziert eine verstärkte Wettbewerbsorientierung im Schulbereich, die oftmals auch von Seiten bildungspolitischer Akteure programmatisch gefordert und aktiv in Form öffentlich-privater Kooperationen umgesetzt wird. Philipp Wexler hat diese Entwicklung mit Blick auf das amerikanische Bildungssystem bereits in den 1990er-Jahren als „neuen Korporatismus im Bildungswesen“ beschrieben (vgl. Wexler 1999, S. 37ff.) und hervorgehoben, dass korporatistische Strukturen sowohl elitäre Institutionen wie Stiftungen, akademische Institutionen oder Ministerien als auch Akteure der „breiteren Bevölkerungsmasse“ wie z.B. Eltern mit einbezogen (vgl. ebd., S. 39). Der deutsche Schulpreis stellt ein Beispiel für diese Form des *exklusiven Bildungskorporatismus* dar, in dem eine einflussreiche Stiftung einen hoch dotierten Schulpreis in Zusammenarbeit mit gleichermaßen einflussreichen Akteuren aus der Medienbranche, gemeinsam mit dem höchsten politischen Repräsentanten des Staates und mit Unterstützung einer Jury aus Wissenschaft und Praxis öffentlichkeitswirksam vergibt. Strategisch konstituiert sich mit dieser korporatistischen Integration verschiedener Akteure eine übergreifende Konsensgemeinschaft in einer Kombination aus Synthese und Synergie. Passend dazu findet sich sprachlich ein Mix aus reformpädagogischer Semantik und Optimierungsrhetorik, mit dem das leistungs- und wettbewerbsorientierte Qualitätsmodell schmackhaft gemacht und als Leitbild propagiert wird. Treffend hat in diesem Zusammenhang Johannes Bellmann auf die „merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik“ hingewiesen (vgl. Bellmann/Waldow 2007), deren Mehrwert in einem „erheblichen Legitimationsgewinn“ beider Reformdiskurse liege:

„Für die hypertechnokratischen Reforminitiativen besteht der Nutzen der Allianz mit der Reformpädagogik darin, dass derartige Initiativen hierdurch im pädagogischen Feld anschlussfähig werden. Hypertechnokratische Reformargumente werden so reformpädagogisch ‚gezähmt‘ und mit moralischem Reformpathos aufgeladen. Das im pädagogischen Feld häufig vorhandene Misstrauen gegenüber aus dem Bereich der Wirtschaft stammenden Initiativen wird so ganz wesentlich reduziert. Reformplädoyers wie diese operieren dabei nicht selten mit ‚Umarmungsbegriffen‘ (Reichenbach 2003), die allgemeine Zustimmung erzeugen, weil niemand das Gegenteil ernsthaft wollen kann“ (ebd., S. 492).

6. Fazit

In mehrfacher Weise beinhaltet der DS die eingangs erwähnte Rationalität von Best Practice: Primär geht es mit der Verleihung des DS also um die Etablierung eines rationalistischen und wettbewerbsorientierten Leit- und Vorbildes für ande-

re Schulen. Der Gedanke der Schaffung und des Transfers von Leitbildern zum Zweck der Leistungssteigerung und des Wettbewerbsvorteils von Organisationen, der in der Ökonomie als Best Practice bekannt ist, lässt sich aus der Programmatik und Zielsetzung des DS heraus rekonstruieren. Gerade die Funktion des systematischen Leitbildtransfers wird in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Begründungen für den DS von Seiten der verantwortlichen Akteure in den Vordergrund gerückt. Mit dem Transfer des Konzepts einer leistungssteigernden und den Erfolg selbst steuernden (ökonomischen) Organisation im Rahmen der Wettbewerbsorientierung wirkt der DS zudem als Katalysator der allgemeineren bildungspolitischen Rationalisierung des schul- und bildungspolitischen Feldes nach PISA im Zeichen der Qualitätssicherung und -kontrolle. Von dem medienwirksam präsentierten DS-Diskursereignis sind spezifische Ökonomisierungseffekte für den Schulbereich zu erwarten, die auf der Ebene einer Durchsetzung und Akzeptanz besagter Leitvorstellungen für ‚beste Schule‘ liegen. Geschuldet ist dies vor allem einem exklusiven Bildungskorporatismus, in dem sich gesellschaftliche, wissenschaftliche und politische Eliten in einer öffentlich sichtbaren Diskursgemeinschaft inszenieren und damit einen scheinbar übergreifenden Konsens repräsentieren. Neoinstitutionalistisch gesehen ist erklärbar, dass gerade die PISA-verunsicherten Schulen – als technologieschwache Organisationen – für rationalistische Qualitätsanrufungen dieser Art besonders empfänglich sind. Ihnen wird eine scheinbar praxisnahe (da aus der schulischen Praxis kommende) effiziente Restrukturierung eigener Praktiken in Form einer reformpädagogischen Semantik und Emphase offeriert – ein Angebot, das in diesen an Erfolgen mageren Zeiten scheinbar kaum abgelehnt werden kann.

Literatur

- Bank, V. (2007): Stiftungen und Unternehmensberatungen – Unterstützung von Schulentwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Verantwortung und ökonomischer Effizienz. In: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 273-285.
- Bellmann, J./Waldow, F. (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60, H. 4, S. 481-493.
- Beutel, W./Tetzlaff, S. (2007): Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Böttcher, W. (2002): Kann die ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim/München: Juventa.
- Choi, F. (2008): Schulwettbewerbe. Chancen für die Schulentwicklung. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 140-146.
- DiMaggio, P./Powell, W. (2009): Das ‚stahlharte‘ Gehäuse neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 57-84.

- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze-Velber: Erhard-Friedrich Verlag.
- Fausser, P./Schratz, M. (2008): Was man von guten Schulen lernen kann. Die Bedeutung des Deutschen Schulpreises für die Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule 100, H. 2, S. 151-165.
- Gabler Verlag (Hrsg.) (2012): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Best Practice. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/122484/best-practice-v3.html>; Zugriffsdatum: 30.03.2012.
- Höhne, T./Schreck, B. (2009): Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS. Weinheim/München: Juventa.
- Höhne, T. (2012): Die Ökonomisierung von Bildung. In: Bittlingmeyer, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS. (i. Druck).
- Meyer, J./Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 28-56.
- de Olano, D./Knodel, P./Martens, K./Popp, M. (2010): Das PISA-Echo – Resonanzen und Erklärungsansätze. In: Knodel, P./Martens, K./de Olano, D./Popp, M. (Hrsg.): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.) (2000): Schulautonomie. Opladen: Leske + Budrich.
- Robert Bosch Stiftung. URL: <http://www.bosch-stiftung.de>; Zugriffsdatum: 30.03.2012.
- Rürup, M./Heinrich, M. (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 157-184.
- Weiß, M. (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 69-85.
- Wexler, P. (1999): Die Toyotaschule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 35-57.
- Zedler, P. (2000): Wandlungen des Reformdiskurses. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-44.

Thomas Höhne, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Anschrift: Südenstr. 58, 12169 Berlin
E-Mail: thomas.hoehne@ph-freiburg.de

Susanne Strunck

Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben

Befunde einer vergleichenden Fallanalyse

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben in den Blick genommen. Im Fokus stehen dabei Impulse einer Wettbewerbsteilnahme für die Schulentwicklung. Grundlage ist eine empirische Untersuchung der Teilnahme am bundesweit ausgeschriebenem Wettbewerb „Starke Schule“. Neben schriftlichen Befragungen der teilnehmenden Schulen wurde dabei auch eine vergleichende Fallanalyse zur Wettbewerbsteilnahme an zwölf Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in diesem Beitrag zusammengefasst.

Schlüsselwörter: Schulwettbewerbe, Schulentwicklung

Processes and Effects of the Participation at School Competitions

Results from a Comparative Case Study

Abstract

This article aims at describing the effects that result from school competitions, with a specific focus on those processes and effects that can be observed at the participating schools. Cornerstone for this work is a depth analysis of the school contest “Starke Schule” [“Strong Schools”]. The applied research approach is based on the development of case studies for the participating schools. Additionally, the data base comprises the results of standardized surveys of all participants as well as the submitted competition documentations.

Keywords: school awards, school improvement

1. Einleitung

Die Auslobung von Wettbewerben mit dem Ziel einer Förderung und Prämierung besonderer Leistungen hat im deutschen Schulwesen eine lange Tradition, etwa

im Bereich der Naturwissenschaften und Mathematik, in den Fremdsprachen oder auch im Sport (vgl. überblicksartig z.B. Fauser/Messner 2007). Mittlerweile ist dieses Angebot für Schülerinnen und Schüler durch Wettbewerbe *zwischen Schulen* ergänzt worden. Dabei geht es weniger um die Lösung vorgegebener Aufgaben als vielmehr um eine Präsentation einzelschulischer Programme und Konzepte. Beispiele sind etwa der „Deutsche Schulpreis“ oder das Projekt „Starke Schule“. Neben einer *öffentlichen Auszeichnung erfolgreicher Praxis* geht es hierbei auch darum, die teilnehmenden Schulen bei einer (Weiter-)Entwicklung ihres Lernangebots zu unterstützen sowie eine *Verbreitung bewährter Konzepte* zu befördern.

Inwiefern allerdings durch die Ausschreibung von und Teilnahme an solchen Wettbewerben tatsächlich einzelschulische Entwicklungsprozesse sowie eine Verbreitung preisgekrönter Konzepte initiiert werden können, ist bislang kaum systematisch untersucht worden. Diese Fragen aufgreifend werden im folgenden Beitrag zentrale Ergebnisse einer Analyse von Prozessen und Wirkungen der Teilnahme am Wettbewerb „Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ präsentiert. Im Vordergrund steht dabei die Perspektive der teilnehmenden Schulen. Zunächst soll jedoch skizziert werden, welche Potenziale dieser spezifischen Form des Wettbewerbs zwischen Schulen für die Schulentwicklung zugeschrieben werden.

2. Potenziale von Best Practice-Schulwettbewerben für die Schulentwicklung

Die Ausschreibung von Wettbewerben lässt sich einordnen in eine auch öffentlich geführte Diskussion um die Qualität von Schule und Bildung in Deutschland. Schulwettbewerbe bilden hierbei gewissermaßen ein ‚Gegengewicht‘ gegenüber einer medial aufgegriffenen ‚Schulschelte‘ bzw. Schulkritik und sollen innovative Konzepte öffentlich sichtbar machen (vgl. z.B. Hamm/Madelung 2007). Zugrunde liegt hierbei meist ein spezifisches Qualitätsverständnis, welches durch den Wettbewerb bzw. die zugehörigen Preisverleihungen ebenfalls öffentlich sichtbar gemacht werden soll (vgl. hierzu auch den Beitrag von Thomas Höhne in diesem Heft).

2.1 Das Konzept des Best Practice-Wettbewerbs

Schulwettbewerbe können sowohl als Auszeichnungs- als auch als Best Practice-Wettbewerbe verstanden werden. Bei *Auszeichnungswettbewerben* geht es um eine Prämierung besonderer Leistungen mit dem zentralen Ziel, diese Leistungen zu würdigen und aufrechtzuerhalten. Diese Intention wird im Rahmen von Wettbewerbsausschreibungen erweitert, bei denen die teilnehmenden Personen bzw. Institutionen

auch zur Weiterentwicklung der eigenen Praxis angeregt und ‚gute Praxis‘ verbreitet werden sollen. Meyer-Guckel (2006) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff des Best Practice¹-*Wettbewerbs*, der u.a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: die Schaffung einer wettbewerblichen Situation, die Erschließung und Verbreitung von Themen und Handlungsfeldern, die Definition von Bewertungskriterien als Grundlage für strukturierte Diskussionsprozesse in und zwischen Institutionen, eine Leistungsbeurteilung anhand von messbaren Indikatoren unter Berücksichtigung von Kontext- und Rahmenbedingungen sowie eine Entfaltung von multiplikatorischen Wirkungen durch eine Vernetzung der Teilnehmer.²

Wenngleich hier auf einen möglichen Transfer ‚guter Praxis‘ verwiesen wird, ist nicht von einer einfachen Übertragbarkeit der im Rahmen des Wettbewerbs identifizierten Konzepte auszugehen, sondern auf die Notwendigkeit von Adaptionsprozessen hinzuweisen, die insbesondere durch die Transferforschung herausgearbeitet worden sind (vgl. überblicksartig Gräsel/Jäger/Willke 2006). Dabei wird u.a. darauf hingewiesen, dass neben einer Überwindung von Widerständen und der Schaffung von Akzeptanz insbesondere die Anpassung von Konzepten, Maßnahmen oder Handlungspraktiken an den jeweiligen Transferkontext schwierig sein kann.³ Günstig für einen Transfer sind dagegen u.a. ein wahrgenommener Veränderungsbedarf, eine vorhandene Innovations- bzw. Veränderungsbereitschaft des Kollegiums, weiterhin die Kompatibilität der Innovation mit vorherigem Handeln, eine angemessene Komplexität und risikolose Einführung sowie die Beobachtbarkeit der Wirkungen von Innovationen (vgl. z.B. Jäger 2004; Gräsel/Jäger/Willke 2006; Gräsel 2010).

Trotz der Schwierigkeiten der Konnotation, die mit dem Begriff „Best Practice“ verbunden ist, dient dieser im Rahmen dieser Analyse nach Meyer-Guckel (2006) der Kennzeichnung eines bestimmten Wettbewerbstyps in Abgrenzung von anderen Ansätzen. Die zuvor genannten kritischen Hinweise werden jedoch im Rahmen der Analyse einbezogen.

-
- 1 Der Begriff der *Best Practice* verweist zunächst ganz allgemein darauf, dass eine Institution über (nachhaltig) bewährte Technologien, Techniken oder Managementverfahren verfügt, die sie zur „Musterinstitution“ für andere machen (vgl. Meyer-Guckel 2006, S. 7). Solche Best Practices, also die jeweiligen Erfolgsfaktoren oder -strategien, werden bei einer Nutzung von Best Practice als Management-Ansatz anhand von festgelegten Kriterien bewertet und können dann zu einer Weiterentwicklung des eigenen Unternehmens genutzt werden (vgl. Simon/von der Gathen 2002, S. 203ff.).
 - 2 Er bezieht sich dabei auf die Nutzung von Best Practice-Wettbewerben als Instrument der Qualitätsentwicklung im Hochschulwesen.
 - 3 Der Begriff der „Best Practice“ bzw. deren Übertragbarkeit wird bezogen auf die Übertragbarkeit von Konzepten auch in ihrem originären Anwendungsfeld, der Betriebswirtschaftslehre, kritisch diskutiert (vgl. Heindl 1999; Töpfer/Mann 1997).

2.2 Best Practice-Wettbewerbe als Instrument der Schulentwicklung

Der Wettbewerb „Starke Schule“, der hier im Fokus steht, kann als Schulwettbewerb im Sinne eines solchen Best Practice-Wettbewerbs nach Meyer-Guckel (2006) aufgefasst werden, denn neben der Schaffung einer wettbewerblichen Situation geht es hier auch darum, schulische Strategien zur Förderung der Ausbildungsreife zu thematisieren, dieses Handlungsfeld zu strukturieren und in der Zusammenschau der Wettbewerbsbeiträge auf der Grundlage klarer Bewertungskriterien die aktuelle Praxis zu beurteilen. Mit der Prämierung sowie im Rahmen eines an die Prämierung gekoppelten Schulnetzwerks werden einzelschulische Konzepte schließlich sichtbar gemacht und sollen etwa durch Hospitationen an Preisträgerschulen auch für eine Verbreitung einzelschulischer Praxis genutzt werden (vgl. auch Herrlinger/Strunck 2011).

Daran anknüpfend lassen sich zudem Ansatzpunkte einer systematischen Schulentwicklung⁴ im Rahmen der Wettbewerbsteilnahme benennen: So geht etwa van Bruggen (vgl. 2008, S. 8) davon aus, dass die Ausschreibung von Schulwettbewerben in Schulleitungen und Kollegien ‚triggert‘, indem sie einen Prozess der kritischen Reflexion über die Qualität des eigenen schulischen Lernangebots auslösen. Weiterhin kann die Auseinandersetzung mit den geforderten Angaben sowie Bewertungskriterien nach Meyer-Guckel (2006) auch in Schulen bzw. Kollegien als Anlass für ‚strukturierte Diskussionsprozesse‘ angesehen werden. Diese Perspektive lässt sich in Verbindung bringen mit Ansätzen einer evaluations- bzw. datengestützten Schulentwicklung: Eine kritische Bestandsaufnahme im Sinne einer Analyse eigener Stärken und Schwächen wird hierbei in einem Evaluationskreislauf meist als erster Schritt zu weiterführenden Entwicklungsmaßnahmen angesehen (vgl. z.B. Berkemeyer/Müller 2010; Burkard/Eickenbusch 2009; Holtappels 2003).

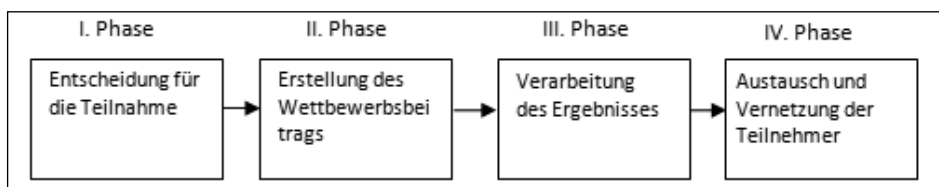
Bezogen auf eine Übertragung erfolgreicher einzelschulischer Praxis durch Wettbewerbe und daran anschließende Netzwerke kann schließlich unter Rückgriff auf die Netzwerk- und Transferforschung festgehalten werden, dass schulische Netzwerke grundsätzlich als professionsgemäße Form der Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen werden können (vgl. z.B. Berkemeyer u.a. 2010). Nichtsdestotrotz bleiben jedoch auch in diesem Kontext die bereits geschilderte Problematik notwendiger Adaptionsprozesse und eine damit verbundene Schwierigkeit der Übertragung einzelschulischer Praxis von einem in einen anderen Kontext bestehen.

4 Schulentwicklung wird dabei verstanden als bewusster und systematischer, selbstorganisierter Prozess einer Schule, im Rahmen dessen die schulischen Akteure die Qualität des schulischen und unterrichtlichen Lernangebots (in Reaktion auf konstatierte Bedarfe) gezielt weiterentwickeln (vgl. auch Rahm/Schröck 2005).

2.3 Phasenmodell zur Wettbewerbsteilnahme

Für eine Untersuchung von Prozessen und Wirkungen auf der Ebene der einzelnen teilnehmenden Schulen ist es sinnvoll, die Teilnahme an Wettbewerben systematisch zu betrachten. Dabei lässt sich die Wettbewerbsteilnahme in Anlehnung an ein Modell Wagners und Nebers (2007) in drei Phasen einteilen: Die *Entscheidung für die Wettbewerbsteilnahme* (I), die *Erstellung des Wettbewerbsbeitrags* (II) und die *Verarbeitung des Ergebnisses* (III). Ergänzen lässt sich dieses Phasenmodell für die hier betrachteten Schulwettbewerbe durch eine vierte Phase, welche sich auf den intendierten *Transfer ‚guter Praxis‘* im Anschluss an die Prämierung bezieht (IV).

Abbildung 1: Ablauf eines Best Practice-Schulwettbewerbs



Quelle: eigene Darstellung

Orientiert an diesem Phasenmodell soll in diesem Beitrag untersucht werden, welche Prozesse und Wirkungen der Teilnahme aus der Perspektive der teilnehmenden Schulen beschrieben werden können. Der Fokus liegt dabei auf einer Analyse von Prozessen der Schulentwicklung, die durch die Wettbewerbsteilnahme initiiert werden. Zunächst sollen jedoch das Projekt „Starke Schule“ kurz vorgestellt sowie das methodische Vorgehen erläutert werden.

3. Forschungskontext und -design

Seit 1999 fördert die Gemeinnützige Hertie-Stiftung gemeinsam mit ihren Partnern die Prämierung von Schulen, die zur Ausbildungsreife führen. Zunächst unter dem Namen „Hauptschulpreis“ geht es hierbei darum, „hervorragende schulische Gesamtkonzepte“ (vgl. Starke Schule 2010, S. 3) auszuzeichnen. Im Folgenden werden die Projektziele von „Starke Schule“ knapp skizziert, bevor im Anschluss daran ein Überblick über das methodische Vorgehen gegeben wird.

3.1 Projektziele von „Starke Schule“

Im Wettbewerb „Starke Schule“ werden diejenigen Schulen prämiert, denen es gelingt, im adaptiven Umgang mit spezifischen Rahmenbedingungen Strategien und Konzepte zu entwickeln, durch die die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen unterstützt und der Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Berufswelt erfolgreich gestaltet werden können. Darüber hinaus bietet das Projekt „Starke Schule“ den teilnehmenden Schulen im Rahmen eines Netzwerks Möglichkeiten zum Austausch untereinander sowie zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.⁵ Ziele des Projekts sind insofern neben *einer Identifizierung erfolgreicher Konzepte der umfassenden Kompetenzentwicklung, insbesondere auch im Hinblick auf die Berufsvorbereitung*, und einer anschließenden *Auszeichnung und Anerkennung guter schulischer Praxis* eine *Vernetzung von Schulen*, die letztlich auch zum *Transfer ‚guter Praxis‘* beitragen soll.

3.2 Methodisches Vorgehen

Seit 2008 wird das Projekt „Starke Schule“ von den Universitäten Duisburg-Essen und Mainz wissenschaftlich begleitet. Daran anknüpfend ist in einer vertiefenden Untersuchung der Fokus der Analyse auf Prozesse und Wirkungen von Wettbewerbsteilnahmen bei teilnehmenden Schulen gelegt worden (vgl. Strunck 2011). Im Rahmen eines multimethodischen Erhebungs- und Auswertungsverfahrens wurden hier quantitative und qualitative Ansätze verknüpft, indem einerseits *standardisierte schriftliche Befragungen* durchgeführt und andererseits *zwölf Fallstudien zur Wettbewerbsteilnahme* erstellt worden sind.

Studien zu Einzelschulen zielen im Kontext der Schulforschung auf die Erstellung eines „umfassenden Bildes einer Institution“ (Horstkemper/Tillmann 2008, S. 298) ab. Ziel ist es dabei, typische Handlungsmuster herauszuarbeiten, an denen sich generelle Strukturen aufzeigen lassen.⁶ Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurden Fallstudien zu Einzelschulen genutzt, um Strukturen und Merkmale des innerschulischen Teilnahmeprozesses am Wettbewerb zu untersuchen. Dieser Prozess sollte möglichst in seiner Gesamtheit, also im Hinblick auf die unterschiedlichen beteiligten Akteure, Zielsetzungen, Prozesse und Wirkungen erfasst werden. Durch den Einbezug einer vergleichenden und kontrastierenden Perspektive wurde außerdem die Bedeutung der je spezifischen einzelschulischen Rahmenbedingungen deut-

5 Mitglieder dieses Netzwerks sind Schulen, die auf Landesebene prämiert worden sind. Sie können bis zu vier Jahre nach ihrer Auszeichnung im Netzwerk verbleiben und an den Fortbildungsangeboten kostenfrei teilnehmen (vgl. hierzu auch www.starkeschule.ghst.de).

6 Um Einzelschulen in ihren komplexen Prozess- und Wirkungszusammenhängen zu beschreiben, werden in der Schulqualitätsforschung meist verschiedene methodische Zugänge und Instrumente kombiniert, um unterschiedliche Perspektiven der einzelnen Akteure zu berücksichtigen.

lich, die sowohl im Hinblick auf Teilnahmemotive als auch auf Einschätzungen zu Wirkungen der Teilnahme Einfluss haben.

Für die *Auswertung* der erhobenen Daten – neben dem Wettbewerbsbeitrag wurden schriftliche Dokumentationen der schulischen Praxis einbezogen sowie leitfadengestützte Interviews geführt – ist in Anlehnung an die Vorgehensweise von Schmidt (1997) ein Auswertungsverfahren entwickelt worden, das sich maßgeblich am Vorgehen des *thematischen Kodierens* orientiert. Es handelt sich dabei um ein mehrstufiges Verfahren, im Rahmen dessen zunächst einzelne Fälle und deren Struktur beschrieben und dann eine vergleichende Analyse durchgeführt werden. Hierbei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen herausgearbeitet. Grundlage für die Auswertung war dabei ein Ansatz der materialorientierten Kategorienbildung (vgl. Schmidt 1997).⁷

Die Ergebnisse der standardisierten Befragungen und der vergleichenden Fallanalyse sind schließlich zusammengeführt und orientiert an einem Phasenmodell der Triangulation (vgl. Krüger/Pfaff 2009) unter wechselseitiger Bezugnahme interpretiert worden, um ein umfassenderes bzw. valideres Bild zu gewinnen.

4. Prozesse und Wirkungen der Wettbewerbsteilnahme

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf Prozesse und Wirkungen der Teilnahme am Wettbewerb von „Starke Schule“ zusammengefasst. Im Vordergrund stehen dabei die Befunde der vergleichenden Fallanalyse.

4.1 Die Ausschreibung von Wettbewerben als Anreiz zur Reflexion (I. Phase)

Van Bruggen (2008) hat vermutet, dass Wettbewerbsausschreibungen in Schulleitungen und Kollegien Reflexionsprozesse auslösen können, indem sie in Auseinandersetzung mit der entsprechenden Ausschreibung die Qualität des eigenen schulischen Lernangebots hinterfragen.

7 Dabei geht es darum, aus der Fragestellung und aus vorliegenden Forschungsergebnissen abgeleitete zunächst vage Kategorien am Material auszudifferenzieren und zu ergänzen (vgl. Schmidt 1997). Hierzu wird das Material durchgesehen und thematisch geordnet. Vorfixierte Auswertungskategorien sollten dabei möglichst vermieden werden, um eine ausreichende Offenheit in der Interpretation zu gewährleisten. Dass dennoch Vorannahmen einbezogen werden, ergibt sich aus der spezifischen Fragestellung bzw. dem jeweiligen Forschungsgegenstand, zu dem durchaus Vorannahmen getroffen werden können. Auswertungskategorien werden anschließend an diesen Prozess abgeleitet und in einem Kodierleitfaden zusammengestellt.

Im Rahmen der vergleichenden Fallanalyse wurde deutlich, dass in Auseinandersetzung mit der Ausschreibung an allen Schulen im Sample die Frage nach der eigenen Wettbewerbsfähigkeit gestellt wurde, deren positive Beantwortung eine zentrale Bedingung für die Teilnahme darstellt. Für den Gewinn einer solchen positiven Einschätzung lässt sich allerdings keine gezielte und systematische Bestandsaufnahme dokumentieren. Stattdessen wurden in den Interviews mit den Schulleitungen und Lehrkräften wahrgenommene Erfolge angeführt, die zu einer positiven Selbsteinschätzung führen, etwa (intuitiv oder auch datengestützt) für gut befundene, langjährig Konzepte und Maßnahmen, aber auch konkrete erzielte Erfolge (bspw. die Steigerung von Übergangsquoten von der Schule in die Ausbildung). Ebenfalls zu einer positiven Einschätzung beitragen können externe Rückmeldungen bzw. konkrete Teilnahmeempfehlungen: Die positive Verstärkung erhöht hierbei den Glauben an die eigenen Erfolgchancen bzw. die eigene Wettbewerbsfähigkeit. Schulen, die bereits über viel Wettbewerbserfahrung (und damit verbundene Erfolge) verfügen, haben die Entscheidung für die Wettbewerbsteilnahme insgesamt als weniger schwierig beschrieben als Schulen ohne entsprechende Erfahrung.

Die Entscheidung *gegen* eine Wettbewerbsteilnahme erfolgt entsprechend dann, wenn die Analyse der in einer Ausschreibung definierten Qualitätsbereiche ergibt, dass die eigene Schule derzeit nicht die Anforderungen für eine erfolgreiche Teilnahme erfüllt. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass die an der eigenen Schule somit identifizierten ‚Defizite‘ als Entwicklungsaufgaben gedeutet werden können: Die Wettbewerbsausschreibung bzw. die vorgefundenen Qualitätskriterien können hier insofern durchaus als Anreiz interpretiert werden, die eigene Schule weiterzuentwickeln.

4.2 Die Erstellung des Wettbewerbsbeitrags als Anlass einer Bestandsaufnahme (II. Phase)

Entscheidet sich eine Schule zur Teilnahme an einem Wettbewerb, folgt die Erstellung eines Wettbewerbsbeitrags⁸. In diesem Kontext wird von Meyer-Guckel (2006) vermutet, dass dies bei den beteiligten Organisationen einen internen „Analyse-, Strukturierungs- und Diskussionsprozess“ (S. 5) anstoßen kann.

Die vergleichende Fallanalyse zeigt, dass die Erstellung des Wettbewerbsbeitrags von den beteiligten Schulleitungen und Lehrkräften äußerst unterschiedlich beurteilt wird. Dies betrifft sowohl den empfundenen Aufwand als auch die Nutzung als Reflexionsimpuls oder -hilfe. Während insbesondere diejenigen Schulen, die bislang noch wenig Wettbewerbserfahrungen gesammelt haben, die Teilnahme als gro-

8 Im Fall von „Starke Schule“ ist bei der Erstellung des Wettbewerbsbeitrags ein elektronisches Bewerbungsformular auszufüllen, das sich an CIPP-Modellen der Schuleffektivitätsforschung orientiert, jedoch einen besonderen Schwerpunkt auf den Bereich der Hinführung zur Ausbildungsfähigkeit legt (vgl. ausführlich Strunck 2011).

ßen Aufwand erleben, findet sich unter den besuchten Schulen auch eine vergleichsweise große Gruppe, die angibt, in hohem Maße bereits bestehende Unterlagen genutzt zu haben, entweder aus der eigenen Programm- und Entwicklungsarbeit (Konzeptpapiere etc.) oder auch aus früheren Wettbewerben. Hier ist auch eine unterschiedlich stark ausgeprägte Dokumentationspraxis sichtbar geworden.

Eine Nutzung des Wettbewerbs zur Initiierung einer innerschulischen Analyse, Strukturierung und Diskussion bestimmter Themen und Handlungsfelder lässt sich daran anknüpfend in unterschiedlichem Umfang konstatieren. Betont wird hierbei in Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften an fünf Schulen der Aspekt der Analyse und Strukturierung, vermittelt über den Wettbewerb als externer Reflexionshilfe. Hierbei wurde mithilfe des Bewerbungsformulars ein Überblick über die eigenen Aktivitäten erstellt sowie aus der Perspektive der Wettbewerbsausschreibung und ihrer spezifischen Schwerpunktlegung eine erweiterte Sicht ermöglicht. Es handelt sich dabei jeweils um Schulen, die noch eher am Anfang systematisch geführter Schulentwicklungsprozesse stehen, die sich nichtsdestotrotz aber bereits auf den Weg gemacht haben.

Nur an einer Schule beschrieben wird dagegen eine weiterführende Diskussion, die durch die Erstellung des Wettbewerbsbeitrags bzw. die Auseinandersetzung mit der Ausschreibung initiiert worden ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass insbesondere an solchen Schulen, an denen bislang entweder erst wenig Wettbewerbserfahrungen vorliegen oder aber bisher nicht in hohem Maße schriftliche Konzepte erarbeitet bzw. systematische Schulentwicklungsprozesse initiiert worden sind, Reflexionsprozesse dokumentiert werden können. Eine daraus folgende Ableitung konkreter Handlungsmaßnahmen geschieht jedoch kaum und kann bezogen auf den hier zitierten Fall als eher zufällig eingeschätzt werden.

4.3 Reaktionen auf die Rückmeldung zum Abschneiden beim Wettbewerb (III. Phase)

Bei „Starke Schule“ erfolgt die Beurteilung der Wettbewerbsbeiträge durch eine unabhängige Fachjury, die durch Schulbesuche bei potenziellen Preisträgern ihre Eindrücke aus den schriftlichen Bewerbungen ergänzt. Sind die Preisträger ausgewählt, werden diese in Landes- und Bundesverleihungen prämiert; die nicht-prämierten Schulen erhalten ein Schreiben bezüglich ihres Abschneidens.

Eher knapp soll im Folgenden die Verarbeitung dieser Rückmeldung in den Blick genommen werden. Dabei ist vorab darauf hinzuweisen, dass – anders als im Rahmen externer Evaluationsformate wie der Schulinspektion oder externer Zertifizierungen –

keine (schriftliche) Rückmeldung von Ergebnissen erfolgt, sondern lediglich eine Einladung zur Preisverleihung oder aber eine Zertifizierung der Teilnahme versandt wird.

Nichtsdestotrotz lässt sich im Rahmen der vergleichenden Fallanalyse gerade bei nicht-erfolgreichen Teilnehmern ein Prozess der Reflexion nachweisen: Hier werden Gründe für das eigene Abschneiden gesucht und mögliche Schwächen analysiert. Zur Orientierung bzw. zum Vergleich herangezogen werden dabei die Preisträgerschulen. Auffällig ist allerdings, dass im Kontext dieser Reflexion nicht unbedingt systematisch nach Unterschieden auf der Ebene der Gestaltung von Prozessen gesucht, sondern eher auf Unterschiede in den Rahmenbedingungen rekurriert wird. Auf diese Weise werden Ursachen des schlechten Abschneidens eher extern attribuiert. Konkrete Maßnahmen der Verbesserung nach der Analyse der eigenen Platzierung werden in den Interviews weder bei den erfolgreichen noch bei den nicht-erfolgreichen Schulen beschrieben. Die Impulskraft der Rückmeldung für eine weiterführende Schulentwicklung scheint insofern begrenzt.

Nichtsdestotrotz wird eine positive Rückmeldung von den prämierten Schulen in hohem Maße genutzt, um die eigene Schule nach außen zu profilieren.⁹ Teilweise konnte bei der Beratung potenzieller Eltern und Schülerinnen und Schüler auch eine Relativierung des negativen Images der eigenen Schulform erreicht und Vertrauen aufgebaut werden. Insgesamt scheint insofern der Wettbewerbserfolg eine Möglichkeit zu sein, Erfolge und damit die Qualität der eigenen schulischen Arbeit wirkungsvoll ins Umfeld zu transportieren und sowohl dazu beizutragen, Schulen bekannter zu machen und Vertrauen aufzubauen als auch Veränderungen von Einstellungen gegenüber einer Schule zu initiieren. Insbesondere für Schulen, die aufgrund ihrer Schulformzugehörigkeit oder ihrer Lage in einem sozial belasteten Umfeld in der Öffentlichkeit eher negativ wahrgenommen werden, gibt es hierfür kaum Gelegenheiten, so dass Wettbewerbserfolge in hohem Maße dazu beitragen können, Negativkonzepte abzubauen und diese Schulen positiv zu inszenieren (vgl. Plake 2010, S. 256f.).

Weiterhin kann ein Wettbewerbserfolg – unter der Bedingung, dass dieser aufgrund etwa einer frühzeitigen Einbindung und Informierung der schulischen Akteure als gemeinschaftlicher Erfolg wahrgenommen wird – auch ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl innerhalb der teilnehmenden Schulen befördern. Eine höhere Identifikation mit der Schule wird auch unter den Schülerinnen und Schüler dokumentiert, allerdings ist hier auch darauf hinzuweisen, dass der Preisgewinn bei ihnen teilweise auch Irritationen ausgelöst hat, die darauf zurückgeführt werden können, dass die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere an

9 Mit Profilierung gemeint ist hier nicht die Ausbildung schulspezifischer Schwerpunkte, sondern die Steigerung der Attraktivität der Schule in Abgrenzung von anderen Schulen.

Haupt- oder Förderschulen, eher negativ ist, so dass ein Erfolg in einem Wettbewerb nicht in das eigene Selbstbild übersetzt werden kann. Um den Erfolg dennoch für die Schülerinnen und Schüler greifbar und auch verständlich zu machen, wurde an diesen Schulen deshalb gezielt über den Erfolg gesprochen.

4.4 Transfer ‚guter Praxis‘ im Rahmen (IV. Phase)

Von Interesse ist schließlich, inwiefern auf der Grundlage der vergleichenden Fallanalyse eine Übertragung ‚preisgekrönter Konzepte‘ in der IV. Phase der Wettbewerbsteilnahme dokumentiert werden kann. Hier zeigt sich in den Interviews, dass der Austausch mit anderen Teilnehmern durchaus positiv beurteilt wird: Anders als die kompetitive Grundorientierung des Wettbewerbsprinzips vermuten lässt, werden die anderen Wettbewerbsteilnehmer – zumindest nach der Rückmeldung der Ergebnisse – nicht als Konkurrenten angesehen. Stattdessen dominiert das Gefühl einer Zugehörigkeit zu einer als ähnlich motiviert und erfolgreich wahrgenommenen Gruppe ‚ausgezeichneter‘ Schulen. Hinzu kommt, dass die prämierten Konzepte in schriftlichen Befragungen von Netzwerkteilnehmern als durchaus „nachahmenswerte“ Innovationen beurteilt werden und insofern von einer hohen Akzeptanz ausgegangen werden kann (vgl. Herrlinger/Strunck 2011).

Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, dass bei einer Nachfrage nach konkreten Ideen und Impulsen, die aus der Begegnung mit anderen Schulen sowie den Netzwerkveranstaltungen entstanden sind, vor allem Konzepte und Ansätze erwähnt werden, die im Hinblick auf notwendige Veränderungen des eigenen schulischen Angebots eine eher niedrige Komplexität aufweisen und insofern leichter in bestehende Strukturen zu implementieren sind. Beispiele sind etwa Ergänzungen der Schulordnung oder auch die Einrichtung eines Berufsorientierungsraums. Dieser Einrichtung voraus ging in diesem konkreten Fall ein – über den Wettbewerbskontext hinausgehender – Kontakt mit der impulsgebenden Schule, die ihre Erfahrungen zur Verfügung gestellt hat. Die Einrichtung wurde dabei als sinnvolle und wichtige Ergänzung zum eigenen, bereits in hohem Maße ausdifferenzierten Berufsorientierungsangebot angesehen. Zudem handelt es sich bei dieser Schule um eine in hohem Maße veränderungs- und innovationsbereite Schule, so dass, in Bezug auf die Transferforschung, für diesen Fall eine Reihe von diesen Transfer begünstigenden Faktoren aufgeführt werden können (wahrgenommener Veränderungsbedarf, Innovations- bzw. Veränderungsbereitschaft des Kollegiums sowie eine eher geringe Komplexität der Innovation).

Inwiefern die Teilnahme an Schulwettbewerben systematisch Impulse zur Veränderung der schulischen Praxis bietet, kann auf der Grundlage der vergleichenden Fallanalyse nicht abschließend beantwortet werden, nicht zuletzt, da die Daten-

erhebung zu einem Zeitpunkt erfolgte, als die Schulen gerade erst in das mit dem Wettbewerb verbundene Netzwerk aufgenommen wurden. Wichtig wäre an dieser Stelle eine längsschnittliche Analyse, die die Netzwerkveranstaltungen gezielt einbezieht, um die jeweiligen Bedingungen und Voraussetzungen einer Übertragung von Ideen und Konzepten noch vertiefter zu analysieren. Dabei müsste auch einbezogen werden, dass es sich bei der Gruppe der Wettbewerbsteilnehmer um eine spezifisch selektierte Gruppe von Schulen handelt, von denen bereits viele elaborierte schulische Profile entwickelt haben und die zudem als besonders ‚aktive‘ Schulen aufgefasst werden können (vgl. Strunck 2011).

5. Fazit und Perspektiven

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Schulwettbewerbe, die neben einer Auszeichnung auch Impulse zur Reflexion intendieren, durchaus Potenziale im Hinblick auf die Initiierung von Prozessen der Schulentwicklung aufweisen. Dies gilt insbesondere für eine Reflexion und Evaluation des eigenen schulischen Angebots im Sinne einer kritischen Bestandsaufnahme in Auseinandersetzung mit der Ausschreibung des Wettbewerbs und dem geforderten Wettbewerbsbeitrag. Hierbei zeigt sich, dass insbesondere an Schulen, die bislang noch wenig Wettbewerbserfahrung haben, sowie an Schulen, die noch eher am Anfang eines systematischen Schulentwicklungsprozesses stehen, Prozesse der Evaluation und Reflexion initiiert werden. Die Ableitung konkreter Maßnahmen der Weiterentwicklung oder Ergänzungen des eigenen schulischen Lernangebots konnten dagegen lediglich in Einzelfällen dokumentiert werden. Dies gilt ebenso für eine Übertragung erfolgreicher Konzepte einzelner Schulen, die vermittelt über die Preisverleihung sowie anschließende Netzwerkveranstaltungen sichtbar gemacht werden. Insbesondere in diesem Kontext besteht jedoch noch weiterer Forschungsbedarf, um in Anbindung an die Netzwerkveranstaltungen des Projekts der Frage nach Bedingungen für eine Übertragung von Ideen und Konzepten zu beantworten.

Forschungsbedarf besteht darüber hinaus auch im Hinblick auf die Rolle der Wettbewerbsveranstalter: Oftmals handelt es sich hier um nicht-staatliche Akteure, deren Intentionen etwa bezogen auf die Erschließung und Verbreitung spezifischer Themen im öffentlichen Diskurs durchaus untersuchenswert wären. Einen ersten Ansatz hierfür bietet der Beitrag von Thomas Höhne in diesem Heft. Nicht zuletzt könnte, auf der Grundlage einer systematischen Bestandsaufnahme, auch die Frage nach Schulentwicklungspotenzialen verschiedener Wettbewerbsformate vergleichend in den Blick genommen werden.

Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Järvinen, H./Manitius, V./Müthing, K./Holt, N. von (2010): Schulreform durch Innovationsnetzwerke – Entwicklungen und Bedingungen. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Münster u.a.: Waxmann, S. 213-235.
- Berkemeyer, N./Müller, S. (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Schulsteuerung von Schulen? In: Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 195-218.
- Bruggen, J. van (2008): Wettbewerbe und Preise in der deutschen Schullandschaft. In: Pädagogische Führung, H. 1, S. 8-10.
- Burkardt, C./Eikenbusch, G. (2009): Evaluation. Ein Leitfaden. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (2009): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 1292-1342.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7-20.
- Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.) (2006): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445-566.
- Hamm, I./Madelung, E.: Vorwort. In: Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der deutsche Schulpreis 2006. Seelze: Kallmeyer, S. 3.
- Heindl, H. (1999): Best Practices – Benchmarking. Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Universität. Wuppertal.
- Herrlinger, S./Strunck, S. (2011): Wenn gute Praxis „Schule machen“ soll ... Hinweise und Forschungsperspektiven im Kontext des Projekts „Starke Schule“. In: Die Deutsche Schule 103, H. 1, S. 80-93.
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 285-320.
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2009): Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. und ergänzte Aufl. Wiesbaden: VS, S. 157-179.
- Meyer-Guckel, V. (2006): Best Practice als Methode. Funktion, Bewertung und Kommunikation von Beispielen guter Praxis im Rahmen von Wettbewerben im Hochschulsystem. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.) (2006): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Qualitätsmessung und Iteration. Berlin: Raabe, E 7.9.
- Plake, K. (2010): Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder – Strategien – Wirklichkeiten. Wiesbaden: VS.
- Rahm, S./Schröck, N. (2005): Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In: Apel, H.J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-168.
- Schmidt, C. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 544-568.

- Simon, H./Gathen, A. von der (2002): Das große Handbuch der Strategieinstrumente: Alle Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen (Hrsg.) (2010): Wettbewerb und Netzwerk 2011. URL: http://www.starkeschule.ghst.de/fileadmin/starke_schule/user_upload/Downloads_2011/Broschuere_Starke_Schule_2011.pdf; Zugriffsdatum: 25.11.2010.
- Strunck, S. (2011): Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben. Wiesbaden: VS.
- Töpfer, A./Mann, A.: Benchmarking – Lernen von den Besten. In: Mann, A. (Hrsg.): Benchmarking – der Weg zu Best Practice. Berlin u.a.: Springer, S. 31-75.
- Wagner, H./Neber, H. (2007): Nationale und internationale Leistungswettbewerbe im Kontext. In: Heller, K.A./Ziegler, A. (Hrsg.) (2007): Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a.: LIT, S. 209-232.

Susanne Strunck, Dr., geb. 1983, Projektmanagerin im Kompetenzzentrum Bildung der Stiftung Mercator, zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Fridtjof-Nansen-Str. 9, 45131 Essen
E-Mail: susanne.strunck@web.de

Eva Maria Prenninger/Herbert Altrichter

Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate als Veränderung schulischer Arbeit und schulischen Lernens?

Zusammenfassung

Schülerwettbewerbe und Zertifikate (wie z.B. Cambridge Certificate oder European Computer Driving Licence), die von schulsystemexternen Akteuren formuliert und von Schulen ihren Schülern und Schülerinnen angeboten werden, können als „schulexterne“ inhaltliche Impulse für die Gestaltung schulischen Lernens und Arbeitens verstanden werden. Anhand einer explorativen Studie an zwei gymnasialen Schulen wird diskutiert, inwieweit und welche steuernden Einflüsse von solchen schulexternen inhaltlichen Impulsen ausgehen.

Schlüsselwörter: Schülerwettbewerbe, schulexterne Zertifikate, Governance

Do Student Competitions and External Certificates Change Learning Processes and Work in School?

Abstract

Student competitions and additional certificates (such as Cambridge Certificate or European Computer Driving Licence), which are constructed by actors located outside the school system and which are offered by schools to their students as curriculum enrichment, may be understood as external curricular impulses on learning processes and work in schools. An explorative study of two gymnasium-type schools is discussed with respect to changes of governance which might result from these types of external curricular impulses.

Keywords: student competitions, external certificates, governance

1. Problemstellung

Schon in früheren Studien (vgl. Specht 1994, S. 232ff.; Altrichter/Prexl-Krausz/Soukup-Altrichter 2005, S. 108ff.) war uns aufgefallen, dass manche Schulen ih-

ren Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit eröffneten, Zertifikate (wie z.B. Cambridge First Certificate in English [FCE] oder European Computer Driving Licence [ECDL])¹ zu erwerben, die von schulexternen Institutionen angeboten und auch geprüft wurden. Die Vorbereitung auf diese Prüfungen geschah in diesen Fällen innerhalb der Schule – entweder zur Gänze innerhalb des „Normalunterrichts“ oder durch Wahlpflichtangebote, Freifächer oder Tutoring. Die Zusatzangebote betrafen meist aktuelle und beruflich bedeutsame Kompetenzen, wie z.B. Sprachen oder Informatik; sie wurden in der Außendarstellung dieser Schulen oft als besonderes Profilmerkmal beworben.

Wenn Schulen außerhalb des Schulsystems formulierte Leistungsanforderungen in das schulische Lernen integrieren, kann dies einesteils als Fähigkeit von „autonomer“ und flexibler gewordenen Schulen interpretiert werden, aktuelle gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen schneller als die staatliche Lehrplanentwicklung aufzunehmen. Anderenteils kann das Phänomen auch als ein Akt im Prozess der Profilierung von Einzelschulen verstanden werden, mit dem diese auf steigenden Wettbewerbs- und Bewährungsdruck reagieren (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011). Warum aber – dies ist die schultheoretisch interessante Frage – sind solche schulexternen Mini-Curricula und Zertifikate besser zur Bewerbung eines Schulprofils geeignet als schulische Programme? Deutet sich hier eine Erosion der kompetenznormensetzenden Funktion der Schule an? Es war ja gerade eine Leistung des staatlichen Bildungswesens, in einer Vielfalt von regional und beruflich unterschiedlichen Anforderungen durch seine Lehrpläne national gültige und einigermaßen vergleichbare Standards signalisiert zu haben; damit wurden überregionale Mobilität erleichtert und Arbeitgeber angesichts einer wachsenden Zahl von Stellenwerbern und -bewerberinnen bei ihren Selektionsvorgängen entlastet. Sehen wir gegenwärtig einen neuen Schub an Mobilitäts- und Wettbewerbsanforderungen? Ruft dieser ein Bedürfnis an *übernationaler* Vergleichbarkeit der Qualifikationen hervor, das von den national ausgerichteten Schulsystemen nicht befriedigt werden kann? Oder ist schlicht das Vertrauen in staatliche Zertifikate gesunken und jenes in Zeugnisse privater oder überregionaler Anbieter gestiegen?

Dies sind Fragen, die letztlich eine Veränderung der Steuerungsverhältnisse in Hinblick auf curriculare Anforderungen thematisieren. Als Beitrag zur Erforschung von Transformationen schulischer Governance wollen wir im Folgenden anhand einer explorativen Studie einige Aspekte der Leitfrage diskutieren, inwieweit und welche steuernden Einflüsse von solchen „schulexternen“ curricularen Impulsen – wie sie schulexterne Zertifikate, aber auch Schülerwettbewerbe darstellen – auf die Gestaltung schulischen Lernens und Arbeitens ausgehen.

1 Inhalt und Charakter dieser Zertifikate werden in Kap. 3.2 dargestellt.

2. Forschungsfragen und Vorgangsweise

Als *schulexterne Zertifikate* werden in diesem Beitrag solche Zeugnisse bezeichnet, deren Erwerb (zumindest teilweise) durch die Schule organisiert wird, die jedoch von schulexternen Institutionen verliehen werden. Schüler und Schülerinnen können dabei Ausbildungen absolvieren und Bildungstitel erwerben, die über das schulische Standardangebot hinausgehen.

Uns sind keine Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum bekannt, die sich gezielt mit der inner- und überschulischen Steuerungswirkung solcher Zertifikate beschäftigen. Als Nebenergebnis von Studien zur Schulprofilierung (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011) wurde die Integration solcher externer Zertifikate in die schulische Arbeit als – vergleichsweise neues – Instrument und Begleiterscheinung von Profilierungsprozessen interpretiert: Die Möglichkeit, zusätzliche schulexterne Zertifikate zu erwerben, soll Schulen im Zuge zunehmenden Wettbewerbs zwischen Einzelschulen attraktiver für bildungsinteressierte (und sozial privilegierte) Segmente der Eltern- und Schülerschaft machen.

Nach Einschätzung eines Vertreters der Schulverwaltung stehen die Standardisierung, die Fokussierung auf abgrenzbare Kompetenzen und die überregionale Bekanntheit dieser Prüfungen „in deutlichem Kontrast zu mancher Unverbindlichkeit und Nichtüberprüfbarkeit“ schulischen Lernens; sie „versprechen eine qualitätsgesicherte, normierbare Abschlussleistung und sind daher für Betriebe mit dem Wunsch nach klar einschätzbaren Einstiegsqualifikationen von Bewerbern und Mitarbeitern besonders wertvoll“ (Dorninger 1997/98, S. 17). Altrichter, Prexl-Krausz und Soukup-Altrichter (2005) vermuten, dass diese Zertifikate, die sich meist auf aktuelle und berufsnützliche Kompetenzen beziehen, signalisieren sollen, dass die Schule alles daran setzt, die Zugänge zu weiteren Bildungsgängen oder zum Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Unter *Schülerwettbewerben* werden hier Wettbewerbe verstanden, die sich an einzelne oder Gruppen von Schüler(n) und Schülerinnen wenden und in denen meist schulische oder schulnahe Leistungen auf einem besonders hervorgehobenen Anspruchsniveau gezeigt werden müssen (vgl. dagegen die Diskussion von *Schulwettbewerben* bei Strunck 2011).

Solche Wettbewerbe haben eine vergleichsweise lange Tradition (vgl. Wagner/Neber 2007). Beispielsweise wird die österreichische *Mathematik-Olympiade* seit über 40 Jahren durchgeführt (vgl. ÖMO o.J.), und der *Redewettbewerb für die Jugend Österreichs* fand im Jahr 2010 bereits zum 58. Mal statt (vgl. BMUKK 2009). Zu Schülerwettbewerben liegen einige Publikationen vor, die vor allem das Phänomen im Allgemeinen und einzelne Wettbewerbe und Beiträge dazu beschreiben. Des Weiteren gibt es Aussagen zu – erhofften und tatsächlich eingetretenen – Funktionen

und Zielen solcher Wettbewerbe. Dabei werden häufig solche Ziele genannt, die auf individueller Ebene liegen: Wettbewerbe fördern *fachliche und überfachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten*. Sie bieten *Anreiz und Anerkennung* für Schülerinnen und Schüler sowie eine *Rückmeldung* zum individuellen Leistungsstand über die Leistungsbeurteilung der Schule hinaus (vgl. Beutel/Tetzlaff 2007, S. 141ff.). Gerade durch diese Merkmale komme ein Wettbewerb als Lernumgebung *begabten Schülern und Schülerinnen* besonders entgegen und sei für deren Förderung ein wichtiges Element: „[...] Problemstellungen werden weniger eindeutig definiert, notwendiges Vorwissen, methodische Ansätze, Kriterien zur Beurteilung von Lösungen und notwendige Aktivitäten werden nicht Schritt für Schritt vorgegeben“ (Wagner/Neber 2007, S. 79). Auf der anderen Seite kann man Schülerwettbewerbe als – „vermutlich [d. Verf.: lehrer-]freundliche“ (Rösner 2001) – Beiträge zur *Qualitätssicherung des Bildungswesens* (Beutel/Tetzlaff 2007, S. 147) sehen. Auch Schülerwettbewerbe können gezielt zur *Profilstärkung der Schule* genutzt werden (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 74ff.).

Unter einer Governance-Perspektive interessiert uns, ob Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate die Steuerungs- und Koordinationsverhältnisse im Schulsystem verändern. In der Governance-Forschung werden schulisches Lernen und Arbeiten, ihre Ordnung und ihre Ergebnisse unter der Perspektive der Handlungskoordination verschiedener sozialer Akteure in einem Mehrebenensystem analysiert (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 20ff.). Dabei fällt der Blick v.a. auf folgende Fragen (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 57ff.): Welche Akteure beteiligen sich an der Steuerung des jeweiligen Phänomens? Welche sozialen Praktiken nutzen sie zur Handlungskoordination? Welche dieser Praktiken haben das Potential zur Verfestigung und Strukturbildung?

Unter governance-theoretischer Perspektive sind Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate interessant, weil hier offenbar schulinterne Akteure freiwillig relativ umfassende normative Vorgaben, die außerhalb der traditionellen Grenzen des Schulsystems formuliert werden und für sie nicht verpflichtend sind, aufgreifen und als Leitlinie für einen Teil ihres Handelns nehmen. Diese Vorgaben betreffen zudem schulische Kernbereiche: inhaltliche Leistungsanforderungen und deren Überprüfung.

Wir wollen uns im Folgenden auf die Ebene der Einzelschule konzentrieren und unser Leitinteresse an einer eventuellen verändernden Wirkung von Schülerwettbewerben und schulexternen Zertifikaten für das Lernen und Arbeiten in Schulen über die Untersuchung von drei Fragenkomplexen in Angriff nehmen:

- (1) *Unterscheiden sich die externen Inhalts- und Kompetenzanforderungen, wie sie durch Schülerwettbewerbe und Zertifikate verkörpert werden, tatsächlich von dem, woran sich die Schule üblicherweise orientiert?*

Diese Frage geht von der informellen Beobachtung aus, dass viele bekannte Zertifikate und Schülerwettbewerbe durchaus schulische oder schulnahe Leistungen betreffen. Wenn sich ihre Leistungsanforderungen nicht von jenen schulischer Curricula unterscheiden, dann wären Folgefragen nach ihrer schulverändernden Wirkung obsolet oder müssten jedenfalls umformuliert werden.

- (2) *Warum greifen Schulen diese Anforderungen auf? Was macht sie attraktiv? Welche Motive, welche Steuerungsabsichten sind damit verbunden?*

Diese Fragen thematisieren die Intentionalität der Steuerungs-Akteure und damit die angestrebten Effekte dieser Instrumente. Zudem versuchen sie, die bisherigen Hypothesen über Gründe für die Integration von schulexternen Zertifikaten und Schülerwettbewerben, die aus Schulprofilierungsstudien stammen, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

- (3) *Welchen Einfluss hat das Aufgreifen dieser Angebote auf die innerschulische Handlungskoordination, auf die je existente Koordination von Lernen und Arbeiten?*

Die Phänomene Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate wurden bisher im deutschen Sprachraum kaum untersucht; es liegen auch keine ausgearbeiteten Theorien dazu vor. Daher erscheint eine explorativ-hypothesenbildende Vorgangsweise gerechtfertigt, die unter den Bedingungen einer universitären Qualifikationsarbeit (Prenninger 2011) umgesetzt wurde. Zur Bearbeitung der Fragenkomplexe (2) und (3) wurden *Fallstudien* über die einzelschulische Motivation, die Organisation und die wahrgenommenen Wirkungen dieser Wettbewerbe und Zertifikate auf der Basis von qualitativen Interviews und der Analyse schulischer Dokumente durchgeführt. Für die Fallstudien wurden zwei gymnasiale Schulen in einer österreichischen Landeshauptstadt ausgewählt. Der zuständige Vertreter der Schulaufsicht beschrieb diese Schulen folgendermaßen: Schule A verfügt über sehr hohe Anmeldezahlen und ist attraktiv für das „Bildungsbürgertum“; jedes Jahr müssen Bewerbungen abgewiesen werden. In Schule B finden sich nach seiner Aussage mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die untersuchten Schulen sind Nachbarschulen und weisen eine vergleichbare Größe auf.

Problemzentrierte Interviews auf der Basis eines Leitfadens (vgl. Lamnek 2005, S. 363ff.) wurden an jeder Schule mit dem Schulleiter (SL²), dem Personalvertreter (PV), der Sprecherin bzw. dem Sprecher der Schülerschaft (SP) sowie einer Lehrkraft (L), die eine koordinierende Funktion für eines der hier untersuchten Programme

2 Eine Abkürzung – wie SLA 1:15 – nach einem Interviewausschnitt bedeutet, dass das Zitat vom Schulleiter der Schule A, aus dem Interview mit der Nummer 1 und der 15. Bedeutungseinheit aus diesem Interview stammt. Durch eckige Klammern werden Zusätze oder Auslassungen durch die Verfasserin und den Verfasser gekennzeichnet.

wahrnahm. Des Weiteren wurde in Schule A die Administratorin³ (ADA) befragt, an Schule B der Netzwerkadministrator (NAB), der auch Lehraufgaben im ECDL-Programm erfüllte, sowie ein Lehrer (KB) mit einer kritischen Einstellung gegenüber schulexternen Zertifikaten. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung wurde computerunterstützt durchgeführt und folgte Vorschlägen zur Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010; Altrichter/Posch 2007, S. 185 ff.).

Zur Diskussion von Fragenkomplex (1) wurden in den beiden Schulen drei schulexterne Zertifikate und drei Schülerwettbewerbe identifiziert, die in der Außen-darstellung der Schulen das stärkste Gewicht aufwiesen. In einer *Dokumentenanalyse* wurden sodann schriftliche Unterlagen und Internetdokumente über diese Schülerwettbewerbe und schulexternen Zertifikate analysiert und mit dem gültigen Lehrplan gymnasialer Schulen (BGBl. II Nr. 133/2000; BGBl. II Nr. 277/2004) verglichen. Ausführlichere Informationen zu Design, Datenerhebung und -analyse finden sich in Prenninger (2011, S. 27ff.).

Sowohl das Sampling der Schulen und Interviews als auch die Auswahl der Wettbewerbe und Zertifikate begründet keinen Anspruch auf eine Generalisierbarkeit der Einsichten. Unsere Absicht ist es, Merkmale der speziellen Fälle herauszuarbeiten, die hoffentlich auch als aufschlüsselnde Hypothesen für weitere Forschung dienen können.

3. Externe Inhalts- und Kompetenzanforderungen und schulische Curricula

3.1 Schülerwettbewerbe und schulische Lehrpläne

Wir wenden uns dem ersten Fragenkomplex zu: *(1) Unterscheiden sich die externen Inhalts- und Kompetenzanforderungen, wie sie durch Schülerwettbewerbe und Zertifikate verkörpert werden, tatsächlich von dem, woran sich die Schule üblicherweise orientiert?* Für die folgende Analyse wurden drei Beispiele von Schülerwettbewerben ausgewählt, an denen Schüler und Schülerinnen der beiden Fallschulen teilnahmen.

(W1) Der Fremdsprachenwettbewerb *Lebende Sprachen in Oberösterreich an allgemein bildenden höheren Schulen*⁴ wird von der schulführenden Abteilung der Landesschulbehörde betreut und von dem aus Landes- und Sponsorgeldern finanzier-

3 Das ist eine Lehrerin, die für Stundenpläne, Vertretungen und andere organisatorische Entscheidungen zuständig ist und dafür eine teilweise Lehrpflichtermäßigung erhält.

4 Oberösterreich ist ein Bundesland der Republik Österreichisch, in der das Schulwesen im Wesentlichen Bundeshoheit ist. „Allgemein bildende höhere Schule“ (AHS) ist die österreichische Bezeichnung für achtjährige gymnasiale Schulen.

ten Verein „Stiftung talente“ finanziell unterstützt (vgl. LSR 2010; Verein Stiftung talente o.J.). Sein Ziel ist einerseits „lehrplanergänzend“ formuliert, zielt aber andererseits auf eine Teilgruppe der Lernenden, nämlich auf die

„Förderung der Begabten auf verschiedenen sprachlichen Gebieten, [...] vor allem auch auf jenen Gebieten, für die im herkömmlichen Unterricht zu wenig Zeit bleibt. Dabei sind aber jene Anforderungen zu berücksichtigen, die moderne Lehrpläne an den Sprachunterricht stellen. [...] den Schwerpunkt kann aber auch im Lehrplan weniger Betontes (z.B. Landeskunde, Literatur) bilden“ (ebd.).

(W2) *Auf Schmetterlings- und Schwanenflügeln* ist ein *Internationaler Literaturwettbewerb*, der von österreichischen und italienischen Städten, Studienzentren und Universitäten ausgeschrieben wird. Zu einem vorgegebenen Rahmenthema soll ein Kinder- bzw. Jugendbuch verfasst werden. Der Wettbewerb will Schüler und Schülerinnen in ihrer Fantasie und Schreibfähigkeit fördern und ihnen bei der Entdeckung von Begabungen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur helfen (vgl. IKJ 2011).

(W3) Die *First Lego League (FLL)* ist ein Wettbewerb im Bereich der angewandten Informatik. Schüler und Schülerinnen müssen einen Lego-Roboter bauen, programmieren und damit im Team eine „knifflige Mission“ erfüllen. Die FLL ist aus der Zusammenarbeit der Firma LEGO und der Stiftung ‚For Inspiration and Recognition of Science and Technology‘ 1998 in den USA entstanden und wird u.a. von Motorola, Lego und SAP finanziell unterstützt (vgl. Hands on Technology 2011). Das Ziel des Wettbewerbs liegt darin, „Kinder und Jugendliche für Wissenschaft und Technologie zu begeistern, den Teilnehmern den Gedanken des Teamgeist[s] zu vermitteln [und] Kinder und Jugendliche anzuspornen, komplexe Aufgaben mit kreativen Lösungen zu bewältigen“ (ebd.).

Die Wettbewerbe (1) und (2) betreffen ganz offensichtlich Lehrplaninhalte und müssten leicht in den Unterricht integrierbar bzw. durch Unterricht vorbereitbar sein. Bei (3) geht es um Leistungen der technischen Ideenfindung, Planung und Konstruktion in Teamarbeit, die an Gymnasien wahrscheinlich weniger üblich sind, aber im Prinzip z.B. über Projektunterricht in Technischem Werken oder Informatik innerschulisch erbracht werden könnten. Als Wettbewerbe zielen alle drei Initiativen auf „besondere Leistungen“, eine Konnotation, die möglicherweise oft gegen eine Integration in den Normalunterricht und eher als Appell an besonders Interessierte wirkt.

3.2 Schulexterne Zertifikate und schulische Lehrpläne

Für die folgende Analyse wurden drei relativ weit verbreitete Beispiele von schulexternen Zertifikaten ausgewählt.

(Z1) Die *Cambridge Zertifikate* sind standardisierte Prüfungen für Englisch, die die Universität Cambridge für Personen anbietet, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Die Zertifikate können für allgemeines oder berufsbezogenes Englisch auf verschiedenen Kompetenzniveaus, die jenen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entsprechen, erworben werden. An Schulen werden üblicherweise allgemeinsprachliche Prüfungen auf Niveau B2 – das FCE – angeboten. Diese Zertifikate werden unter anderem damit beworben, dass sie eine ideale Zusatzqualifikation zum Schulabschluss bieten, da sie „weltweit als Nachweis qualifizierter Sprachkenntnisse von Hochschulen, Unternehmen und Ministerien anerkannt“ werden (Richter 2009, S. 7).

Das FCE verbrieft das Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Cambridge ESOL 2011). Dies entspricht exakt dem Anforderungsniveau, den der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe für den Pflichtgegenstand „Lebende Fremdsprache“ vorgibt (vgl. BMUKK 2008a, S. 6).

(Z2) Der *Europäische Computer Führerschein (ECDL)* „ist eine Initiative der europäischen Computer Gesellschaften zur Schaffung eines standardisierten grundlegenden Bildungsniveaus für alle Computeranwender“ (ECDL 2011). Seit 1998 wird der ECDL auch an österreichischen Schulen angeboten. Prüfungen zum Erwerb dieses Zertifikats werden an den Schulen vom Verein „ECDL an Schulen“ durchgeführt, der mit dem Unterrichtsministerium zusammenarbeitet. Das ECDL-Programm wird als „wichtiger Vorteil im Wettbewerb am Arbeitsmarkt“ (ECDL an Schulen o.J.) beworben und soll folgenden Zielen dienen:

„Die Kompetenz im Computerbereich für alle Bürger/innen Europas zu verbessern. Sowohl für Berufstätige als auch für Arbeitsuchende, für Schüler/innen und Student/innen ebenso wie für Menschen, die den Computer zu Hause nutzen. Die Produktivität aller Arbeitnehmer/innen, für die der Computer ein Bestandteil ihrer Arbeit ist, zu erhöhen. Den Nutzungsgrad der bereits bestehenden Computerinfrastruktur zu erhöhen. Zu gewährleisten, dass alle Computeranwender/innen den bestmöglichen Einsatz des Computers und die Vorteile der Computernutzung kennen“ (ECDL an Schulen o.J.).

Das Grundzertifikat „ECDL Core“, das üblicherweise an Schulen angeboten wird, soll Grundkenntnisse von Anwenderprogrammen vermitteln (vgl. ECDL an Schulen o.J.). Nach der Homepage des Unterrichtsministeriums erwerben Schüler und Schülerinnen mit dem ECDL „Qualifikationen, die über die schulische Ausbildung

hinausgehen [Hervorheb. durch d. Verf.]. Die Absolvent/innen haben dadurch eine Basisausbildung für den Büro- und Dienstleistungsbereich“ (BMUKK 2007).

Der Lehrplan für das Pflichtfach Informatik in der 9. Schulstufe erstreckt sich über mehr als zwei Seiten (vgl. BMUKK 2008b). Im Vergleich dazu erfordert die Standardisierung der Anforderungen des ECDL mehr Raum: Auf mehr als 40 Seiten sind die Inhalte der sieben Module des Syllabus 5.0 des ECDL Core aufgelistet. In einer vergleichenden Analyse dieses Syllabus und des Lehrplans für Informatik in der 9. Schulstufe zeigt Prenninger (2011, S. 39ff.), dass alle Module des ECDL ganz offensichtlich auch innerhalb des Lehrplans abgedeckt werden. Der Unterschied liegt in der größeren Spezifizierung und Standardisierung der Inhalte im ECDL-Syllabus, während der staatliche Lehrplan offener geschrieben ist, Spielräume bietet und damit curriculare und didaktische Qualifikationen der Lehrpersonen voraussetzt. Diese Offenheit erlaubt es auch, über die Grenzen des ECDL hinauszugehen und den Unterricht differenziell auf die Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen, wozu ein didaktischer Grundsatz aus dem Lehrplan ausdrücklich auffordert:

„Besonders im Informatikunterricht ist es notwendig, Inhalte so auszuwählen und zu organisieren, dass sie die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und daran anknüpfen. Die Themen sind dabei so auszuwählen, dass sie vielseitige Bezüge aus der Lebens- und Begriffswelt der Jugendlichen aufgreifen“ (BMUKK 2008b).

(3) Unser drittes Beispiel für ein schulexternes Zertifikat ist der *Unternehmerführerschein*, der aus einer Initiative der Wirtschaftskammer Österreich herrührt und über den „Verein Wirtschaftszertifikate in der Bildung“ in Schulen angeboten wird. Durch die Vermittlung von unternehmerischer Kompetenz soll sich für Schüler und Schülerinnen ein Vorsprung am Arbeitsmarkt bzw. im Studium ergeben; die Wirtschaft würde durch besser ausgebildetes Personal profitieren. Für die Schulen soll der Unternehmerführerschein profilschärfend wirken und die Attraktivität steigern (vgl. WKO 2011a).

In der Analyse von Prenninger (2011, S. 40ff.) zeigte sich, dass auch das Curriculum des Unternehmerführerscheins weit detaillierter als der Lehrplan des Pflichtfaches Geographie und Wirtschaftskunde ist. Modul A des Unternehmerführerscheins ist durch den Lehrplan der Unterstufe abdeckbar (BMUKK 2010), Module B und C entsprechen Anforderungen des Oberstufenlehrplans des gleichen Faches (BMUKK 2008c). Nur das abschließende Modul UP, das dem Niveau der Unternehmerprüfung entspricht, die als Befähigungsnachweis für eine berufliche Selbstständigkeit gilt (vgl. WKO 2011b, 2011c), bietet vertiefende betriebswirtschaftliche Inhalte; diese gehen über die Lehrplananforderungen der gymnasialen Oberstufenschulen hinaus und ergänzen deren Angebot um berufsbildende Qualifikationen (vgl. auch LA 2:80).

4. Motive und Wirkungshoffnungen

Wir kommen zu Frage (2): *Warum greifen Schulen die Anforderungen von Schülerwettbewerben und externen Zertifikaten auf? Was macht sie attraktiv? Welche Motive, welche Steuerungsabsichten sind damit verbunden?*

In den Interviews betonen viele Vertreter und Vertreterinnen der beiden untersuchten Schulen, dass Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate für Schulen eine *positive Außenwirkung* hätten und damit der Schulprofilierung dienen (z.B. LA 2:64; SPA 11:60; PVB 8:23; KB 6:55). Manche wollen dadurch Schülern und Schülerinnen *zusätzliche Möglichkeiten des Wissenserwerbs* bieten (vgl. LA 2:147; NAB 7:1).

„Für die Schule an sich ist es natürlich eine gute Außenwirkung, weil das spricht sich auch ein bisschen herum, dass es das [Wettbewerbe und Zertifikate an dieser Schule] gibt, und es steigert sicher die Attraktivität der Schule, wenn man weiß, da [...] kann man das noch zusätzlich machen zum normalen Unterricht. Das ist natürlich eine Attraktivitätssteigerung und auch eine Qualitätssteigerung. Weil wenn man sozusagen ihnen [den Schülern und Schülerinnen] das Rüstzeug gibt: ‚Wenn ihr fertig seid mit der Matura, dann habt ihr das auch, dann seid ihr bestens vorbereitet‘, ist das ein wichtiger Faktor für eine Schule, wenn sie das leisten kann“ (ADA 10:26).

Angesichts der Konkurrenzsituation von *„10, 12 Gymnasien in einem Ballungsraum“* (SLA 1:44) erscheinen den meisten Befragten zusätzliche Angebote, mit denen sich die Schulen voneinander unterscheiden, unumgänglich (vgl. NAB 7:62; KB 6:55).

„Jetzt wo Schulen eigenständig am Schulmarkt agieren müssen, überlegt man sich natürlich wesentlich mehr und hat auch mehr Druck und keine Schule kann es sich leisten, Unterricht laut Lehrplan zu machen und sich für alles andere nicht zu interessieren“ (SLB 3:58).

„[...] eine Schule muss schon viel anbieten, weil eine Schule, die gar nichts extra anbietet, hat keine Schüler, glaub ich. Es kommen immer wieder Anfragen auch von Eltern“ (LA 2:64).

Die Imagewerbung der konkurrierenden Schulen soll den *Zustrom von genügend Ausbildungsinteressenten und -interessentinnen* sicherstellen. Für Schule B geht es bei der Außendarstellung um den Erhalt ihrer bisherigen Größe, die bisher nur durch Schüler und Schülerinnen erreicht wurde, die von anderen Schulen abgewiesen worden waren (vgl. PVB 8:72). Einer Schülerin ist aber klar: *„Besserer Ruf, bessere Schüler“* (SPB 12:49). An Schule A soll das spezifische Profil, für das *„qualitative“* Signale wie Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate eine zentrale Bedeutung haben, eine *anziehende Wirkung auf leistungsfähige, interessierte und begabte Schüler und Schülerinnen* haben (vgl. SLA 1:41f.). Attraktive Profile, bei denen die Nachfrage die

Zahl der Plätze übersteigt, eröffnen Selektionsmöglichkeiten, die von den befragten Schulleitungen und Lehrpersonen durchaus gesehen und genutzt werden.

„Es geht mir auch nicht rein um die Zahl [der Schüler und Schülerinnen], es geht mir eher um die Art der Schüler, die man anspricht. Wie ich gesagt habe, durch Zusatzangebote oder Angebote für Begabtenförderung hat man ein anderes Ansprechpublikum, als wenn ich das alles nicht anbieten würde“ (SLA 1:44f.).

„Wir [konnten] nur vier erste Klassen unterbringen [...] und wir hätten aber für fast sechs Klassen Anmeldungen gehabt. Da kommen schon viele mit lauter Sehr gut, die nicht genommen werden können [...]“ (LA 2:100).

Welche Motive nennen Lehrkräfte für ihr Engagement bei Schülerwettbewerben und schulexternen Zertifikaten? An erster Stelle wird die Freude genannt, mit *intrinsisch-motivierten Schülern und Schülerinnen fachlich anspruchsvoller zu arbeiten* (z.B. LA 2:144f.; LB 9:22) und dafür auch positive Rückmeldungen zu bekommen (vgl. ADA 10:24; PVA 4:21); fachliche Orientierung und Schülerorientierung scheinen unter diesen Bedingungen zu konvergieren. Des Weiteren ist es wichtig, dass das Zusatzangebot *Wissen und Interessen der Lehrkräfte* anspricht (vgl. LA 2:16; PVA 4:12; LB 9:48; NAB 7:10) und ein (wenn möglich zumindest zum Teil bezahltes) *Zeitfenster* für ihre Tätigkeit vorhanden ist (LB 9:60).

„Das ist der eine Aspekt, die eigene Vertiefung im Fach, und ein anderer Aspekt ist, glaub ich, wenn man solche Vorbereitungskurse hält, dass man mit sehr motivierten und leistungsfähigen Schülern zu tun hat und dass das für einen Lehrer einfach eine starke Motivation ist. Kleine Gruppe, motivierte Leute, leistungsfähige Leute“ (SLA 1:27).

Schulen sehen Wettbewerbe ebenso wie schulexterne Zertifikate offenbar „als wertvolle Chance [an], die Qualität des Lernens zu fördern, die Schulkultur zu stärken sowie ihre Attraktivität und Ausstrahlung in der regionalen Schullandschaft zu steigern“ (Beutel/Tetzlaff 2007, S. 141). Gerade durch ihre „qualitativen Konnotationen“ eignen sich Wettbewerbe und externe Zertifikate gut, das öffentliche Image der Schule mit Qualitätsmerkmalen anzureichern. Dies soll den Zustrom von Schülern und Schülerinnen angesichts der Konkurrenz der Schulen absichern und verbessern. Wo ein Nachfrageüberhang besteht, kann dieser für die Selektion von besonders leistungsfähigen und lernbereiten Schülern und Schülerinnen genutzt werden. Dies wird nicht nur von der Öffentlichkeit als Erfolg gesehen, sondern auch vom Kollegium, weil lernbereite Schüler und Schülerinnen von Lehrpersonen besonders geschätzt werden (vgl. Gewirtz/Ball/Bowe 1995; Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, S. 220).

5. Einbindung in die schulische Lernorganisation

5.1 Betroffene Schülergruppen und deren Rekrutierung

Frage (3) lautet: *Welchen Einfluss hat das Aufgreifen dieser Angebote auf die inner-schulische Handlungskoordination, auf die je existente Koordination von Lernen und Arbeiten?*

Der *Zugang* zu Leistungswettbewerben ist in den meisten Fällen „offen, freiwillig und kostenlos. Grenzen werden allerdings durch das Alter, zuweilen auch durch Vorleistungen oder durch die besuchte Schulart gesetzt“ (Wagner/Neber 2007, S. 75). Gleiches gilt auch für schulexterne Zertifikate. Durch die Teilnahme an Wettbewerben fallen im Normalfall für Schüler und Schülerinnen keine *Kosten* an; wo dies dennoch der Fall ist, werden sie oft von Elternvereinen übernommen.

Die Leistungswettbewerbe, an denen die beiden Schulen unserer Studie teilnahmen, richten sich an einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. im Falle der First Lego League (W3) an kleine Schülerteams; beim Literaturwettbewerb (W2) wurden die vorbereitenden Arbeiten mit der ganzen Klasse durchgeführt. Auch bei den hier untersuchten schulexternen Zertifikaten betraf die Teilnahme nie eine ganze Klasse, sondern war ein Zusatzangebot für einzelne „besonders interessierte“ Schülerinnen und Schüler. Dies muss nicht in jedem Fall so sein; bei einer früheren Studie (vgl. Altrichter/Prexl-Krausz/Soukup-Altrichter 2005) wurde beispielsweise der Erwerb des ECDL in den Informatikunterricht einer Hauptschule mit Informatikschwerpunkt integriert und von allen Schülern und Schülerinnen einer Klasse besucht.

Aufgrund der selektiven Teilnahme stellt sich die Frage nach der *Rekrutierung der tatsächlich Teilnehmenden*. Ob Schulen bzw. Schüler und Schülerinnen an Wettbewerben teilnehmen, hängt in unseren Fällen meist von wenigen Lehrpersonen (oder gar einer einzigen) ab, die für ein Fach, das in Affinität zum Wettbewerb steht, verantwortlich sind (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 76). Entweder wird das zusätzliche Angebot in den Klassen vorgestellt (vgl. NAB 7:67; ADA 10:9), und/oder es werden einzelne Schüler und Schülerinnen, die von ihrer Fachlehrpersonen als ‚geeignet‘ angesehen werden, gezielt angesprochen (vgl. SLB 3:39). Bloße Ankündigung oder Plakate zeigen geringe Resonanz (SLB 3:39).

Dass Schüler und Schülerinnen sich selbst gezielt für einen Wettbewerb oder ein außerschulisches Zertifikat melden, wird eher als Ausnahme angesehen (vgl. PVA 4:26), weil *„die Schüler das auch nicht so mitkriegen und teilweise auch noch zu jung sind, dass sie da sagen: ‚Aha, da gibt es was, da melde ich mich‘“* (PVA 4:26). An Schule A muss die Eignung von Schülern und Schülerinnen, die sich zum Cambridge Certificate anmelden, von der Fachlehrkraft bestätigt werden (vgl. ADA 10:2).

Schüler und Schülerinnen, die von Lehrpersonen gezielt angesprochen werden, müssen „Leistungsreserven“ haben, damit „ein zusätzlicher Kurs und Wissenserwerb [...] die schulischen Leistungen nicht wesentlich beeinträchtigt“ (SLA 1:38).

„Es sind eher gute Schüler, in der Regel vielseitige. Leider sehr oft Schülerinnen und Schüler, die sowieso schon drei andere Sachen nebenher machen. Der eine Schüler, der mir für die Olympiade abgesagt hat, hat gesagt, er hat den Sportverein und tanzen geht er auch. Also das sind immer welche, die eigentlich schon vielseitige Interessen haben“ (SLB 3:40; ähnlich LA 2:12).

Tatsächlich werden Wettbewerbe (vgl. Oswald/Hanisch/Hager 2005, S. 25) und schulexterne Zertifikate eher von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen wahrgenommen (vgl. SPA 11:61; LB 9:29). Des Weiteren müssen gerade Schüler und Schülerinnen, die an Wettbewerben teilnehmen, *selbstbewusst* sein (vgl. ADA 10:11; LB 9:41; Wagner/Neber 2007, S. 81f.). Schließlich werden Teilnehmer und Teilnehmerinnen von den befragten Lehrpersonen beider Schulen als vorwiegend *intrinsisch-sachlich motiviert* beschrieben (vgl. SPB 12:20). Bei Zertifikaten kommen auch *extrinsische Motive* dazu: Es wird ein Vorteil auf weiteren Bildungswegen oder bei der Arbeitssuche erhofft; Eltern regen den Kurs an oder Freunde und Geschwister, die das Zertifikat ebenfalls absolviert haben (vgl. NAB 7:23ff.; SLB 3:41).

Durch Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate werden also offenbar vornehmlich interessierte, selbstbewusste und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen gefördert und gefordert; sie erhalten dabei sowohl von der Schule als auch von externen Instanzen zusätzliche Anerkennung. Insofern tragen diese Angebote zum schulischen Matthäus-Effekt (Merton 1968) bei, durch den „Unterschiede [, die] das ökonomische, das kulturelle oder das soziale Kapital betreffen“, verstärkt werden (Reichenbach 2010, S. 33). Eine Ausnahme bei unseren Beispielen stellt allenfalls der Literaturwettbewerb (W2) dar, bei dem die Teilnahme als Projektarbeit im Klassenverband vorbereitet wird. *Alle* Schüler und Schülerinnen schreiben in diesem Fall eine Geschichte. Ob diese dann zur Bewertung eingereicht wird, steht den Schülern und Schülerinnen frei, wobei die Lehrkraft aber alle dazu motivieren will (PVB 8:31).

5.2 Welche Verantwortung übernimmt die Schule?

Die *Vorbereitung* auf den Literaturwettbewerb (W2) ist zur Gänze, die auf das Cambridge Certificate (Z1) und den Unternehmerführerschein (Z3) teilweise in den Regelunterricht integriert. Für die Vorbereitung auf die anderen Wettbewerbe und Zertifikate (bzw. Zertifikatsteile im Falle von Z1 und Z3) werden Zusatz- oder Wahlpflichtelemente des Lehrplans genutzt; dadurch wird nur ein Teil der Schülerpopulation erfasst. Die *inhaltliche Gestaltung der Vorbereitungsangebote* orientiert sich nach Bericht der befragten Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen

im Falle der schulexternen Zertifikate an Arbeitsunterlagen der jeweiligen Zertifikatsanbieter: an einem „Handbuch“ für den Unternehmerführerschein und Übungsbeispielen einer speziellen Lernplattform des Anbieters (vgl. LA 2:23; SPA 11:26), an „Übungsbüchern und Listening“ (SPA 11:25) des Cambridge Certificate sowie an dem ECDL-Syllabus und darauf bezogenen Übungsaufgaben im Internet (vgl. NAB 7:17). Bei der Vorbereitung auf die First Lego League (W3) und den Literaturwettbewerb (W2) arbeiten die Schüler und Schülerinnen relativ selbstständig. Die Lehrkräfte geben Hilfestellung, wenn erforderlich. Der befragte Schüler bzw. die befragte Schülerin sind sich einig, dass die Vorbereitung eher „locker und auflockern“ geschehe, da es nicht „so ein fixer Unterricht“ sei (SPB 12:37).

Die *Beurteilung des Erfolgs* ist bei den genannten Angeboten externalisiert. Bei Leistungswettbewerben werden Einreichungen meist durch eine schulexterne, fachkundige Jury beurteilt, die der Komplexität der Bewertung heterogener Lösungen gerecht werden muss (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 78). Im Gegensatz dazu sind die Prüfungen bei außerschulischen Zertifikaten meist standardisiert und häufig elektronisch unterstützt. Bei Erreichung eines Prozentsatzes richtiger Lösungen wird das entsprechende Zertifikat verliehen. Ausnahmen sind offenbar einige komplexere Leistungen: Das Modul UP des Unternehmerführerscheins wird mündlich von einer Kommission geprüft (vgl. WKO 2010); auch beim FCE werden eine mündliche Leistung sowie schriftliche Texte (z.B. Briefe, Artikel, Aufsätze) durch geschulte Prüfer und Prüferinnen beurteilt (vgl. University of Cambridge ESOL Examinations 2008).

Da im Regelfall Lehrkräfte die Verantwortung für solche Wettbewerbe bzw. externen Zertifikate übernehmen, die in den Bereich ihrer Fachausbildung fallen, ist bei keinem der untersuchten Fälle eine zusätzliche *Qualifikation der Lehrkräfte* erforderlich.

5.3 Einzelne engagierte Lehrkräfte als zentrale Erfolgsbedingungen

In beiden Schulen wird das *Engagement einzelner Lehrkräfte* (vgl. SLB 3:32) als entscheidende förderliche Bedingung für das Zustandekommen solcher Angebote genannt, während räumliche und materielle Ressourcen (vgl. PVA 4:14; SLA 1:25), aber auch das Interesse der Lernenden kaum als kritische Bedingungen angesehen werden. Das *Interesse und die Unterstützung der Schulleitung* sind in den untersuchten Fällen vorhanden und wichtig für die Entwicklung (vgl. LA 2:45; LB 9:17). Das größte Hindernis für derartige schulische Angebote liegt in der „*zeitlichen Zusatzbelastung*“ (LB 9:4; vgl. PVB 8:18).

In beiden Schulen geht die Wahrnehmung der Befragten dahin, dass sich für schulexterne Zertifikate und Wettbewerbe jene Lehrkräfte engagieren, die auch in anderen Bereichen (wie Öffentlichkeitsarbeit, Elternkontakt, Personalvertretung) „für die Schule sehr viel machen“ (PVB 8:15; vgl. auch PVA 4:28).

Durch die Abwicklung der neuen Angebote über das Engagement *einzelner* Lehrkräfte, die Koordinationsaufgaben übernehmen, sowie durch die Tatsache, dass einige flexible schulische Zeitgefäße für die Organisation und Honorierung verwendet werden können, lassen sich diese Zusatzangebote relativ leicht in das schulische Geschehen integrieren, ohne dass tiefgreifende Veränderungen der Arbeitsorganisation notwendig sind: An keiner der Schulen wurden offizielle Funktionen oder Gremien für Organisation und Koordination der besprochenen Angebote geschaffen.

5.4 Auswirkungen auf Schüler und Schülerinnen, Schulleben und Unterricht

Als *Anerkennung erfolgreicher Teilnahme* werden bei Schülerwettbewerben neben Urkunden oft auch Sach- und Geldpreise, Pokale, Teilnahme an Förderveranstaltungen (z.B. Sprachwochenenden), Publikation von Produkten (z.B. Buchpublikation der Einsendungen eines Literaturwettbewerbs) und ähnliche Anreize durch die auslobenden Institutionen angeboten (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 75). Bei schulexternen Zertifikaten ist das Zertifikat selbst Anreiz und Bestätigung der erfolgreichen Ablegung der Prüfung.

An beiden Schulen erhalten die Schüler und Schülerinnen bei Erfolg auch *schulinternes Lob und Anerkennung*; die Schulleitungen gratulieren und nehmen bei Preisverleihungen teil. Erfolge werden auf der Homepage veröffentlicht und den regionalen Medien mitgeteilt; Zertifikate und Urkunden werden in Schaukästen ausgestellt (vgl. SLA, 1:58f.; SLB, 3:51ff.). Die Botschaft „*Die Schule fördert Schüler und bringt auch begabte Schüler heraus*“ (PVB 8:25) soll kommuniziert werden. Sind Schüler und Schülerinnen nicht erfolgreich, erfahren sie keine negativen Konsequenzen (vgl. LA 2:126).

Ob Wettbewerbsteilnahme oder Zertifikatserwerb *Auswirkungen auf die Studien- und Berufswahl* von Schülern und Schülerinnen haben, wagen die befragten Personen nicht zu sagen. An beiden Schulen sehen die meisten Befragten auch keinen positiven Einfluss dieses sachbezogenen Engagements einzelner Schüler und Schülerinnen auf *Klassen- und Schulklima* (vgl. ADA 10:40), weil in den Zusatzangeboten meist die Stammklasse aufgelöst wird (vgl. LA 2:124). Einzig der Schulleiter der Schule A glaubt an einen positiven Einfluss: Schüler und Schülerinnen, die sich über das Normalprogramm hinaus engagieren, „*haben auf das Klassenklima im Normalfall positiven Einfluss*“ (SLA 1:43); „*besondere Leistungen und Begabungen [werden] von der Klasse gewürdigt*“ (SLA 1:65).

Im Allgemeinen scheinen die Lehrkräfte das Pflichtfach organisatorisch wie inhaltlich von dem fachlich entsprechenden Zusatzangebot zu trennen, was aufgrund der un-

terschiedlichen Schülergruppen nicht überrascht. Daher werden von den Lehrkräften nur wenige Rückwirkungen der Zusatzangebote auf Inhalte und Arbeitsformen des Standardunterrichts wahrgenommen.

6. Zusammenfassende Diskussion

Anhand einer v.a. interviewbasierten Studie an zwei österreichischen gymnasialen Schulen wurden Veränderungen der Koordinationsverhältnisse im Schulsystem explorativ studiert. Es sollen strukturelle Merkmale der zwei Fälle erfasst werden, die als *Hypothesen* in die Untersuchung weiterer Fallbeispiele aus Governance-Perspektive eingehen können.

(1) Stellen die untersuchten Schülerwettbewerbe und externen Zertifikate „*neue Handlungsangebote*“ für die Steuerung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems dar? Nach unserer Einschätzung betreffen die hier analysierten Wettbewerbe zum größten Teil (mit Ausnahme des Moduls UP des Unternehmerführerscheins Z3) nicht vollkommen neue Inhalte und Kompetenzen, die durch die bestehenden schulischen Curricula nicht abdeckbar wären. Folgende Merkmale könnten aber für die Steuerung des Lernens und Arbeitens in der Schule neue Impulse bringen:

(1.1) Die Vorgaben für die Zertifikate (Z2) und (Z3) sind deutlich *detaillierter als die schulischen Rahmenlehrpläne*. Das Cambridge Certificate (Z1) orientiert sich dagegen wie die schulischen Lehrpläne am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

(1.2) Wettbewerbe und Zertifikate richten sich in der Praxis der untersuchten Schulen nicht an alle Schüler und Schülerinnen, sondern stellen ein *Zusatzangebot an eine Teilgruppe von besonders Interessierten und Engagierten* dar.

(1.3) Einige Zertifikate sind *mit Institutionen assoziiert*, die in der schulexternen Öffentlichkeit Namen und/oder Einfluss haben (Universität Cambridge, Wirtschaftskammer) und die das *Angebot attraktiv* und seine *Normen durchsetzbar* machen sollen. Nur in einem Fall ist die Schulbehörde selbst Ausrichter des Wettbewerbs (W1). Alle Angebote werden in enger Kooperation mit der Schulbehörde durchgeführt und werden von ihr beworben.

(1.4) Die untersuchten *Wettbewerbe* zielen eher auf *gehobene, außergewöhnliche Leistungen*, die im Prinzip so *heterogen* sein können, dass ihre Qualität nur durch die qualitative Einschätzung einer Fachjury beurteilt werden kann. Bei *Zertifikaten* geht es hingegen um *curricular darstellbare, standardisierbare Leistungen*, die oft durch technische Prüfungssysteme getestet werden.

(2) Schülerwettbewerbe, v.a. aber schulexterne Zertifikate sind eine *Möglichkeit für schulexterne gesellschaftliche Interessengruppen, ihre inhaltlichen Interessen in das schulische Curriculum einzuführen*. Dass gesellschaftliche Interessengruppen ihre Vorstellungen in die Steuerung des Schulsystems einbringen wollen, ist nach den Vorhersagen der Governance-Perspektive, die von einer Vielzahl von Steuerungs-

akteuren ausgeht (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 22f.), nicht überraschend. Aber warum tun sie dies gleichsam „von der Seite her“, ohne dafür die rechtlich vorgesehenen, hierarchisch-bürokratisch organisierten Einflusskanäle (Mitwirkung in Lehrplangruppen, Stellungnahme in Begutachtungsverfahren) auf die Lehrplangestaltung zu nutzen?

Die Zertifikate (Z2) und (Z3) betreffen im schulischen Curriculum relativ neue, gering kanonisierte und in der Lehrerbildung schwach verankerte wirtschaftliche und IKT-bezogene Inhalte, für die sich Lehrkräfte nicht gut vorbereitet fühlen. Unter diesen Bedingungen stehen diese Inhalte in Gefahr, im Zuge der Ausübung methodischer und curricularer Freiheiten der Lehrpersonen weniger Aufmerksamkeit zu bekommen.

Diese unsichere curriculare Verankerung wurde von Lobbyorganisationen (z.B. Wirtschaftskammer, Computer-Gesellschaft) immer wieder kritisiert. Gerade in diesem Fall scheinen schulexterne Zertifikate und Schülerwettbewerbe effektivere Möglichkeiten zur Beeinflussung schulischen Lernens zu bieten als herkömmliche Lehrpläne, die – durch ihre lange Vorbereitungszeit und ihre Abhängigkeit von curricularen Freiheiten der Lehrpersonen – sehr unsichere Steuerungsinstrumente sind. Zur Erhöhung der Zielgenauigkeit der Steuerung müssen externe Zertifikate spezifischer und detaillierter als die schulischen Curricula formuliert und mit festgelegten Prüfungsmodi versehen sein, weil sie – gleichsam durch die Autonomie und die (mangelhafte) Ausbildung der Lehrkräfte hindurch – auf den Unterricht Einfluss nehmen und das Lernen steuern sollen.

(3) Ein Handlungsangebot, das von externen Akteuren formuliert wird, „steuert“ nicht das schulische Geschehen, solange es nicht von systeminternen Akteuren aufgegriffen, für ihren spezifischen Handlungszusammenhang „re-kontextualisiert“ (vgl. Fend 2006, S. 174ff.) und in ihre üblichen Handlungsstrukturen eingebaut wird (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 23f.). Jene Handlungsangebote, die in Hinblick auf ihre *Normen und Werte* bzw. in Hinblick auf die einzusetzenden *Ressourcen* besser zur bestehenden Handlungspraxis und zu den aktuellen Handlungsbedarfen passen, haben eine höhere Chance, aufgenommen zu werden (vgl. Altrichter/Feyerer 2011, S. 3f.). Aber warum werden diese Angebote von Schulen, die externer Einflussnahme meist sehr skeptisch gegenüber stehen, immer wieder *freiwillig* aufgegriffen?

(3.1) Auf der *Ebene der Einzelschule* wurden in den Fallstudien zwei Begründungen identifiziert: *Nützlichkeit in einer Konkurrenzsituation* und *Praktikabilität durch gute Einpassbarkeit in die schulische Organisation*. Schülerwettbewerbe und externe Zertifikate werden offenbar von den untersuchten Schulen als „gut verpackte und gebrauchsfertige“ Instrumente zur Erledigung von Aufgaben gesehen, die in einer Situation steigender Konkurrenz zwischen Nachbarschulen immer nötiger werden – zur Kommunikation von Qualitätsaspekten ihres Schulprofils, zur Steuerung von Schülerströmen und zur Anziehung und Auswahl besonders interessierter und

leistungsfähiger Jugendlicher. Für die Nutzung dieser Instrumente ist es aber auch förderlich, dass sich Schülerwettbewerbe und externe Zertifikate nicht weit vom Curriculum und den bestehenden Kompetenzen der Lehrpersonen entfernen. Des Weiteren stehen curriculare Gefäße (unverbindliche Übungen, Wahlpflichtfächer) und damit Bezahlung für Lehrpersonen zur Verfügung. Damit sind diese Instrumente relativ leicht in das Schulleben integrierbar, wenn sich nur einige Lehrpersonen finden, die Organisationsverantwortung übernehmen.

(3.2) Auf der *Ebene der Lehrpersonen* ist das Engagement für einige (keineswegs alle), v.a. fachlich motivierte Lehrpersonen interessant, weil sie sich mehr Unterricht mit motivierten und leistungsstarken Schülern und Schülerinnen verschaffen und fortgeschrittenere fachliche Interessen als im Normalunterricht befriedigen können. Dies erfordert einen energetischen „Zusatzaufwand“, doch keine eigene Erarbeitung von Curriculum und Schülermaterialien, da diese von den externen Akteuren bereitgestellt werden.

(3.3) Die *Lernenden* schließlich, die sich für solche Zusatzangebote entscheiden, sind überdurchschnittlich motiviert, selbstbewusst und leistungsstark. Sie bekommen engagierten, aber „lockeren“ Unterricht geboten mit der Chance, sich in einer Anforderungssituation zu bewähren und dafür schulische und außerschulische Anerkennung zu erfahren.

(4) In unserer Interpretation ist das besprochene Phänomen ein gutes Beispiel für die partielle *Paradoxie und Transintentionalität schulischer Strukturbildung* (vgl. Altrichter 2011, S. 69f.): Die einzelnen Akteure handeln in Verfolgung eigener Interessen; aus der Verkettung der intentionalen Handlungen unterschiedlicher Akteure ergeben sich Interaktionsdynamiken, die zu „transintentionalen“ Handlungsergebnissen führen können, d.h. zu solchen, die zu keiner Zeit im Zielhorizont der Akteure enthalten waren. In unserem Beispiel: Schulen mögen praktikable *curriculum enrichment*-Angebote zur Stärkung ihrer Wettbewerbsposition gesucht haben; Lehrpersonen wollten vielleicht mit fachlich interessierten Schülern und Schülerinnen zusammenarbeiten und jene ihre Bildungs- und Berufsperspektiven durch zusätzliche Zertifikate verbessern. Durch ihr vereintes Handeln haben sie dazu beigetragen, den Einfluss externer Interessengruppen auf das schulische Curriculum zu erhöhen – ein Ergebnis, das wahrscheinlich viele der Akteure bei distanzierter Betrachtung nicht „intentional“ angestrebt hätten.

(5) Welche *Veränderungswirkungen* sind von diesen Transformationsprozessen zu erwarten? Es lassen sich einige Hypothesen über Veränderungen von Koordinationsverhältnissen im Schulsystem extrapolieren.

(5.1) Die Integration von Schülerwettbewerben und externen Zertifikaten in das schulische Angebot erlaubt die Idee der *Leistungsorientierung* nach innen und nach außen zu kommunizieren und sie damit symbolisch zu stärken. Damit könnte sich die Chance erhöhen, dass dieses Prinzip häufiger für schulische Entscheidungen (z.B.

Aufnahme von Schülern und Schülerinnen, Entwicklung neuer Angebote) herangezogen wird.

(5.2) Die Aufnahme dieser Angebote in das schulische Curriculum ist eine Antwort auf die steigende Konkurrenz zwischen Schulen, die ihrerseits – wie auch schon für andere Beispiele von Schulprofilierung festgestellt (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, S. 220ff.) – *Wettbewerb als Koordinationsprinzip zwischen Schulen* stärkt, ohne diesen gegenwärtig zum alleinigen oder dominanten Koordinationsprinzip im Schulsystem zu machen.

(5.3) Schülerwettbewerbe und externe Zertifikate können als Erhöhung der Vielfalt schulischer Angebote verstanden werden. Diese Differenzierungsprozesse produzieren jedoch oft nicht bloß eine gleichwertige Unterschiedlichkeit, sondern eine *Hierarchie unterschiedlich wertvoller Angebote, deren Zugang in Hinblick auf Leistung (und damit oft verbunden: in Hinblick auf soziale Herkunft) selektiv organisiert wird* (vgl. auch ebd., S. 226ff.). In diesem Fall wird durch derartige curriculare Anreicherung – im Sinne des auch in anderen Bereichen der Schule oft geltenden Matthäus-Prinzips – zusätzliche Förderung für gut geförderte Lernende bereitgestellt.

(5.4) Die *innerschulische Koordination der Arbeitsbeziehungen zwischen den Berufstätigen* wird durch die Teilnahme an Schülerwettbewerben und externen Zertifikaten wenig beeinflusst, weil die „fertigen“ Angebotspakete kaum schulische Entwicklungsarbeit erfordern und ihre Umsetzung zudem meist Einzelpersonen übertragen wird.

(5.5) Auf der Ebene des *Unterrichts* bewirken diese Angebote etwas *inhaltliches ‚curriculum enrichment‘*, das sich im Falle der Zertifikate wenig weit von den Standardinhalten entfernt, aber *zusätzliche Bildungstitel* bringt. Da es sich besonders bei den Zertifikaten um fertige, inhaltsorientierte Pakete handelt, erwarten wir von ihnen wenige Impulse für die *weitere Unterrichtsentwicklung*.

Literatur

- Altrichter, H. (2011): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hrsg.): Zukunft Bildung Schweiz. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz, S. 51-94.
- Altrichter, H./Feyerer, E. (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/131/127>; Zugriffsdatum: 08.02.2012.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 55-103.
- Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen. Wiesbaden: VS.

- Altrichter, H./Prexl-Krausz, U./Soukup-Altrichter, K. (2005): Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beutel, W./Tetzlaff, S. (2007): Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 141-153.
- BMUKK [Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (2007): Der Europäische Computerführerschein. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/it/it_angebote/ecdl.xml; Zugriffsdatum: 01.06.2011.
- BMUKK (2008a): Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite). URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2011.
- BMUKK (2008b): Informatik. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11866/lp_neu_ahs_14.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2011.
- BMUKK (2008c): Lehrplan Pflichtgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde, Oberstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf; Zugriffsdatum: 05.07.2011.
- BMUKK (2009): Österreichischer Jugend-Redewettbewerb. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/wb/redewettbewerb_10.xml; Zugriffsdatum: 26.04.2011.
- BMUKK (2010): Lehrplan Pflichtgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde, Unterstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf; Zugriffsdatum: 05.07.2011.
- Cambridge ESOL [English for Speakers of Other Languages] (2011): Cambridge ESOL Österreich. FAQ. URL: <http://www.cambridgeesol.at/faq.php>; Zugriffsdatum: 13.04.2011.
- Dorninger, C. (1997/98): Zertifizierte Ausbildungen als Kontrast zum schulischen Unterricht? In: Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 4, S. 16-18.
- ECDL an Schulen (o.J.): ECDL an Schulen. URL: <http://www.edu.ecdl.at>; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- ECDL (2011): ECDL. URL: <http://www.ecdl.at/>; Zugriffsdatum: 07.04.2011.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Gewirtz, S./Ball, S./Bowe, R. (1995): Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press.
- Hands on Technology (2011): First Lego League. URL: <http://www.hands-on-technology.de/firstlegoleague/fflfacts/whatis>; Zugriffsdatum: 21.04.2011.
- IKJ [Internationaler Kinder- und Jugendbuchwettbewerb] (2011): Auf Schmetterlings- und Schwanenflügeln. URL: http://www.eduhi.at/dl/Ausschreibung_deutsch100001.pdf; Zugriffsdatum: 21.04.2011.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u.a.: Beltz.
- LSR [Landesschulrat für Oberösterreich] (2010): Fremdsprachenwettbewerb – Lebende Sprachen in OÖ an allgemein bildenden höheren Schulen. URL: http://www.lsr-ooe.gv.at/word_doc/erlass_2010/rs300810_Erlauterung_zum_Fremdsprachenwettbewerb.doc; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Merton, R.K. (1968): The Matthew Effect in Science. URL: <http://garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>; Zugriffsdatum: 14.06.2011.
- ÖMO (o.J.): Geschichte der ÖMO. URL: <http://www.oemo.at/de/info/history.php>; Zugriffsdatum: 26.04.2011.
- Oswald, F./Hanisch, G./Hager, G. (2005): Wettbewerbe und „Olympiaden“ – Impulse zur (Selbst)-Identifikation von Begabungen. Wien: LIT.

- Prenninger, E.M. (2011): Wie verändern außerschulische Zertifikate und Wettbewerbe eine Schule? Unveröff. Diplomarbeit. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Reichenbach, R. (2010): Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In: Frank, J./Hallwirth, U. (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Münster u.a.: Waxmann, S. 33-48.
- Richter, M. (2009): Fremdsprachenzertifizierung: Einsatz von Multimedia. In: L.A. multimedia, H. 2, S. 6-9.
- Rösner, E. (2001): Schulentwicklung via Wettbewerb? In: Journal für Schulentwicklung 4, H. 2, S. 28-33.
- Specht, W. (1994): „Und sie bewegt sich doch!“ In: Altrichter, H./Radnitzky, E./Specht, W. (Hrsg.): Innenansichten guter Schulen. Wien: BMUKK, S. 198-333.
- Strunck, S. (2011): Wettbewerbe als Form der Steuerung? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Münster u.a.: Waxmann, S. 89-99.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2008): First Certificate in English – Handbook for Teachers. URL: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/109701_fce_hb_dec08.pdf; Zugriffsdatum: 14.07.2011.
- Verein Stiftung talente (o.J.): Zusätzliche Angebote an der Schule. URL: <http://www.talente-ooe.at/eltern/foerderung/9-13-schulstufe/zusaetzl-angebote-an-d-schulen.html>; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- Wagner, H./Neber, H. (2007): Schülerwettbewerbe fördern Begabungen. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 73-84.
- WKO [Wirtschaftskammer Österreich] (2010): Informationsblatt Modul UP. URL: http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1034942&conid=498168; Zugriffsdatum: 13.04.2011.
- WKO (2011a): Unternehmerführerschein. URL: http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?dstid=7189; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- WKO (2011b): Unternehmerprüfung (Info bundesweit). URL: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?stid=415237&angid=1; Zugriffsdatum: 09.07.2011.
- WKO (2011c): Voraussetzungen für die Erlangung einer Gewerbeberechtigung. URL: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=422409&DstID=0; Zugriffsdatum: 05.07.2011.

Eva Maria Prenninger, Mag.^a, geb. 1980, Absolventin der Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz, Projektleiterin beim Verein „weltumspannend arbeiten“.

Anschrift: Kommunalstraße 3, 4020 Linz, Österreich
E-Mail: eva.prenninger@liwest.at

Herbert Altrichter, Prof. Dr. phil. geb. 1954, Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz.

Anschrift: Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes Kepler Universität, Altenbergerstraße 69, 4040 Linz, Österreich
E-Mail: herbert.altrichter@jku.at

Sven Dieterich/Günther Gediga

Anreiz für eine gesunde Schulentwicklung – Der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* in Nordrhein-Westfalen

Zusammenfassung

Der Schulentwicklungspreis Gute gesunde Schule hat zum Ziel, Schulen für ihre gesundheitsorientierte Schulentwicklungsarbeit auszuzeichnen. Es wird über die Grundlagen und Ergebnisse der Evaluationen berichtet. Es zeigt sich hinsichtlich der Teilnahmemotivation, dass vor allem der Bedarf, Impulse für die Schulentwicklung zu erhalten, noch vor der Möglichkeit externer Rückmeldungen, dem Preisgeld und der öffentlichen Auszeichnung, eine bedeutende Rolle spielt. Zudem können Rückschlüsse für die Priorisierung von Qualitätsbereichen für eine gesundheitsorientierte Schulentwicklung gezogen werden.

Schlüsselwörter: Schulwettbewerb, Schulentwicklung, Anreizsystem, gute gesunde Schule, Gesundheitsförderung

Incentive for a Health Oriented School Development – The School Development Award *Gute gesunde Schule* in North Rhine-Westphalia

Abstract

The aim of the school development award Gute gesunde Schule” [“Good and Healthy School”] is to reward schools for their health oriented organizational development. The procedure and main evaluation results are reported. The results show that the main motivation to participate is the necessity to receive impulses for school development. Furthermore, external feedback, prize money, and public recognition play a significant role for participation. The data also permit to infer a prioritization of quality aspects which may be used as a strategy for health oriented school development.

Keywords: school award, school development, incentives, healthy school, health promotion

1. Anreizsystem für eine Entwicklung zur guten gesunden Schule

Wettbewerbe im Schulwesen, die die Ebene der gesamten Schule in den Blick nehmen, sind selten im Vergleich zu solchen, deren primäre Zielgruppe Schülerinnen und Schüler sind. Trotz der prinzipiell gleichen Absicht, mit der Auslobung von Wettbewerben Leistungsanreize mit dem Ziel der Qualitätssteigerung zu bieten, bestehen grundlegende Unterschiede in den Ansatzpunkten und postulierten Wirkungsmechanismen. Wettbewerbe, die sich an *Schülerinnen und Schüler* oder einzelne Gruppen richten, sind in der Regel eher auf Kompetenzen von Individuen oder Gruppen bei einer thematisch eingegrenzten Ausrichtung beschränkt. Schulen haben dennoch die Möglichkeit, solche Schülerwettbewerbe mittelbar auch im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen und zur Profilierung zu nutzen (vgl. Beutel/Tetzlaff 2007). Im Gegensatz hierzu zielen *Schulwettbewerbe* jedoch direkt auf die institutionelle schulische Ebene ab und damit auf die systemischen Voraussetzungen und Bedingungen gelingender Lehr- und Lernprozesse und deren Ergebnisse (vgl. Strunck 2011, S. 57). Sie sind somit mit dem Anspruch verbunden, als Instrumente der Schulentwicklung zu dienen und letztlich einen Beitrag zur Schulqualität zu leisten. Beispiele hierfür sind der *Deutsche Schulpreis* (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2010), das Projekt „Starke Schule“ (vgl. Herrlinger/Strunck 2011) und auch der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, über dessen Ziele und Verfahren sowie Ergebnisse der begleitenden Evaluationen im Folgenden berichtet wird.

Eine Analogie zu den betrachteten Ansatzpunkten von Wettbewerben im Schulwesen zwischen individueller und institutioneller Perspektive zeigt sich auch in der Gesundheitswissenschaft. Vor dem Hintergrund der begrenzten Wirksamkeit rein verhaltensorientierter gesundheitlicher Interventionen hat sich die Notwendigkeit der Ergänzung um eine Verhältnisorientierung insbesondere in der Gesundheitsförderung etabliert und dazu geführt, dass sich der Setting-Ansatz zu einer zentralen Strategie in der gesundheitlichen Prävention entwickelt hat (vgl. Grossmann/Scala 2004). Schule ist als soziales System ein solches Setting, in dem gesundheitsförderliche Interventionen sinnvoll ansetzen können.

Der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* ist einerseits konzipiert als Wettbewerb auf schulischer Ebene mit dem Ziel, Anreize für Schulentwicklungsprozesse zu bieten, die durch gesundheitsrelevante Maßnahmen initiiert und gefördert werden. Andererseits stellt er ein Programm zur settingorientierten Gesundheitsförderung dar, in dem das Ziel verfolgt wird, über Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität einen Beitrag zur Gesundheitsförderung bei den Beteiligten zu leisten. Somit werden etablierte strukturelle Ansatzpunkte zur Förderung von Schulqualität und Gesundheitsförderung miteinander in Einklang gebracht. Diese wechselseitige Verbindung der Qualität von Bildung und Gesundheit in den strukturellen

Interventionsansätzen gründet sich auch auf eine starke inhaltliche Übereinstimmung im Qualitätsverständnis von Schulen aus beiden Perspektiven, das mit dem Begriff der „guten gesunden Schule“ beschrieben wird.

Der Ansatz der „guten gesunden Schule“, der in den letzten Jahren zunehmend an Resonanz gefunden hat, stellt eine Weiterentwicklung des Ansatzes der Settingorientierung in Form einer „Gesundheitsfördernden Schule“ dar (vgl. Brägger/Posse 2007a; Paulus 2009). Der Ansatz „gute gesunde Schule“ geht von der Erkenntnis der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung aus, dass zwischen der Schulqualität und der Gesundheitsförderung ein wechselseitiger Zusammenhang besteht (vgl. Hurrelmann/Settertobulte 2008). Nur wenn Gesundheitsförderung in allen relevanten Dimensionen schulischen Lebens stattfindet, entsteht Schulqualität – wie auch umgekehrt Schulqualität eine unverzichtbare Voraussetzung für wirksame Gesundheitsförderung ist. Der Ansatz der guten gesunden Schule verknüpft demzufolge die Schulentwicklung und das schulische Qualitätsmanagement mit der Gesundheitsförderung und Prävention. Ziel ist es, die Qualität des Unterrichts- und des Schulalltags insgesamt durch Gesundheitsförderung und Prävention zu optimieren. Insbesondere sollen die Lehrkräfte bei der Realisierung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages unterstützt werden.

Was eine gute gesunde Schule ist, wird in Referenzrahmen und Modellen beschrieben (vgl. Brägger/Posse 2007b; Paulus 2009). Diese benennen die Dimensionen und Bereiche, in denen Schulen eine gute Qualität aufweisen sollten, und die Kriterien und Indikatoren, anhand derer diese evaluiert werden kann.

Das Bewerbungs- und Bewertungsverfahren des Schulentwicklungspreises *Gute gesunde Schule* orientiert sich an den vorhandenen Qualitätsmodellen und greift dabei die für die Belange der Präventionsarbeit der Unfallkasse NRW als Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung wesentlichen Dimensionen und Kriterien auf. Die Schülerunfallversicherung hat über das Sozialgesetzbuch VII einen umfassenden Präventionsauftrag (§14 SGB VII), der u.a. die Verhütung arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren mit allen geeigneten Mitteln vorgibt und der in der Umsetzung mit dem Leitbild einer guten gesunden Schule verfolgt wird. Im Bewerbungsverfahren um den Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* werden daher die Schulen zu den folgenden fünf Qualitätsbereichen befragt und überprüft:

- Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen,
- Tagesstrukturen und Angebote,
- Klima, Integration und Partizipation,
- Kooperation und Teamarbeit,
- Gesundheitsmanagement.

Diese Qualitätsbereiche bilden die Grobstruktur aller im Rahmen des Verfahrens verwendeten Instrumente, die nicht als vollständiges Modell von Schulqualität zu ver-

stehen sind. Es werden vielmehr die Bereiche erfasst, in denen das gesundheits- und sicherheitsbezogene Engagement von Schulen sichtbar wird und die wesentliche Anhaltspunkte für die Beurteilung der gesundheitsbezogenen Qualität in Schulen bieten.

2. Umsetzung des Schulentwicklungspreises

2.1 Chancen einer Bewerbung für Schulen

Der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* wird seit dem Schuljahr 2007/08 jährlich ausgeschrieben und ist mit 600.000 € Preisgeldern dotiert. Die Höhe des Preisgeldes für die Einzelschule setzt sich zusammen aus einem Grundbetrag von 5.000 € (2.000 € vor 2011/12) und einem Betrag von 10 € pro Schülerin und Schüler einer Schule. Die maximale Prämienhöhe liegt bei insgesamt 15.000 € (12.000 € vor 2011/12) pro Schule. Die Preisträgerschulen werden darüber hinaus öffentlich im Rahmen einer Festveranstaltung ausgezeichnet und können die Auszeichnung für ihre Öffentlichkeitsarbeit nutzen.

Als Chance kann zudem die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bewerbungsverfahrens gesehen werden. Zum einen werden hier Fragen nach dem Bedarf der Förderung gesundheitlicher Ressourcen bzw. dem Abbau von Risiken sowie nach den Verpflichtungen im Bereich des Gesundheitsmanagements aufgegriffen und thematisiert, die das Potenzial der Verbesserung der Schulqualität mit sich bringen. Zudem erhalten Schulen im Bewerbungsverfahren eine Rückmeldung zu der externen Einschätzung der gesundheitsrelevanten Schulentwicklung.

Zusammengefasst sind es demnach die Aussicht auf einen vergleichsweise hohen finanziellen Gewinn, die Möglichkeit der öffentlichen Darstellung und Profilierung der Schule sowie die Förderung von Schulentwicklung durch eine innerschulische inhaltliche Auseinandersetzung und externe Rückmeldung, die als Anreize für eine Beteiligung am Bewerbungsverfahren bestehen.

2.2 Das Bewerbungsverfahren

Die Auswahl der Schulen, die ausgezeichnet werden, erfolgt in einem Verfahren, das ein hohes Maß an Objektivität und Genauigkeit gewährleistet und auf der Grundlage der Ergebnisse aus der begleitenden Evaluation dynamisch angepasst werden kann. Das Bewerbungs- und Auswahlverfahren besteht im Schuljahr 2011/12 aus den folgenden Phasen:

1. Bewerbungsfragebogen mit ca. 80 Fragen zur gesundheitsbezogenen Schulqualität in den o.g. fünf Qualitätsbereichen (vgl. Unfallkasse NRW 2011);
2. Dokumentation zum schulischen Qualitätsmanagement (Schulprogramm, Geschäftsverteilungsplan, Konsequenzen aus der Gefährdungsbeurteilung, [Selbst-] Evaluationsmaßnahmen, Feedbackverfahren, Auswertung des Unfallgeschehens);
3. Ortstermin an der Schule (Schulrundgang und Interview mit der Schulleitung und weiteren Schulvertreterinnen und -vertretern).

Die in jeder Phase erhobenen Daten sind Grundlage einer kriteriengestützten Bewertung, die in einen prozentualen Wert für die fünf Qualitätsbereiche zusammengefasst wird und jeweils eine Rangfolge der Bewerbungen ermöglicht. Vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen und inhaltlicher Mindestanforderungen wird darüber entschieden, ob eine Schule die nachfolgende Bewerbungsrunde erreicht. Bei der Auswertung des Bewerbungsfragebogens sind dies die Selbstangaben der Schulen zum Umsetzungsgrad der Kriterien in den fünf Qualitätsbereichen. Bewertet werden nicht isolierte Projekte oder Maßnahmen, sondern eine in der Breite der Schulentwicklungsarbeit verankerte gesundheitsorientierte Ausrichtung. In der zweiten Phase wird eine Dokumentation der Schulentwicklungsarbeit begutachtet, die im Verfahren 2011/12 insbesondere in der Dokumentation des Qualitätsmanagements besteht. Die Ortstermine in den Schulen und die Interviews der Schulleitungen werden durch jeweils zwei qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Unfallkasse NRW durchgeführt und beziehen sich u.a. auf die Qualität und Systematik gesundheitsbezogener Schulentwicklungsvorhaben.

3. Erkenntnisse aus der Evaluation

3.1 Bewerbungslage und -ergebnisse

3.1.1 Beteiligung am Schulentwicklungspreis

Seit der ersten Ausschreibung des Schulentwicklungspreises haben sich insgesamt 1.141 Schulen¹ (ca. 18%) von ca. 6.300 Schulen in NRW mindestens einmal beworben, 220 Schulen sind mindestens einmal ausgezeichnet worden.² Die Erfolgswahrscheinlichkeit kann dabei mit ca. 20% als hoch angesehen werden. Dennoch sind die Bewerberzahlen in den letzten drei Durchgängen leicht rückläufig.

1 Gezählt werden die Schulen, die im Schuljahr 2011/12 noch existieren.

2 Bis zum Schuljahr 2010/11 konnten sich auch Preisträgerschulen erneut bewerben; seitdem können sich ehemalige Preisträgerschulen erst wieder nach einjähriger Pause bewerben.

Tabelle 1: Anzahl der Bewerber- und Preisträgerschulen beim Schulentwicklungspreis in-NRW

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Bewerbungen gesamt	373	335	414	346	280
Bewerber ohne ehemalige Preisträger	373	310	356	270	221
Erstbewerber ohne Bewerbung aus den Vorjahren	373	226	252	165	125
Preisträger	53	69	81	75	
kumulierte Anzahl Bewerber	373	599	851	1016	1141
kumulierte Anzahl Preisträger	53	105	171	220	

Quelle: eigene Darstellung

Die Verteilung nach Schulformen ist unterschiedlich mit höheren Beteiligungsraten bei den Gesamtschulen und teilweise den Berufskollegs und einer niedrigeren Beteiligung bei den Haupt- und Realschulen und 2007/08 bzw. 2011/12 auch den Grundschulen (vgl. Tabelle 2). Insgesamt liegt die jährliche Beteiligungsrate zwischen 4,5% und 6,6% bezogen auf alle bewerbungsberechtigten Schulen.

Tabelle 2: Vergleich der Beteiligung der Schulformen am Schulentwicklungspreis als Anteil aller bewerbungsberechtigten Schulen in NRW

Anteil	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Grundschule	4,9%	5,4%	6,0%	5,6%	3,7%
Förderschule	6,9%	6,1%	7,4%	6,9%	5,3%
Hauptschule	4,9%	3,1%	4,3%	3,4%	2,1%
Realschule	5,5%	2,8%	4,3%	3,0%	4,3%
Gymnasium	6,9%	4,8%	6,1%	4,5%	5,4%
Gesamtschule	16,1%	12,9%	22,3%	16,1%	12,1%
Berufskolleg	6,4%	6,1%	9,4%	6,4%	8,0%
gesamt	5,9%	5,3%	6,6%	5,6%	4,5%

Quelle: eigene Darstellung

3.1.2 Erfolgreiche Schulen im Schulentwicklungspreis

Neben der Bewerberlage sind auch die Erfolge im Schulentwicklungspreis unterschiedlich über die Schulformen verteilt. Die folgende Tabelle zeigt die Erfolgchancen als Chancenverhältnisse (odds ratios; OR) über die Schularten und Schuljahre hinweg.

Tabelle 3: Vergleich der Erfolgchancen der Schulformen im Schulentwicklungspreis gemessen in odds-ratios; Vergleichsbasis: Gesamt-NRW

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Grundschule	0,56	0,81	0,71	0,52
Förderschule	1,62	1,51	0,99	1,51
Hauptschule	0,49	0,25	0,66	0,99
Realschule	1,11	0,32	0,27	0,29
Gymnasium	0,56	0,73	1,47	0,67
Gesamtschule	8,46	7,35	6,04	7,23
Berufskolleg	0,58	0,91	0,97	1,52

Quelle: eigene Darstellung

Wären die Chancen für die Preisvergabe entsprechend der Verteilung der Schularten im gesamten Kollektiv der Schulen, so wäre ein OR=1 zu erwarten. Gesamtschulen sind somit überproportional vertreten, während Grundschulen eher unterrepräsentiert sind. Alle anderen Schularten variieren innerhalb der Jahrgänge statistisch unauffällig um den Erwartungswert 1.³

Um Faktoren herauszustellen, die sich auf den Erfolg im Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* auswirken, lassen sich Regressionsanalysen nutzen. Um auch schulformspezifische Zusammenhänge zu überprüfen wurden Zufallseffekte und Mehrebenenmodelle mit modelliert.⁴ Dies bedeutet, dass bei den Analysen geprüft wird, ob die herausgestellten Einflussfaktoren mit der Schulform zusammenhängen, ob also bestimmte Einflussfaktoren jeweils nur in bestimmten Schulformen zum Erfolg bzw. Misserfolg beitragen. Die Analyse startete mit 22 potentiellen Prädiktoren, die Strukturmerkmale der Schule oder des Schulumfeldes bzw. Qualitätsindikatoren aus den Bewerbungsfragebogen umfassten, die dann auf der Basis des besten AIC-Wertes auf die (vermutlich) wesentlichen Prädiktoren reduziert wurden.

Die Einflüsse der Variablen *Kooperation und Teamarbeit* und *Gesundheitsmanagement* aus dem Bewerbungsfragebogen konnten dabei durchgehend als wichtige Determinanten für den Erfolg im Schulentwicklungspreis herausgestellt werden.

3 Vergleicht man die Erfolgsraten auf der Basis der Schulen, die sich beworben haben, so ist der Unterschied zwischen den Gesamtschulen und den anderen Schularten weiterhin vorhanden ($\chi^2(1)=27,89$; $p<0,001$), allerdings erheblich reduziert: Das OR liegt mit 2,41 erheblich unter den in Tabelle 3 angegebenen Werten. Weiterhin lässt sich die ansteigende Erfolgsquote bei den Hauptschulen statistisch absichern ($\chi^2(1)= 7,33$; $p<0,01$). Weitere Unterschiede ließen sich nicht statistisch absichern.

4 Zur Analyse wurde das R-Paket lme4 (vgl. Bates/Maechler/Bolker, 2011) genutzt. Anwendung findet ein Zufallsfaktor-Mehrebenenmodell mit einer logistisch-verteilten Variable – der Wahrscheinlichkeit, den Schulentwicklungspreis zu erhalten – als abhängiger Variable.

Weiterhin konnte ein Einfluss der Variablen *Ganztagsanteil* beobachtet werden. Diese Variable ist als Quote erhoben und bezieht sich auf die relative Anzahl der Schüler im Ganztagsbereich. Sie ist somit von der Variable *Tagesstrukturen und Angebote* inhaltlich zu trennen, da letztere die Qualität der angebotenen Angebote und Strukturen operationalisiert. Ein zusätzlicher Einfluss der Schulform lässt sich mit Hilfe dieser Prädiktoren ausschließen: Dies liegt daran, dass die Variablen *Gesundheitsmanagement, Kooperation und Teamarbeit* und *Ganztagsanteil* in den Schulformen stark unterschiedlich ausgeprägt sind. Der Unterschied zwischen den Schulformen ist somit auf die unterschiedliche Ausprägung dieser Variablen zurückgeführt worden.

Tabelle 4: Schätzungen der Parameter der logistischen Regression für den Erfolg im Schulentwicklungspreis (N=851)

Parameter	b-Gewicht	Standardfehler	z-Wert	Signifikanz (2s.)
Konstante	-3,972	0,406	-9,762	0,000
Kooperation und Teamarbeit	1,396	0,333	4,198	0,000
Gesundheitsmanagement	2,177	0,515	4,230	0,000
Ganztagsanteil	1,289	0,383	3,364	0,001

Quelle: eigene Darstellung

Da alle drei Variablen auf der gleichen Skala (Prozentwerte) beruhen, können die Effekte direkt verglichen werden: Der Effekt des *Gesundheitsmanagement* allein ist hierbei größer als der Einfluss von *Kooperation und Teamarbeit* bzw. des *Ganztagsanteils* allein; in ihrem Zusammenspiel erhöht sich der Einfluss jedoch.

3.1.3 Priorisierung von Qualitätsbereichen

Mithilfe einer Clusteranalyse ist es möglich, aus einem Datensatz Gruppen mit bestimmten ähnlichen Strukturmerkmalen herauszustellen. Betrachtet man den Bewerbungsfragebogen für den Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule*, so lässt sich eine Clusteranalyse⁵ auf die fünf Qualitätsbereiche anwenden.

Als Ergebnis lassen sich Schulen herausstellen, die sich aufgrund ihrer Ergebnisse in den Teilbereichen des Fragebogens ähneln. Weiterhin kann die „Schwierigkeit“ jedes Teilbereichs der guten gesunden Schule inhaltlich herausgearbeitet werden.

5 Durchgeführt wurde eine k-means-Clusteranalyse mit Nutzung des Pseudo-F-Werts als Kriterium zur Bestimmung der optimalen Gruppenanzahl (vgl. Calinski/Harabasz 1974).

Die einzelnen Cluster lassen sich bezüglich ihrer Mittelwerte in den Teilbereichen des Bewerbungsfragebogens charakterisieren, wie in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 5: Mittelwerte der ermittelten Cluster in den Teilbereichen des Bewerbungsfragebogens (N=599)

	Tagesstrukturen und Angebote	Klima, Integration und Partizipation	Gesundheitsmanagement	Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen	Kooperation und Teamarbeit	Clustergröße
Cluster 1	95,3%	96,5%	90,6%	87,5%	85,5%	14,1%
Cluster 2	90,3%	93,2%	82,4%	75,5%	56,2%	14,7%
Cluster 3	85,6%	88,9%	66,0%	50,6%	44,4%	11,6%
Cluster 4	83,2%	69,8%	50,4%	70,9%	40,3%	32,3%
Cluster 5	50,8%	66,3%	64,6%	44,9%	45,1%	27,3%

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 5 lässt erkennen, dass alle Cluster substantiell besetzt sind und stufenähnlich aufgebaut sind. Eine Extremgruppe von Schulen liegt in Cluster 5. Diese Schulen erreichen in keinem der Teilbereiche hohe Werte (über 80%). Bei den Schulen in Cluster 4 ist allein der Bereich *Tagesstrukturen und Angebote* gut besetzt, alle anderen Bereiche liegen auch hier unter 80%. Bei Schulen in Cluster 3 ist zusätzlich der Bereich *Klima, Integration und Partizipation* hoch ausgeprägt. Schulen in Cluster 2 erreichen darüber hinaus hohe Werte im Bereich *Gesundheitsmanagement*. Auch den Bereich *Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen* könnte man hier mit einem Wert von über 75% noch als hoch betrachten. Letztlich kommt im Cluster 1 noch der Bereich *Kooperation und Teamarbeit* hinzu. Allein in diesem Cluster werden für alle Teilbereiche hohe Werte erzielt. Da hohe mittlere Prozentwerte im Bewerbungsfragebogen ein notwendiges Kriterium für die Preisvergabe sind, rekrutieren sich die Preisträger im Wesentlichen aus den Clustern 1 und 2, während keine Schulen aus den Clustern 4 und 5 zu den Preisträgern gehören.

Inhaltlich lässt sich dies so interpretieren, dass die Anforderungen für den Bereich *Tagesstrukturen und Angebote* relativ leicht zu erfüllen sind. Die nächste Stufe wird mit der Erfüllung der Anforderungen im Bereich *Klima, Integration und Partizipation* erreicht. Auf der vorletzten Stufe kommt dann die Erfüllung der Anforderungen im Bereich *Gesundheitsmanagement* hinzu. Am schwersten scheinen die Anforderungen in den Bereichen *Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen* sowie *Kooperation und Teamarbeit* zu erfüllen zu sein.

Tabelle 6: Schulform und Clusterzugehörigkeit (N=599)

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Grundschule	22%	36%	20%	15%	7%
Hauptschule	14%	44%	20%	20%	12%
Realschule	20%	48%	15%	7%	11%
Gymnasium	29%	44%	10%	4%	13%
Gesamtschule	44%	41%	8%	3%	3%
Förderschule	22%	34%	15%	12%	17%
Berufskolleg	39%	11%	9%	2%	39%

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 6 zeigt die Verteilung der Schulformen auf die Cluster. Es fällt auf, dass Grundschulen überzufällig häufig in den Clustern 3 und 4 zu beobachten sind, aber dennoch befinden sich 58% der Grundschulen in den Clustern mit Erfolgsmöglichkeiten (Cluster 1 und 2). Gesamtschulen sind klar im Cluster 1 (alles erfüllt) zu verorten. Nimmt man Cluster 2 hinzu, so befinden sich 85% der Gesamtschulen in den Clustern mit Erfolgsmöglichkeiten. Berufskollegs befinden sich zu 50% in den Clustern mit Erfolgsmöglichkeiten, wobei davon auffällig wenige im Cluster 2 liegen. Interessanterweise befinden sich sowohl im Cluster 1 (alles erfüllt) als auch im Cluster 5 (nichts erfüllt) auffällig viele Berufskollegs. Gymnasien, Haupt-, Real- und Förderschulen sind in ihrem Verteilungsmuster unauffällig. Diese Schularten sind mit weit über 50% in den Clustern mit Erfolgsmöglichkeiten vertreten (Gymnasien: 73%, Hauptschulen: 58%, Realschulen: 68%, Förderschulen 56%).

3.2 Nachbefragung der Schulen

3.2.1 Motivation der Schulen zur Teilnahme

Die Motivation zur Teilnahme am Schulentwicklungspreis bildet einen Inhaltsbereich der regelmäßigen Nachevaluation. In den Antworten auf die Frage nach den Gründen für die Teilnahme am Schulentwicklungspreis steht die Auseinandersetzung mit der Thematik der guten gesunden Schule, um Impulse für die Schulentwicklung zu erhalten, an erster Stelle, gefolgt von der Möglichkeit einer externen Rückmeldung. Erst danach werden das Preisgeld und die öffentliche Auszeichnung benannt. Die Antwortquoten sind relativ stabil, wie der Vergleich mit dem Vorjahr belegt (vgl. Tabelle 7). Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmemotivation bestehen dabei weder zwischen Schulformen noch zwischen ehemaligen Preisträgern und Nichtpreisträgern.

Tabelle 7: Gründe für die Teilnahme am Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* (Mehrfachnennungen möglich)

Welche Gründe gab es für ihre Schule, sich am Schulentwicklungspreis zu beteiligen? (Mehrfachnennungen)	2010/11 N=122	2009/10 N=119
... die Aussicht, das Preisgeld zu erhalten	68,1%	66,4%
... die Aussicht, als Schule öffentlich ausgezeichnet zu werden	62,2%	66,4%
... die Aussicht, durch die Auseinandersetzung mit der Thematik <i>Gute gesunde Schule</i> Impulse für die Schulentwicklung zu erhalten	85,7%	82,3%
... die Möglichkeit, eine externe Rückmeldung zur Schule zu erhalten	74,8%	71,7%

Quelle: eigene Darstellung

3.2.2 Effekte und Wirkungen der Beteiligung bei den Schulen

Bei den Fragen zu Aspekten und Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Bewerbung um den Schulentwicklungspreis bearbeitet oder intensiviert wurden, fällt die Zustimmung insgesamt meist relativ hoch aus, wenn man bedenkt, dass an den Nachbefragungen erheblich mehr Nichtpreisträger- als Preisträgerschulen teilnahmen (vgl. Tabelle 8). In einem großen Teil der Schulen scheint sich im Bereich des Qualitätsmanagements der Gesundheitsförderung etwas getan zu haben. So hat das Gesundheitsmanagement in vielen Schulen einen höheren Stellenwert erlangt, es wird stärker als Führungsaufgabe wahrgenommen, und die Zusammenarbeit mit der Schulentwicklung konnte intensiviert werden.

Tabelle 8: Aspekte und Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Bewerbung um den Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* bearbeitet oder intensiviert wurden (2008 bis 2010 kumuliert; N=357, 144 Preisträger, 213 Erstbewerber)

Frage ...	Zustimmung
Das Interesse an Themen aus den Bereichen Gesundheit und Bewegung hat im Kollegium zugenommen.	74,7%
Die Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklung und Gesundheitsförderung hat sich intensiviert.	74,3%
Es wurden Schritte zur Verbesserung der Lernbedingungen für Schüler/innen eingeleitet.	73,3%
Es wurden Schritte zur Verbesserung der Arbeitsplatzbedingungen eingeleitet.	72,9%
Das Qualitätsmanagement der Gesundheitsförderung hat einen höheren Stellenwert erlangt.	72,3%
Es wurden Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas eingeleitet.	70,8%
Das Gesundheitsmanagement wird stärker als Führungsaufgabe wahrgenommen.	70,4%
Die Konfliktkultur hat sich verbessert.	63,3%
Die Eltern/Ausbilder wurden verstärkt in das Schulleben einbezogen.	57,4%
Es hat ein Ausbau der Angebote außerhalb der Unterrichtszeiten stattgefunden.	56,8%
Es wurden Schritte eingeleitet, um die Tagesstrukturen zu optimieren.	54,1%
Es konnten neue wichtige Partner gewonnen werden.	48,3%

Quelle: eigene Darstellung

Weiterhin konnte in vielen Schulen eine Zunahme des Interesses an den Bereichen Gesundheit und Bewegung im Kollegium beobachtet werden, und es wurde häufig benannt, dass Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas, der Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler und der Arbeitsplatzbedingungen eingeleitet wurden.

Nicht so groß waren die Auswirkungen auf den Zugewinn neuer wichtiger Partner und auf die Integration von Eltern bzw. Ausbildern in das Schulleben.

Auch auf die Optimierung der Angebote außerhalb des Unterrichts sowie der Tagesstrukturen scheint sich die Teilnahme am Schulentwicklungspreis in den befragten Schulen eher weniger ausgewirkt zu haben.

In Tabelle 9 sind die Aspekte festgehalten, bei denen ein signifikanter Unterschied zwischen Preisträgern und den Schulen, die nach dem ersten Durchgang abgelehnt wurden, beobachtet werden kann.

Tabelle 9: Aspekte und Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Bewerbung um den Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* bearbeitet oder intensiviert wurden (2008 bis 2010 kumuliert; N=357, 144 Preisträger, 213 Erstbewerber)

Frage ...	Nicht-preisträger	Preisträger
Es wurden Schritte zur Verbesserung der Arbeitsplatzbedingungen eingeleitet.	64%	88%
Das Gesundheitsmanagement wird stärker als Führungsaufgabe wahrgenommen.	68%	92%
Die Eltern/Ausbilder wurden verstärkt in das Schulleben einbezogen.	45%	78%
Es hat ein Ausbau der Angebote außerhalb der Unterrichtszeiten stattgefunden.	39%	71%
Es wurden Schritte eingeleitet, um die Tagesstrukturen zu optimieren.	35%	72%

Quelle: eigene Darstellung

Wegen der vorhandenen Unterschiede zwischen Preisträgern und Nichtpreisträgern und der Konfundierung der Schulform mit dem Erfolg sind Unterschiede zwischen den Schulformen nur vorsichtig zu interpretieren. Bei zwei Fragen sind die Unterschiede jedoch so deutlich, dass eine Interpretation lohnenswert erscheint:

- Bei der Frage zum Zugewinn neuer Partner ist die Zustimmungsquote bei Grund- und Hauptschulen niedrig (bei 25%), während sie bei den anderen Schulformen über 66,7% liegt.
- Bei der Frage des Einbezugs von Eltern/Ausbildern fallen die Berufskollegs mit 18% stark ab, und auch die Hauptschulen zeigen mit 40% eine hohe Differenz zu den anderen Schulformen (im Mittel 71%).

4. Schlussfolgerungen

Angesichts der Bewerberzahlen und der Anzahl ausgezeichneten Schulen kann die Erfolgswahrscheinlichkeit bei Vorliegen der inhaltlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Bewertungskriterien als hoch angesehen werden. Hierdurch wird insbesondere der selektive Charakter eines Wettbewerbs im Sinne eines Verdrängungswettbewerbs am Markt gemindert, der als Anreiz im Schulsystem durchaus kritisch gesehen werden kann (vgl. Böttcher/Hogrebe 2008). Vielmehr wird der Fokus stärker auf die Inhalte des Schulentwicklungspreises und die Initiierung schulinterner Entwicklungsanreize zur Verbesserung der Bildungs- und Gesundheitsqualität gelegt. Es wird demnach nicht ausschließlich auf Anreize durch die Konkurrenz von Einzelschulen, sondern auf die Aussicht auf Förderung durch die Auseinandersetzung mit für die Schulentwicklung und die Beteiligten relevanten Inhalten gesetzt.

Sowohl bei der Bewerbung als auch bei der Prämierung sind Gesamtschulen mit höherer Quote vertreten als andere Schulformen, wenn man die Quoten auf die Häufigkeiten der Schulen in NRW bezieht. Dieser Umstand ist beispielsweise auch beim Deutschen Schulpreis zu beobachten (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2010). In einer detaillierten Analyse kann hier nachgewiesen werden, dass der Startvorteil der Gesamtschulen zum Teil auf einem hohen *Ganztagsanteil* beruht. Dieser Faktor ist jedoch nicht der allein ausschlaggebende: Wesentlich stärker fällt die Qualität des *Gesundheitsmanagements* ins Gewicht. Ein weiterer Wirkfaktor, *Kooperation und Teamarbeit*, der bei den Gesamtschulen stark ausgeprägt ist, hat zudem etwa den gleichen Einfluss wie der Ganztagsanteil. Alle drei Faktoren bilden somit gute Voraussetzungen für das Gelingen des Umsetzens der Anliegen einer guten gesunden Schule. Ein Wettbewerbsvorteil von Gesamtschulen kann daher über die langfristige Gestaltung eines gebundenen Ganztagsbetriebs, beispielsweise bei der Rhythmisierung oder der Gestaltung der Schule als Lebensraum, und über etablierte Teamstrukturen vermittelt sein. Eine größere Variationsbreite in gesundheitsorientierten Angeboten und Lernbedingungen könnte zudem auch eine Antwort auf eine größere Heterogenität der Bedarfsgruppen darstellen.

Aus den Ergebnissen zur Priorisierung der Qualitätsbereiche lassen sich interessante Schlüsse für die Schulentwicklung ziehen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Schulen, die sich auf den Weg zu einer guten gesunden Schule machen wollen, zunächst in den Bereich *Tagesstrukturen und Angebote* investieren, da in diesem scheinbar am leichtesten Erfolge verzeichnet werden können. Auf diesen aufbauend scheint dann als nächstes der Bereich *Klima, Integration und Partizipation* angegangen zu werden, anschließend dann der Bereich *Gesundheitsmanagement*. Diese Abfolge erscheint plausibel, da in den noch fehlenden Bereichen *Arbeitsplätze und Arbeitsbedingungen* sowie *Kooperation und Teamarbeit* Erfolge nur langfristig erzielt werden können. Besonders im letzten Bereich hängt der Erfolg stark von der Bereitschaft der einzelnen Kollegen und Kolleginnen ab, miteinander zu arbeiten und sich gemeinsam zu

engagieren. Diese Bereitschaft wird sich erst durch positive Erfahrungen erhöhen; so stellen sich eine hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartung und eine damit verbundene Bereitschaft zur Teamarbeit als Folge funktionierender Projekte ein. Aus dieser Sicht sollte Schulentwicklung damit beginnen, gut funktionierende, kleine und überschaubare Projekte aus den leichter zu bearbeitenden Bereichen durchzuführen. Mit diesen kann eine Verbesserung erreicht werden, und die Schulgemeinschaft kann mit diesen ein Wir-Gefühl entwickeln und erfahren, dass man gemeinsam im Team etwas schaffen kann.

Auch der Anreiz durch die Aussicht auf eine öffentlichkeitswirksame Darstellung der Schule spielt offensichtlich eine bedeutende Rolle. Anders als beim Wettbewerb „Starke Schule“ (vgl. Strunck 2011) kann dies jedoch aufgrund der Evaluationsergebnisse nicht als die führende Motivation für die Beteiligung identifiziert werden. Vielmehr scheinen von den jeweiligen schulischen Bedingungen abhängige unterschiedliche Ausgangspunkte bedeutsam zu sein. Durchgängig zeigt sich vor allem, dass eine große Motivation besteht, über die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bewerbungsverfahrens einen Ausgangspunkt und Impuls für schulische Entwicklungsprozesse zu erhalten. Hier kann sich auch die inhaltliche Ausrichtung des Schulentwicklungspreises auswirken, die sich ja in ihrer gesundheitsorientierten Komponente auf die Bedürfnisse und Arbeitszufriedenheit der Beteiligten selbst bezieht und eben nicht nur auf die Ergebnisse ihrer Arbeit in Form einer Qualitätssteigerung der Resultate pädagogischer Bemühungen.

Hinsichtlich der Frage nach der Grundmotivation und den Zielen für eine Beteiligung von Schulen scheint der Schulentwicklungspreis *Gute gesunde Schule* die Intention, Schulentwicklung zu fördern, ansatzweise zu erfüllen. Die Herausstellung der Öffentlichkeitsarbeit vor einem Ressourcengewinn und vor der Förderung der Schulentwicklung, wie von Strunck im Hinblick auf einen anderen Schulwettbewerb dargestellt (vgl. Strunck 2011, S. 295), stellt sich hier – wie oben beschrieben – anders dar; hier spiegeln sich offensichtlich differenzierte Wirkungen unterschiedlicher Konzepte und Inhalte der Wettbewerbe.

Bei den Auswirkungen der Teilnahme in der Nachbefragung der Schulen zeigt sich, dass vor allem das Gesundheitsmanagement an der Schule einen Gewinn erfährt. Es werden aber auch inhaltliche Änderungen in den Bereichen Arbeitsplätze, Lehr- und Lernbedingungen sowie im Schulklima angegeben und das auch von Schulen, die sich beworben haben, ohne ausgezeichnet worden zu sein. Hier deutet sich an, dass insbesondere die innerschulische Auseinandersetzung der Beteiligten als positiv für die Schulentwicklung erlebt wird, was durch weitere qualitative und quantitative Untersuchungen zu überprüfen wäre. Die Frage nach Wirkungen des Schulentwicklungspreises *Gute gesunde Schule* auch bei Schulen, die bislang nicht ausgezeichnet wurden, wird derzeit zudem durch eine externe wissenschaftliche Studie untersucht.

Literatur

- Bates, D./Maechler, M./Bolker, B. (2011): lme4: Linear Mixed-Effect Models Using S4 Classes. URL: <http://cran.r-project.org/web/packages/lme4/index.html>; Zugriffsdatum: 29.03.2012.
- Beutel, W./Tetzlaff, S. (2007): Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 141-153.
- Böttcher, W./Hogrebe, N. (2008): Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 21-45.
- Brägger, G./Posse, N. (2007a): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES), Band 1: Schritte zur guten Schule. Bern: h.e.p.
- Brägger, G./Posse, N. (2007b): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES), Band 2: Vierzig Qualitätsbereiche mit Umsetzungsideoen. Bern: h.e.p.
- Calinski, T./Harabasz, J. (1974): A Dendrite Method for Cluster Analysis. In: Communications in Statistics 3, S. 1-27.
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2010): Der Deutsche Schulpreis 2010. Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Seelze: Kallmeyer.
- Grossmann, R./Scala, K. (2004): Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a.d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, S. 205-206.
- Herrlinger, S./Strunck, S. (2011): Wenn gute Praxis „Schule machen“ soll ... Hinweise und Forschungsperspektiven im Kontext des Projekts „Starke Schule“. In: Die Deutsche Schule 103, H. 1, S. 80-93.
- Hurrelmann, K./Settertobulte, W. (2008): Gesundheitliche Ressourcen und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen. In: Brägger, G./Posse, N./Israel, G. (Red.): Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule. Bern: h.e.p., S. 55-95.
- Paulus, P. (2009): Anschub.de – ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Strunck, S. (2011): Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben. Wiesbaden: VS.
- Unfallkasse NRW (2011): Bewerbungsfragebogen Schuljahr 2011/2012. URL: http://www.schulentwicklungspreis.de/fileadmin/docs/schulentwicklungspreis_bewerbungsfragebogen_2011_2012.pdf; Zugriffsdatum: 29.03.2012.

Sven Dieterich, Dr., MPh, geb. 1968, Referent bei der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.

Anschrift: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, Salzmannstr. 156, 48159 Münster
E-Mail: s.dieterich@unfallkasse-nrw.de

Günther Gediga, PD Dr., geb. 1953, Lehrstuhl für Statistik und Methoden im Fachbereich 7 – Psychologie und Sportwissenschaft – der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fliednerstraße 21, 48149 Münster
E-Mail: gediga@uni-muenster.de

Anke B. Liegmann/Sarah Bouß

Schulstruktur im Wandel

Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von
Entwicklungstendenzen und Begründungslinien

Zusammenfassung

Die föderale Organisation des Bildungswesens in Deutschland führt traditionell zu sehr unterschiedlichen Ausgestaltungen der Schulsysteme in den Bundesländern. Verschiedene Reformen in der letzten Dekade haben diese Vielfalt noch vergrößert. Mit diesem Beitrag werden der Status quo der Schulstruktur in Deutschland in einem Vergleich der Bundesländer beschrieben, Entwicklungstrends herausgearbeitet und Diskussionslinien skizziert, durch welche die derzeitigen Strukturreformen motiviert sind.

Schlüsselwörter: Schulformen, Strukturreform, Dreigliedrigkeit, Zweigliedrigkeit, demographische Entwicklung

School Structures in Flux

An Up-to-Date Survey and an Analysis of Development Trends and of Lines
of Argument

Abstract

The federal organization of education in Germany traditionally leads to very different structural arrangements of the school systems in the Bundesländer. Various reforms in the last decade have increased this diversity. The article describes the status quo of the school structure in Germany in a comparison of the Bundesländer, identifies trends and outlines discussions and arguments that motivate current structural reforms.

Keywords: School types, school structure reform, three-tier school system, two-tier school system, demographic development

In den letzten Jahren können bundesweit tief greifende Veränderungen in der Schulstruktur beobachtet werden, die unübersehbar erkennen lassen, dass sich das deutsche Bildungssystem in einem Wandel befindet, wie ihn Deutschland seit

Jahrzehnten nicht mehr erlebt hat. Bildungspolitische Bekundungen zur Schulstruktur fließen beständig in die Wahlkämpfe zu den Landtagswahlen ein, und mit nahezu jedem Wechsel der regierenden Parteien nach einer Wahl geht eine Veränderung der Schulstruktur einher. Eingebunden in den jeweils bundeslandspezifischen Kontext fällt es nicht immer leicht, den Überblick im ohnehin vielgestaltigen, föderalen System zu behalten. Der Beitrag gibt daher eine schulstrukturelle Zwischenbilanz, denn es ist davon auszugehen, dass weitere Strukturreformen folgen werden.

Aufgrund der besonders großen Dynamik liegt der Fokus auf der Darstellung der Sekundarstufen I und II des allgemein bildenden Schulsystems. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird ein systematischer Überblick über die aktuelle Schulstruktur Deutschlands gegeben. Hierzu werden die Besonderheiten der Schulformen beschrieben und die gegenwärtigen Schulsysteme der einzelnen Bundesländer in ihren unterschiedlichen Ausprägungen skizziert. Die Änderungen in der letzten Dekade zeigen unterschiedliche Trends auf, die im zweiten Teil dargestellt werden. Abschließend werden zentrale bildungspolitische Argumente der gegenwärtigen Schulstrukturdiskussion in der Bundesrepublik dargelegt. Im Fazit erfolgen dann eine zusammenfassende Bestandsaufnahme der beschriebenen Reformmaßnahmen und ein Ausblick auf mögliche Entwicklungsperspektiven.

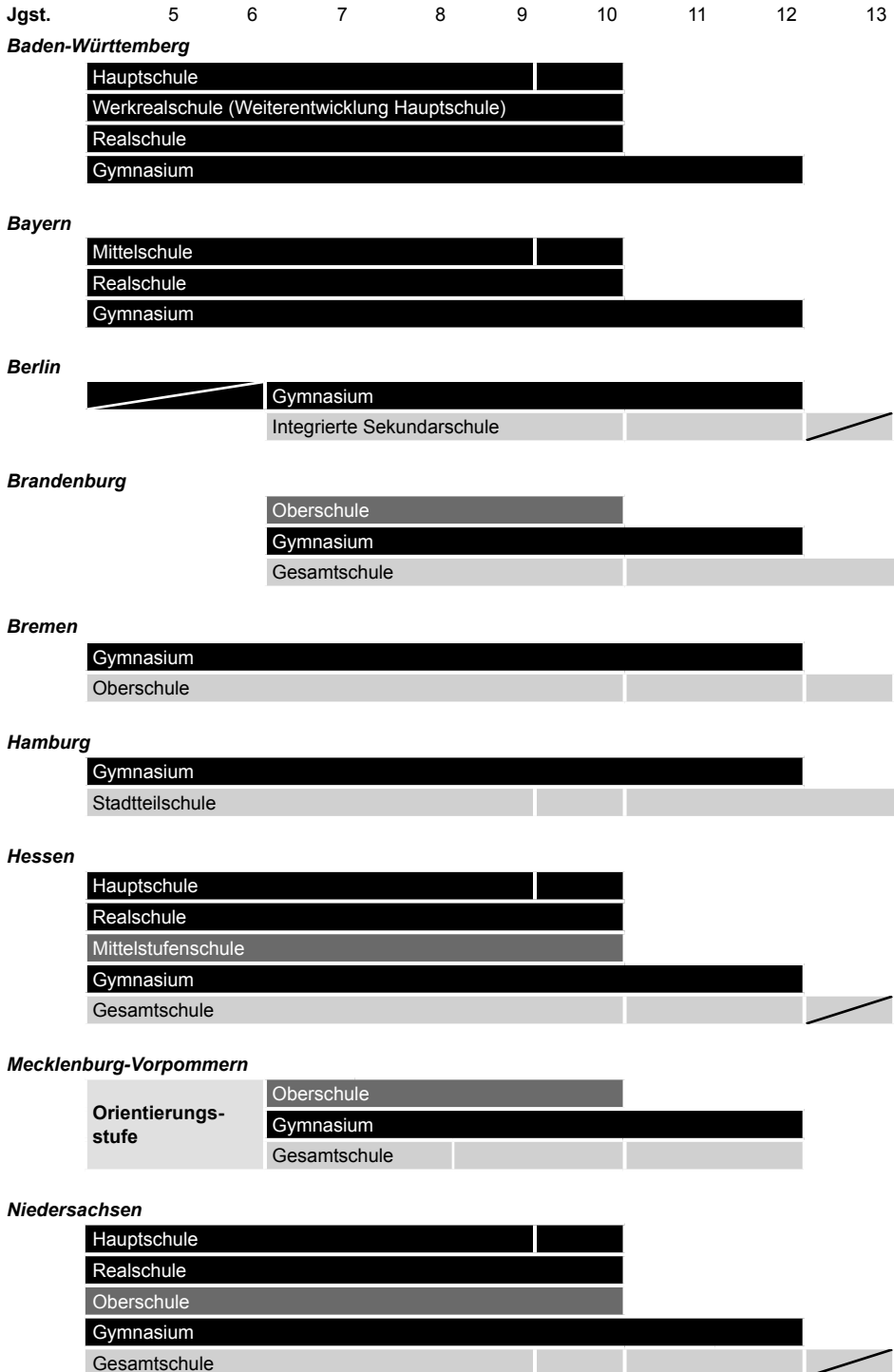
Der Beitrag basiert auf einer umfassenden Dokumentenanalyse, der gesetzliche Vorgaben (Schulgesetze, Verwaltungsordnungen) sowie die offiziellen Internetportale der Kultusministerien zu Grunde liegen (Stand November/Dezember 2011; vgl. das Quellenverzeichnis am Ende des Beitrags).

1. Die aktuelle Struktur der Sekundarstufen I und II in den deutschen Bundesländern

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen findet in Deutschland meist nach der vierten Klasse statt. Ausnahmen bilden Berlin und Brandenburg (sechs Jahre Grundschule) sowie Mecklenburg-Vorpommern mit der zum Schuljahr 2006/07 neu eingeführten schulartunabhängigen Orientierungsstufe. Hier findet die Aufteilung in Bildungsgänge erst frühestens nach Klasse 6 statt.

Das Angebot an weiterführenden Schulen des allgemein bildenden Sekundarschulsystems ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich organisiert (vgl. Abbildung 1). Im Weiteren werden daher die verschiedenen Schularten zunächst in ihren wesentlichen Grundzügen skizziert und die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern exemplarisch dargestellt.

Abbildung 1: Schulstruktur der Bundesländer



Nordrhein-Westfalen



Rheinland-Pfalz



Saarland



Sachsen



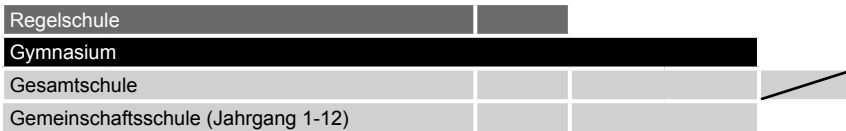
Sachsen-Anhalt








Schleswig-Holstein



Thüringen



Legende:

-  Schulen mit einem Bildungsgang
-  Schulen mit zwei Bildungsgängen (Haupt- und Realschulbildungsgang)
-  Schulen mit drei Bildungsgängen
-  Hier ist regulär ein allgemein bildender Schulabschluss vorgesehen.
-  Angebot wahlweise (z.B. 5./6. Klasse fakultativ am Gymnasium, Abitur nach 12 bzw. 13 Jahren)

Quelle: eigene Darstellung

1.1 Orientierungsstufe

Ursprünglich war die Orientierungsstufe (auch Förder-, Beobachtungs- oder Erprobungsstufe genannt) als einheitliche Stufe 5/6 für alle Kinder gemeinsam gedacht – also schulformunabhängig. Sie sollte der Orientierung und Förderung, der Beobachtung und Beratung sowie einer Verbesserung der Chancengleichheit dienen und der frühen Selektion im deutschen Schulsystem entgegenwirken (vgl. Gudjons 2008, S. 287). Die Orientierungsstufe hat sich zwar in den meisten Bundesländern durchgesetzt, von ihrer ursprünglichen Zielsetzung ist – abgesehen von der Regelversetzung von Klasse 5 nach 6 – jedoch meist nicht mehr viel übrig geblieben. Mecklenburg-Vorpommern ist das einzige Bundesland, in dem derzeit eine schulformunabhängige Orientierungsstufe existiert; alle anderen Bundesländer haben schulartabhängige Orientierungsstufen.

1.2 Haupt- und Realschule

Die Hauptschule umfasst in der Normalform die Jahrgangsstufen 5 bis 9. Als eigenständige Schulform existiert sie nur noch in Baden-Württemberg, Bayern (hier seit 2008/09 unter dem Namen „Mittelschule“), Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (hier mit einem verpflichtenden 10. Schuljahr). Die Realschule umfasst die Klassenstufen 5 bis 10 und wird als eigenständige Schulform in denjenigen Ländern angeboten, die auch die Hauptschule als Schulform führen.

1.3 Gymnasium

Das Gymnasium ist – mit Ausnahme der Sonder- bzw. Förderschulen – die einzige Schulart der Sekundarstufe, die in allen Bundesländern vorzufinden ist. Der einheitliche gymnasiale Bildungsgang umfasst die Sekundarstufen I und II. In der Regel besuchen die Schülerinnen und Schüler das Gymnasium von der Jahrgangsstufe 5 bzw. 7 bis zur Jahrgangsstufe 12, in Rheinland-Pfalz in der Regel bis Jahrgangsstufe 13. Die Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein haben zukünftig die Wahl, ob sie das Abitur weiterhin nach acht Schuljahren anbieten, wieder auf den neunjährigen Weg zum Abitur umstellen oder beide Formen parallel anbieten. Rheinland-pfälzische Gymnasien können das Abitur nach 12 Jahren anbieten, wenn sie als Ganztagschulen geführt werden.

Die gymnasiale Oberstufe ist in den meisten Bundesländern in eine einjährige Einführungsphase und eine anschließende zweijährige Qualifikationsphase gegliedert und kann in der verkürzten Form die Schuljahre 10 bis 12 bzw. 11 und 12 umfassen. Im ersten Fall kann der Jahrgangsstufe 10 eine Doppelfunktion zukommen, in-

dem sie den Abschluss der Sekundarstufe I und zugleich die Einführungsphase der Sekundarstufe II bildet. (vgl. KMK 2010a, S. 7).

1.4 Schularten mit mehreren Bildungsgängen

In den 1960er- und 70er-Jahren wurde mit der Gesamtschule in einigen westlichen Bundesländern eine Schulform mit mehreren Bildungsgängen eingerichtet, die in der Regel alle Schulabschlüsse bis zum Abitur anbietet. Mit dem Beitritt der ostdeutschen Bundesländer wurden dort – auch aufgrund der Erfahrungen mit einer integrierten Schulform in der DDR – Schulformen mit mehreren Bildungsgängen entwickelt, die nicht ohne weiteres mit den ‚klassischen‘ Gesamtschulen gleichzusetzen sind (vgl. z.B. Zymek 2010).

Die verschiedenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland meist sehr deutlich voneinander. Dies beginnt bereits bei der Bezeichnung. Weitere Unterschiede sind z.B. das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe, das Angebot an Bildungsgängen, die kooperative oder integrierte Organisationsform, das Vorhandensein einer Orientierungsstufe oder auch der Einbezug der Primarstufe. Ohne hier näher auf die historische Entwicklung eingehen zu können, werden im Weiteren die verschiedenen Formen nach ihrer äußeren Struktur systematisiert.

1.4.1 Schularten mit mehreren Bildungsgängen mit gymnasialer Oberstufe

Mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen gibt es in jedem Bundesland neben dem Gymnasium eine weitere Schulart, an welcher der gymnasiale Bildungsgang angeboten wird. In den meisten Bundesländern ist dies die Gesamtschule (Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). Unter anderer Bezeichnung gibt es eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen, in der eine gymnasiale Oberstufe vorhanden ist, in Berlin (hier: Integrierte Sekundarschule), Bremen (hier: Oberschule), Hamburg (hier: Stadtteilschule), dem Saarland und Schleswig-Holstein (beide: Gemeinschaftsschule).

Die wohl bekannteste Schulart mit mehreren Bildungsgängen ist die Gesamtschule. Sie fasst drei Bildungsgänge zusammen und wird entweder in kooperativer oder in integrierter Form angeboten (vgl. dazu Europäische Kommission 2011, S. 116f.; KMK 2010b, S. 7f.; Köller 2008, S. 440ff.).

Tabelle 1: Organisationsformen der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen mit gymnasialer Oberstufe

Bundesland	Bezeichnung	Organisationsform (kooperativ bzw. integriert ¹ , Niveaunkurse ²)			Gymnasiale Oberstufe vorhanden
		kooperativ	integriert	Niveaunkurse	
Berlin	Integrierte Sekundarschule		x	fakultativ	ja ³
Brandenburg	Gesamtschule		x	ja	ja
Bremen	Oberschule		x	ja	ja
Hamburg	Stadtteilschule		x	ja	ja
Hessen	Gesamtschule	x	x	ja	ja
Mecklenburg-Vorpommern	Gesamtschule	x	x	fakultativ	fakultativ
Niedersachsen	Gesamtschule	x	x	ja	fakultativ
Nordrhein-Westfalen	Gesamtschule		x	ja	ja
Rheinland-Pfalz	Integrierte Gesamtschule		x	fakultativ	ja
Saarland	Gemeinschaftsschule ⁴		x	ja	ja
Sachsen-Anhalt	Gesamtschule	x ⁵	x	ja	
Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule		x	fakultativ	fakultativ
Thüringen	Gesamtschule	x	x	ja	fakultativ

1 Dies bezieht sich in der Regel auf die Organisationsform ab Klasse 7, da die Stufen 5 und 6 meist eine schulformübergreifende Orientierungsstufe bilden.

2 Leistungsbezogener Unterricht auf mindestens zwei unterschiedlichen Anforderungsniveaus, in der Regel ab Klasse 7.

3 Oder Kooperation mit anderen Schulen, die über eine gymnasiale Oberstufe verfügen.

4 Die Erweiterte Realschule besteht nur noch bis zum Schuljahr 2011/12; ab dem Schuljahr 2012/13 werden ER und Gesamtschulen zur Gemeinschaftsschule zusammengefasst.

5 In kooperativen Gesamtschulen werden Sekundarschulen und Gymnasien pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst.

Quelle: eigene Darstellung

Was unterscheidet nun die unterschiedlichen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die ihrer äußerlichen Struktur nach der Gesamtschule in klassischer Form ähneln? Zunächst ist hier die Genese zu nennen. Die Integrierte Sekundarschule (Berlin), die Stadtteilschule (Bremen), die Oberschule (Hamburg) und die Gemeinschaftsschule (Saarland und Schleswig-Holstein) entstehen durch die Zusammenlegung vorhandener Schulformen (Haupt- und Realschulen, z.T. auch bereits vorhandene Gesamtschulen). Zudem werden mit den „neuen“ Schulformen zum Teil auch pädagogische Konzepte – mit Blick auf die Lernentwicklung jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin – weiterentwickelt. Beispielsweise zielt die Berliner Integrierte Sekundarschule auf eine Vorbereitung auf eine spätere Berufsausbildung, indem das „Duale Lernen“ hier schwerpunktmäßig verankert ist. Teilweise wird auch die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler explizit mit die-

sen Schulformen verbunden. Ein weiteres zentrales Unterscheidungsmerkmal ist der Umfang des integrierten gemeinsamen Lernens. Er reicht von einem geringen Umfang in den kooperativen Organisationsformen bis hin zum gemeinsamen Lernen bis zur Jahrgangsstufe 10 ohne Zuordnung der Schülerinnen und Schüler nach angestrebtem bzw. erreichbarem Schulabschluss (Übersicht vgl. Tabelle 1).

1.4.2 Schularten mit mehreren Bildungsgängen ohne gymnasiale Oberstufe

Die Schularten mit mehreren Bildungsgängen ohne gymnasiale Oberstufe verbinden nach dem Vorbild der neuen Bundesländer den Haupt- und den Realschulbildungsgang miteinander oder können fakultativ auch zusätzlich mit gymnasialen Standards in der Sekundarstufe I geführt werden (Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen). Diese Schulformen werden in jedem Bundesland unterschiedlich bezeichnet. Auch hier kann die Leistungsdifferenzierung in kooperativer oder integrativer Form organisiert werden. Sowohl was die Bezeichnung betrifft als auch die Ausgestaltung ist hier die größte Vielfalt unter den Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu finden (Übersicht vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Bildungsgänge und Organisationsformen der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen *ohne* gymnasiale Oberstufe

<i>Bundesland</i>	<i>Bezeichnung</i>	<i>Angebote Bildungsgänge</i>			<i>Organisationsform (kooperativ bzw. integriert)¹</i>
		<i>HS</i>	<i>RS</i>	<i>GY</i>	
Brandenburg	Oberschule	x	x		Wahl durch Einzelschule
Hessen	Mittelstufenschule	x	x		ab Klasse 8 kooperativ
Mecklenburg-Vorpommern	Regionale Schule	x	x		kooperativ
Niedersachsen	Oberschule	x	x	fakultativ	Wahl durch Einzelschule
Nordrhein-Westfalen	Sekundarschule	x	x	x ²	Wahl durch Einzelschule
Rheinland-Pfalz	Realschule Plus	x	x		Wahl durch Einzelschule
Saarland	Erweiterte Realschule ³	x	x		kooperativ
Sachsen	Mittelschule	x	x		integriert
Sachsen-Anhalt	Sekundarschule	x	x		integriert
Schleswig-Holstein	Regionalschule	x	x		Wahl durch Einzelschule
Thüringen	Regelschule	x	x		Wahl durch Einzelschule

1 Dies bezieht sich in der Regel auf die Organisationsform ab Klasse 7, da die Stufen 5 und 6 meist eine schulformübergreifende Orientierungsstufe bilden.

2 Die Einzelschulen richten keine eigene Oberstufe ein, müssen aber mit anderen Schulen kooperieren, die eine gymnasiale Oberstufe anbieten. Damit Anschlussmöglichkeiten erhalten bleiben, orientieren sich die Sekundarschulen an gymnasialen Standards, beispielsweise hinsichtlich des Fremdsprachenangebots.

3 Die Erweiterte Realschule besteht nur noch bis zum Schuljahr 2011/12; ab dem Schuljahr 2012/13 werden ER und Gesamtschulen zur Gemeinschaftsschule zusammengefasst.

Quelle: eigene Darstellung

Die Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern) und die Erweiterte Realschule (Saarland) verbinden den Hauptschul- und Realschulbildungsgang in kooperativer Form; die sächsische Mittelschule und die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt sehen dagegen eine integrative Organisationsform vor. In den anderen Bundesländern entscheiden die Schulen eigenständig, in welcher Form unterrichtet wird (vgl. Tab. 1). Am Beispiel der rheinland-pfälzischen Realschule Plus wird deutlich, dass mit dieser Schulform vor allem die Qualifikation für eine berufliche Ausbildung gestärkt werden soll. Dies richtet sich sowohl an vermeintlich schwächere Schülerinnen und Schüler, die mit dem integrierten Programm „Keine(r) ohne Abschluss“ und berufsvorbereitenden Maßnahmen gezielt vor dem Versagen bewahrt werden sollen, als auch an Leistungsstärkere, denen der Anschluss an die Fachoberschule erleichtert werden soll.

1.4.3 Integration der Primarstufe in Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Die Idee des längeren gemeinsamen Lernens wird in letzter Konsequenz in Berlin und Thüringen weiterentwickelt, indem integrierte Schulformen es ermöglichen, Primarstufe und Sekundarstufe I bzw. II in einer Schule zusammenzufassen. In Berlin besteht die sogenannte Gemeinschaftsschule als Modellprojekt seit dem Schuljahr 2008/09 und kann die Stufen 1-10 oder 1-12/13 umfassen. Die Thüringer Gemeinschaftsschule ergänzt seit dem Schuljahr 2011/12 als vierte Schulform die Schulstruktur und ist von Klassenstufe 1-12 vorgesehen; Einschränkungen (z.B. 1-10 oder 5-12) sind möglich. Gemeinsames Lernen bis mindestens zur Jahrgangsstufe 8 ist in diesen Schulen festgelegt.

2. Zentrale Trends der Schulstrukturentwicklung

Die vorangegangene Darstellung macht vor allem deutlich, dass das klassische drei- bzw. viergliedrige Schulsystem sich in allen Bundesländern auflöst (vgl. van Ackeren/Block 2009). Einzig das Gymnasium wird bei allen Veränderungen nicht angetastet. Betrachtet man die Entwicklungen in der letzten Dekade (hier beziehen wir uns vor allem auf die Darstellung der Schulstruktur in Bellenberg u.a. 2004 mit dem Referenzjahr 2003), dann lassen sich drei Trends feststellen, die mit den Begriffen *Expansion*, *Konzentration* und *Stagnation* beschrieben werden können. Diese Trends zeigen auf, wie sich neben dem Gymnasium weitere Schulformen gruppieren, die den Haupt- und Realschulbildungsgang anbieten.

Der Trend der *Expansion* ist dadurch gekennzeichnet, dass ein additives Angebot neben die etablierten Schulformen gestellt wird. Dieser Trend kann in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen dadurch beschrieben werden, dass (auf unterschiedliche Art und Weise, wie oben erläutert) Haupt- und Realschulbildungsgang in einer neuen Schulform zusammengefasst bzw. ergänzt

werden. In Sachsen-Anhalt wird das vorher bestehende zweigliedrige Modell um eine Integrierte Gesamtschule erweitert. In Thüringen erweitert neben der Gesamtschule zusätzlich die Gemeinschaftsschule, wie oben dargelegt, die Schulstruktur.

In den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg ist der Wandel als *Konzentration* des Schulangebots zu beschreiben, durch die als alleinige Alternative neben das Gymnasium eine Integrierte Gesamtschule gestellt wird. Die Entwicklung der Schulstruktur im Saarland kann ebenfalls als Konzentration beschrieben werden. Ein erster Prozess hat sich bereits vor dem Referenzzeitpunkt vollzogen, indem Haupt- und Realschulbildungsgang zusammengefasst wurden. Ab dem Schuljahr 2012/13 werden die Erweiterte Realschule und die Gesamtschule zur Gemeinschaftsschule zusammengefasst, womit auch hier eine zweigliedrige Schulstruktur umgesetzt wird. In Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein führt die Konzentration zum Angebot zweier unterschiedlicher Schulformen mit mehreren Bildungsgängen, von denen eine nur die Bildungsgänge Haupt- und Realschule einbezieht, die andere analog zu den Stadtstaaten eine ‚klassische‘ Gesamtschule ist. In Brandenburg und Sachsen scheinen die Prozesse der Umstrukturierung – nach einer kurzzeitigen Anpassung an die Schulstruktur der westlichen Bundesländer unmittelbar nach der Wende (vgl. Zymek 2010) – schon abgeschlossen. Das sächsische Modell hebt sich von allen anderen Bundesländern dadurch ab, dass hier ein zweigliedriges Modell etabliert ist, das mit der Mittelschule den Haupt- und Realschulbildungsgang zusammenlegt und daneben nur das Gymnasium anbietet. In Brandenburg bleiben die Integrierte Gesamtschule und das Gymnasium erhalten; lediglich die Realschule wird mit denjenigen Gesamtschulen, die vorher ohne gymnasiale Oberstufe geführt wurden, zur Oberschule zusammengefasst.

Eine *Stagnation* lässt sich in Bayern beobachten. Hier erfolgten im Referenzzeitraum keine Veränderungen in der äußeren Schulstruktur. Die Weiterentwicklung der Hauptschule ermöglicht unter dem neuen Etikett „Mittelschule“ nun auch das Erreichen eines Mittleren Schulabschlusses durch das Angebot eines 10. Schuljahres.

Mit den beschriebenen Trends lassen sich nicht nur die Entwicklungen in den letzten Jahren veranschaulichen; sie beschreiben auch unterschiedliche Stufen auf dem Weg hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem, ein Modell das von etlichen Autoren als das bildungspolitisch konsensfähige Modell wahrgenommen wird (vgl. z.B. van Ackeren/Klemm 2009, S. 65f.; Dederig/Holtappels 2009, S. 366; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010a, S. 62ff.). Ausgehend von einer Expansion der Schulformen etablieren sich aus unterschiedlichen Gründen Schulformen, die von der starren Struktur der Drei- bzw. Viergliedrigkeit abweichen, diese zunächst ergänzen und in einer nächsten Stufe ersetzen. Ein solch gestufter Wandel der Schulstruktur hat sich beispielsweise in Hamburg, dem Saarland und Rheinland-Pfalz vollzogen. Auf die Gründe, die dafür sprechen, dass der Phase der Expansion in den oben genann-

ten Ländern eine Phase der Konzentration folgen könnte, geht der nächste Abschnitt näher ein.

3. Die aktuelle Strukturdiskussion

Viele Bundesländer haben in den letzten zehn Jahren deutliche Umstrukturierungen im Schulsystem vorgenommen, trotz eines einhelligen Bekenntnisses zum Erhalt der Schulstruktur als erste Reaktion auf die PISA-2000-Studie (vgl. Tillmann u.a. 2008, S. 271). Die einzelnen Kultusminister sahen parteiübergreifend diesbezüglich keinen Handlungsbedarf – so lautete zumindest die offizielle Stellungnahme (vgl. ebd., S. 272). Dass dennoch tiefgreifende Veränderungen stattgefunden haben und vermutlich in absehbarer Zeit noch stattfinden werden, lässt sich auf drei grundlegende Argumentationen zurückführen: Gewährleistung von Chancengleichheit, Veränderung der Nachfrage durch die demografische Entwicklung und gestiegene Bildungsansprüche sowie wirtschaftliche Interessen. Damit werden seitens der Bildungspolitik Argumente aufgegriffen, auf die die Bildungsforschung zum Teil schon seit geraumer Zeit hinweist (vgl. zum Beispiel die Gesamtschuldebatte der 1970er-Jahre). Diese drei von den jeweiligen Kultusministerien angeführten Begründungen werden im Folgenden näher ausgeführt.

3.1 Gewährleistung von Chancengleichheit

Die Daten der großen Schulleistungsstudien attestieren dem deutschen Schulsystem große soziale Disparitäten am Ende der Sekundarstufe I (vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 236). Bezogen auf die Schulstruktur erweist sich der Grundschulübergang, bei dem schulformbezogene Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg getroffen werden, als Selektionsschwelle, bei der der sozioökonomische Status der Eltern, das Geschlecht oder der Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler benachteiligend wirken (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2010). Zudem gibt es Hinweise, dass Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus funktionieren: Schülerinnen und Schüler mit gleichen Ausgangsvoraussetzungen erzielen beim Besuch der Hauptschule einen geringeren Lernzuwachs als vergleichbare Schülergruppen, die eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2002). Ein Blick in das benachbarte europäische Ausland legt zudem den Schluss nahe, dass es anderen Ländern mit einem integrierten Schulsystem deutlich besser gelingt, Leistung und soziale Herkunft zu entkoppeln (vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 236).

Dementsprechend werden die Umstrukturierungen des Schulformangebots – insbesondere die Integration mehrerer Bildungsgänge in eine Schulform – mit der Erhöhung der Durchlässigkeit bzw. dem Offenhalten der Bildungswege begründet.

Dieses Argument wird beispielsweise explizit für die Einrichtung der rheinland-pfälzischen Realschule Plus sowie für die Gemeinschaftsschule im Saarland genannt. Aber auch die bayerische Mittelschule wird mit dem Argument einer „Stärkung der Durchlässigkeit“ begründet. Eine etwas andere Konnotation erhält die Argumentation zur Chancengleichheit, wenn auf das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler rekurriert wird. So begründet beispielsweise das Kultusministerium in Bremen die Einrichtung der Oberschule auch mit dem Hinweis auf die Möglichkeit, dass hier Schülerinnen und Schüler „miteinander und *voneinander* lernen“ (SBWG Bremen 2011), und knüpft damit an ein Argument der Bildungsforschung an, das schulisches Lernen in heterogenen Lerngruppen eher als Bereicherung denn als Hindernis für erfolgreiches Lernen betrachtet. Die schulstrukturellen Umgestaltungen sind darüber hinaus auch mit konzeptionellen Weiterentwicklungen verknüpft, die unter dem Stichwort „Individuelle Förderung“ zusammengefasst werden und damit eine stärkere Orientierung am individuellen Lernfortschritt der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers implizieren.

3.2 Demografische Entwicklung und elterliche Schulwahlstrategien

Während mit dem vorgenannten Aspekt auf Wirkungen reagiert wird, die ursächlich mit der herkömmlichen Struktur des Schulsystems in Verbindung gebracht werden, stellen die demografische Entwicklung und die Nachfrage nach einzelnen Bildungsangeboten Tatbestände dar, die aus dem Verhalten der Abnehmer und Abnehmerinnen resultieren. Bildungspolitik kann hier also weniger aktiv gestalten; vielmehr ist sie gefordert, auf die veränderten Bedingungen zu reagieren.

Mit der Bildungsexpansion hat sich die Bildungsbeteiligung in den einzelnen Schulformen in den letzten 50 Jahren dramatisch verändert: Die Hauptschule hat einen großen Teil der Schülerschaft verloren; das Gymnasium stellt mittlerweile die Schulform dar, die von den meisten Schülerinnen und Schülern eines Jahrgangs besucht wird (vgl. Bildungsbericht 2010, S. 62). Dieser Wandel begründet sich aus der größeren Nachfrage höher qualifizierender Abschlüsse seitens der Eltern, deren Bildungsaspirationen in den vergangenen Jahren deutlich anspruchsvoller geworden sind. Dieser sich bereits seit längerem abzeichnende Trend ist jedoch allein noch nicht ausschlaggebend für schulstrukturelle Veränderungen. Vielmehr verschärft sich die Situation erst durch den Rückgang der Schülerzahlen, deren Auswirkungen mittlerweile in der Sekundarstufe angekommen sind. Im Vergleich zum Schuljahr 1995/96 reduzierte sich im Schuljahr 2008/09 die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I um 9,3%. Im Zeitraum von sechs Jahren (2003-2009) wurden beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 65 Hauptschulen geschlossen; dagegen stieg im gleichen Zeitraum die Anzahl der Realschulen und Gymnasien sowie der Gesamtschulen noch geringfügig (RS +5, GY +2, GeS +4). Die

gleiche Tendenz gilt für alle Bundesländer, in denen das dreigliedrige Schulsystem noch vergleichbar angeboten wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 26-29). Der Rückgang der Schülerzahlen wirkt sich demnach zunächst vor allem in den niedrigeren Bildungsgängen aus. Insbesondere in ländlichen Gebieten stehen die Schulträger daher vor der Herausforderung, ein adäquates Angebot für immer weniger Schülerinnen und Schüler bereit zu halten. Durch diesen äußeren, ökonomisch auch bedeutsamen Zwang wird eine parteipolitische Programmatik, die am Erhalt der dreigliedrigen Grundstruktur festhält, quasi unterhöhlt. Dementsprechend wird in Hessen (Mittelstufenschule) und Nordrhein-Westfalen (Sekundarschule) die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgang ebenso wie in Bayern (Mittelschule) und Baden-Württemberg (Werkrealschule) die Weiterentwicklung des Hauptschulbildungsgangs mit der Gewährleistung eines wohnortnahen Schulangebots begründet.

3.3 Bildung als Ressource

Mit der demografischen Entwicklung gehen einschneidende Veränderungen der Gesellschaft einher. Auf dem Arbeitsmarkt werden daher Qualifikationslücken erwartet, wenn die geburtenstarken Jahrgänge den Arbeitsmarkt verlassen. Als Folge der sinkenden Schülerzahlen wird zwangsläufig auch die Zahl der Erwerbstätigen sinken, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Das Bildungswesen ist daher gefordert, auf diese Entwicklungen zu reagieren, indem beispielsweise die Qualifikationsfunktion der Schule gestärkt wird. Die neue wirtschaftliche Situation erfordert die Ausbildung höher qualifizierter Arbeitskräfte, eine Verkürzung der Ausbildungszeit sowie eine deutliche Reduktion der Schulabgänger und Schulabgängerinnen ohne Abschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 151f.).

Wenngleich die Humankapitaltheorie der 1950er- und 60er-Jahre, durch die der Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftswachstum beschrieben wurde, mittlerweile zahlreiche Relativierungen erfahren hat und in dieser Einfachheit nicht mehr ins Feld geführt wird (vgl. Weiß/Timmermann 2008), werden die Interessen der Wirtschaft an einer gut ausgebildeten Schülerschaft seitens der Bildungspolitik auch als Gründe für Veränderungen des Schulsystem genannt (z.B. in Hessen). Hierunter fallen aber auch Bestrebungen, die Anzahl der Abgänger und Abgängerinnen ohne Schulabschluss zu verringern (z.B. in Rheinland-Pfalz mit der Initiative „Keine[r] ohne Abschluss“) bzw. die Anzahl der Mittleren Schulabschlüsse zu erhöhen (Bayern). Diese Ziele können – bildungsökonomisch gesprochen – sowohl subjektbezogen als auch gesamtgesellschaftlich als Maßnahmen zur Steigerung der externen Effizienz interpretiert werden. Für jeden Einzelnen und jede Einzelne bedeutet das Erreichen eines (höheren) Schulabschlusses eine Steigerung der Lebensqualität, da davon ausgegangen wird, dass damit ein ökonomisch ertragreicheres Beschäftigungsverhältnis

eingegangen werden kann (vgl. ebd.). Auf diese Weise verringern sich aber auch die gesamtgesellschaftlichen Kosten „durch eine niedrigere Kriminalitätsrate, geringere Sozial- und Gesundheitsausgaben, eine größere Steuerkraft, ein höheres Innovationspotenzial, eine bessere Reagibilität auf strukturellen und technologischen Wandel und eine größere gesellschaftliche Stabilität“ (ebd. S. 259ff.; vgl. auch den Beitrag von Weiß in diesem Heft).

4. Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass sich das deutsche allgemein bildende Schulsystem unübersehbar in einem Wandlungsprozess befindet. Das zentrale Merkmal der aktuellen allgemein bildenden Strukturreform ist die Umstrukturierung des Schulformangebotes in der Sekundarstufe I. Auch wenn derzeit noch sehr unterschiedliche Strukturvarianten in den verschiedenen Bundesländern existieren, scheint sich langfristig gesehen ein zweigliedriges System herauszubilden. Das bedeutet, dass trotz aller Dynamik in der Umstrukturierung diese sich doch im Wesentlichen auf die unteren Bildungsgänge beschränkt. Eine progressive Schulpolitik, die das Gymnasium in den Wandlungsprozess mit einbezieht, ist nicht vorzufinden. Einzig das Bundesland Thüringen strebt mit der Gemeinschaftsschule explizit eine Schulform nach dem Vorbild der PISA-Gewinnerländer an (vgl. Matschie 2011). Es wird sich zeigen, ob sich diese langfristig durchsetzt.

Während die Zusammenführung von Bildungsgängen zu einer Reduktion der Vielgliedrigkeit führt, kommt es gleichzeitig zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Systems. Es entstehen neue Schularten, die den Schulen meist diverse Freiräume in Bezug auf die Organisationsstrukturen lassen. Darüber hinaus sind die verschiedenen Schulabschlüsse nicht länger an eine bestimmte Schulart gebunden, wodurch die Grenzen zwischen den verschiedenen Schulformen verschwimmen. Die einzelnen Schulen haben mehr Selbstständigkeit und einen größeren Gestaltungsspielraum erhalten, wodurch sie sich stärker voneinander unterscheiden (Schulautonomie). Die genannten Entwicklungen tragen dazu bei, dass die starren Strukturen des gegliederten deutschen Schulsystems allmählich abgebaut werden (vgl. van Ackeren/Block 2009, S. 211f.).

Insgesamt sind die in diesem Beitrag ausgewählten und thematisierten Reformmaßnahmen und Verfahren nur ein kleiner Ausschnitt eines hochkomplexen Systems. Unberücksichtigt bleiben bei dieser Zusammenschau weitere pädagogische, curriculare oder steuerungsstrategische Reformen, die teilweise mit den strukturellen Reformen eng einhergehen (z.B. der Ausbau ganztägiger Schulangebote, der teilweise eng an die „neuen“ Schulformen geknüpft ist).

Hinsichtlich der Wirkung bleiben noch viele Fragen offen, die im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht ausgeführt werden können. Inwieweit die eingeleiteten schulstrukturellen Maßnahmen geeignet sind, die genannten Ziele der Bildungspolitik zu erreichen, müssen zukünftige Untersuchungen zeigen. Die Schulstrukturreform ist jedoch keinesfalls abgeschlossen, und dieser Beitrag bleibt somit eine Momentaufnahme.

Quellen der Dokumentenanalyse

Der Analyse liegen die Schulgesetze bzw. Verwaltungsvorschriften der einzelnen Bundesländer sowie die Angaben auf den offiziellen Homepages der jeweiligen Kultusministerien zu Grunde. Eine detaillierte Aufstellung kann von den Autorinnen bezogen werden.

Literatur

- Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Schulsysteme in der Umstrukturierung. In: Blömeke, S. u.a. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-216.
- Ackeren, I. van/Klemm, K. (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 261-331.
- Bellenberg, G./Hovestadt, G./Klemm, K. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary34032/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- Dederig, K./Holtappels, H.G. (2009): Schulische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 365-382.
- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, S. 231-254.
- Europäische Kommission (2011): Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. 2009/10. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. (2010): Ein Zwei-Wege-Modell für die Sekundarschulen in Deutschland. URL: <http://www.schulstruktur.com/resources/Dokument+64++Hurrelmann+Zwei-Wege-Modell+f%C3%BCr+die+Sekundarschulen+aktualisiert.pdf>; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- Klemm, K. (2007): Aus für die Hauptschule. „Zweigigliedrigkeit ist der zweitbeste Weg“. Interview. In: Frankfurter Rundschau vom 06.11.2007, S. 12.

- KMK (2010a): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- KMK (2010b): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 01.10.2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-Vereinbarung-Schularten-Sek1_01.pdf; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- Köller, O. (2008): Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 437-465.
- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2008): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 21-51.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS, S. 11-46.
- Matschie, C. (2011): Die Thüringer Gemeinschaftsschule. URL: <http://thueringen.de/de/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule/content.html>; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- SBWG Bremen (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit) (2011): Die Oberschule. URL: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.24489.de>; Zugriffsdatum: 27.03.2012.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1 – Schuljahr 2009/10. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tillmann, K.-J. u.a. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.
- Weiß, M./Timmermann, D. (2008): Bildungsökonomie und Schulstatistik. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 239-281.
- Zymek, B. (2010): Nur was anschlussfähig ist, setzt sich auch durch. Was man aus der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts (gerade auch der der DDR und der ost-deutschen Bundesländer) lernen kann. In: Die Deutsche Schule 102, H. 3, S. 193-208.

Anke B. Liegmann, Dr., Vertretungsprofessorin für Empirische Schulforschung am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
Email: liegmann@uni-wuppertal.de

Sarah Bouß, Studienreferendarin im Vorbereitungsdienst am Gymnasium Langenberg (Velbert) für die Fächer Biologie und Sozialwissenschaften.

Anschrift: Nachbarsweg 126a, 45481 Mülheim an der Ruhr
E-Mail: sarah.bouss@gmx.de

REZENSIONEN

Tobias Feldhoff (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. *Wiesbaden: VS Verlag*, 307 S., 39,95 €

Der Titel des Buches „Schule organisieren“ mag an die Zeit der 1990er-Jahre erinnern, als die Diskussion um die Schulentwicklung vielfach um das Thema ‚Schule als Organisation‘ kreiste. Allerdings zeigt sich beim Lesen, dass Tobias Feldhoff eine andere Zielrichtung verfolgt als die seinerzeit vorherrschende Ratgeberliteratur. Der Autor liefert vielmehr eine fundierte empirische Analyse von organisationalen Prozessen, die seinerzeit angestoßen wurden.

In seiner Einführung rekapituliert der Autor die Modernisierungsphasen des deutschen Schulsystems. Er begründet mit diesem knappen Aufriss den Fokus seiner wissenschaftlichen Analyse. Es geht ihm darum zu untersuchen, wie die „schwache Organisationsstruktur der Schule“ auf die gestiegenen Anforderungen reagiert hat, die sich auf Grund der öffentlichen Debatte über den Bildungsbereich für die Schule als Entwicklungsaufgabe gestellt haben. In einem ersten Teil beschreibt Feldhoff die Schule als Organisation, um dann zwei Strategien darzustellen, mit denen Schule versucht hat, den Anforderungen zu begegnen. Diese beiden Strategien der Schulen verortet er zum einen im Aufbau schulischer Steuergruppen und zum anderen in der schulischen Orientierung an der „Kapazität des organisationalen Lernens“.

Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen bildet den Hintergrund für die empirische Analyse. Das Datenmaterial stammt aus der wissenschaftlichen Begleitforschung dieses Modellvorhabens (2002-2008). Ausgehend vom Modellprojekt „Selbstständige Schulen“ entwickelt Feldhoff drei Forschungsfragen:

Wie findet Organisationales Lernen in der Schule statt?

Wie sieht ein theoretisches Rahmenmodell zur Beschreibung und Erklärung von Steuergruppen als *Change Agents* schulischer Entwicklungsprozesse aus?

Welchen Einfluss haben Steuergruppen als Teil des Organisationalen Lernens auf schulische Erfolgsfaktoren im Modellvorhaben?

Feldhoff untersucht das Lernen von Organisationen, indem er drei unterschiedliche Konzepte (Organisationsentwicklung, Organisationales Lernen, *Change Management*) ausdifferenziert und deren Grundzüge, Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergründet (S. 50-137). Danach folgt eine Darstellung der Arbeit von Steuergruppen im Prozess der Schulentwicklung. Hilfreich ist die Einführung, die sich kurz mit der Entstehung und Geschichte von Steuergruppen beschäftigt. Im dann folgenden Kapitel finden interessierte Leserinnen und Leser – wie bereits im ersten Teil zum Organisationalen Lernen – eine Beschreibung der Forschungslage und der wichtigsten wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema „Steuergruppen“. Es werden die Aufgaben und Funktionen von

Steuergruppen aus wissenschaftlicher Sicht dargestellt sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben (S. 138-177).

Die beiden Teile zum Organisationalen Lernen und zu den Steuergruppen führen zum eigentlichen Forschungsgegenstand. Es werden Hypothesen abgeleitet, die anhand der Daten aus dem Modellprojekt überprüft werden. Ausführlich können die empirischen Ergebnisse in allen Facetten und Dimensionen nachvollzogen werden (S. 238-278). Es folgen Diskussionsschwerpunkte, die sich aus der Datenlage und dem Rückbezug auf die Analyseansätze der Forschung ergeben (S. 280-304). Auf den letzten – wenngleich nur wenigen – Seiten finden sich „Schlussfolgerungen für die Praxis“ (S. 305-307).

Die Befunde der Studie zeigen allerdings, dass sowohl die Strategie des Organisationalen Lernens als auch die Arbeit der Steuergruppen ein heterogenes Bild aufweisen. Es gibt deutliche Unterschiede in den Schulen bei der Ausprägung der einzelnen Dimensionen und Aspekte. Schulische Steuergruppen brauchen Unterstützung und nehmen eine Schlüsselrolle in der Schulentwicklung wahr – das ist das allgemeine Fazit dieser interessanten und sehr fundierten, umfangreichen Forschungsarbeit.

Beate Kasper, Hannover

**Gold, Andreas (2011):
Lernschwierigkeiten – Ursachen,
Diagnostik, Intervention. Stuttgart:
Kohlhammer Standards Psychologie,
324 S., 34,95 €**

Das Buch „Lernschwierigkeiten“ führt durch alle Bereiche, die von Schwierigkeiten im Lernen berührt werden: Ätiologien, Diagnostik, Formen der Intervention und der Prävention. Der Autor stellt die Wirkungen und Wechselwirkungen der individuellen Voraussetzungen, des sozialen Umfeldes und der Schulumwelt dar und lenkt den Blick auf das Verhältnis von Lernenden zur Lernumgebung.

Zu Beginn der einzelnen Kapitel umreißt er jeweils in einleitenden Worten das Themenfeld und stellt zentrale Fragen, die er dann mit zahlreichen Hinweisen auf Daten aus der Bildungsforschung beantwortet. Dabei gibt er einige kritische Hinweise; im Wesentlichen lässt er aber Untersuchungsergebnisse für sich sprechen.

Zunächst wird in der Einleitung der verwendete Terminus „Lernschwierigkeiten“ als Oberbegriff für alle beeinträchtigten Lernentwicklungen eingeführt, und es wird ein Überblick zum aktuellen Stand der Diskussion gegeben. In den ersten beiden Kapiteln postuliert Andreas Gold dann „Lernen ist leicht“ und „Lerner sind unterschiedlich“. Er verweist dabei auf unterschiedliche kognitive Grundvoraussetzungen und den Einfluss unterschiedlicher sozialer, ökonomischer und kultureller Ressourcen auf die Bildungsergebnisse. Wenn sich unterschiedliche Schulleistungen besser durch ethnische und soziale Merkmale als durch kognitive Lernvoraussetzungen

erklären lassen, sind systemische Reformansätze notwendig, um die Bildungsleistungen insgesamt zu steigern, so Andreas Gold.

Im dritten Kapitel beschreibt der Autor Ursachen von Lernschwierigkeiten, indem er Bedingungen für die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten intrapersonellen Gegebenheiten nachzeichnet und die Unterrichtsqualität als ätiologische Größe einführt. Über Möglichkeiten, Gewinn und Formen der Prävention referiert er im vierten Kapitel. Berechnungen der hohen Kosten für Transferleistungen im späteren Lebensverlauf stehen demnach in keinem Verhältnis zu den geringen Kosten einer frühzeitigen Prävention. Im fünften und sechsten Kapitel geht es dann um Diagnose und Intervention. Dabei geht der Autor auf Sinn und Einsatzbereiche standardisierter Testverfahren und Diagnosearten ein, stellt geeignete Testinstrumente für die einzelnen Leistungsdomänen vor und diskutiert den Wert von Diskrepanzdiagnostik für Leistungsteilbereiche. Interventionen auf individueller und auf systemischer Ebene werden vorgestellt und erläutert.

Andreas Gold schließt das Buch mit der Diskussion einer Auswahl von Programmen zur Verbesserung der Passung von Lernangeboten, Lernzielen und Lernvoraussetzungen der Schülerschaft und gibt einen Ausblick auf die Chancen und Risiken im Lebensverlauf von Kindern mit Lernschwierigkeiten.

Fazit: Dieses Buch stellt Anforderungen an die Leserinnen und Leser. Wer eine romanähnliche leichte Lektüre erwartet, wird schnell enttäuscht, denn nur überfliegen kann man es nicht gewinnbringend. Wer sich aber auf die hohe

Informationsdichte einlässt, wird von der Lektüre sicherlich profitieren.

Christin Dunst, Hamburg

Gisela Miller-Kipp (2010): Zwischen Kaiserbild und Palästina Karte.

Die Jüdische Volksschule im Regierungsbezirk Düsseldorf (1815-1945). Archive, Dokumente und Geschichte. Köln: Böhlau Verlag, VIII und 440 S., 59,50 €

Wenn ein von der bildungshistorischen Forschung bislang nicht angemessen beachteter Teil des Bildungswesens in Deutschland in den Fokus gerückt wird, sind regionalgeschichtliche Studien unumgebar der erste Schritt. Um ihre Funktion der Anregung weiterer Forschungsarbeiten erfüllen zu können, sollten sie – neben allen anderen Qualitätskriterien – erstens interessante, nämlich nicht immer von vornherein erwartbare Entwicklungen aufzeigen und damit neue Fragestellungen generieren; zweitens sollten sie reichhaltiges Material freilegen beziehungsweise den Weg zu überregionalen und internationalen Archiven und ihren Beständen weisen.

Mit ihrer Studie zu den Jüdischen Volksschulen im Regierungsbezirk Düsseldorf zwischen 1815 und 1945 gelingt Gisela Miller-Kipp all dies. Die Studie kann zudem als Muster einer solchen regionalgeschichtlichen Studie dienen. Die Begriffe *Kaiserbild* und *Palästina Karte* signalisieren bereits im Titel, dass es sowohl um die Spezifika der Jüdischen Volksschulen als auch um ihre

Einbindung in die deutsche Gesellschafts- und Kulturgeschichte sowie in die preußische Schulpolitik geht. Dabei führt der Blick auf die Volksschulen – statt wie bislang zumeist auf das höhere Schulwesen – unter anderem zu neuen Erkenntnissen über Bildungsaspirationen der jüdischen Bevölkerung, auf den Alltag dieser Schulen und auf die soziale und berufliche Situation ihrer Lehrkräfte.

Den inhaltlichen Kern bildet (mit 220 Seiten) ein historischer Bericht über die insgesamt 36 untersuchten Schulen. Materialreich, aber vor allem einleuchtend systematisch werden 1. die Schulen als Institutionen (z.B. Bestandsdauer, Größe, Schülerschaft, Lehrkräfte, Schulraum, Unterricht, Schulbau), 2. die gesellschaftliche und kommunale Lage der Schulen und 3. ihre sozialen und kulturellen Funktionen abgehandelt.

Diese Berichte werden in einem anschließenden Kapitel einer systematischen Analyse unterzogen; dies geschieht kenntnisreich, anschaulich und pointiert. Bild- und Textdokumente, eine Archivadokumentation, ein Quellen- und ein Literaturverzeichnis runden die ebenso anregende wie verdienstvolle Studie ab.

Uwe Sandfuchs, Dresden

Katja Faulstich-Christ/Rainer Lersch/Klaus Moegling (Hrsg.) (2010):
Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II. *Immenhausen: Prolog-Verlag,* 282 S., 28,80 €

Die Herausgeberin und die Herausgeber haben mit ihrem Band zur Kompetenzorientierung ein hochaktuelles Thema des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aufgegriffen, welches aus theorie- und forschungsbasierten Perspektiven und hinsichtlich seiner Praxisrelevanz für Unterrichtsentwicklung beleuchtet wird.

Den ersten Teil *Didaktische Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts* eröffnet Klaus Moegling mit seinem Beitrag *Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung*. Dabei zeigt er in Teilen die aktuelle Kontroverse um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards auf. Nach Moeglings Einschätzung ist mit der Neuausrichtung hin zur Kompetenzorientierung ein großer Bereich für didaktische Überlegungen und pädagogische Maßnahmen eröffnet worden. Reiner Lersch bespricht in seinem Beitrag zur *Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts* die Frage, wie Kompetenzen unterrichtet werden können. Dazu liefert er theoretische und praktische Konzeptionen, die kompetenzförderndem Unterricht zu Grunde liegen, wie beispielsweise situierte Lernarrangements, die eine Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Situationen verlangen. Katja Faulstich untersucht in ihrer Abhandlung *Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts*. Nach Faulstichs Verständnis

strebt moderner Unterricht eine kritische Reflexion schulpädagogischer und fachdidaktischer Erkenntnisse über erfolgreiches Lehren und Lernen an. Dazu erörtert sie sieben Bausteine, beispielsweise individualisiertes Lernen, selbstständiges Lernen oder kompetenzorientiertes Lernen, die einen modernen, den heutigen Anforderungen entsprechenden Unterricht generieren.

Nach den theoretischen Grundlagen im ersten Kapitel dient der zweite Teil der Abhandlung dazu, Möglichkeiten für die praktische Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts darzulegen. Dazu werden Perspektiven aus verschiedenen fachdidaktischen Disziplinen aufgezeigt, aus welchen sich im Folgenden einige Beispiele anschließen. Andreas Füchter zeigt, wie sich die Diagnose von Schülerleistungen in das Konzept kompetenzorientierten Unterrichts integrieren lässt. Dazu führt der Verfasser drei in der Praxis erprobte Beispiele an und liefert zugleich einen dezidierten Überblick über Typologie und Funktionalität von Kompetenzrastern. In der Darstellung zu Ökonomie und Ökologie zeigen die Autoren Katja Faulstich-Christ und Gabriel Hund-Göschel, wie eine themenübergreifende Unterrichtseinheit kompetenzorientierte Unterrichtsziele verfolgen kann. Ausgehend von einem regionalen Konflikt (es geht um die Bebauung und gewerbliche Nutzung des „Langen Feldes“ in Kassel) soll den Schülern und Schülerinnen eine forschende Herangehensweise Zugang zu wirtschaftspolitischen Konzepten und deren Konfliktpotential mit ökologischen Aspekten ermöglichen. Renate Stellbogen thematisiert in ihrer Abhandlung zur *Auseinandersetzung mit Entwicklungspolitik*, neben

der unterrichtspraktischen Vermittlung von Kompetenzen, Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Sie erläutert beispielsweise ausführlich, wie kooperative Gruppenarbeit zur inneren Differenzierung beitragen kann, ohne dass Schüler und Schülerinnen von vornherein auf ein Leistungsniveau festgelegt sind. Werner Bauch zeigt die Perspektive der Lehrerfortbildung im Hinblick auf kompetenzorientierten Unterricht. Dazu bespricht er anhand des Marburger Pilotprojekts *Kompetenzorientiert unterrichten* inhaltliche und organisatorische Bedingungen für ein erfolgreiches Fortbildungskonzept.

Der dritte Abschnitt des Buches beleuchtet das Themenfeld der Kompetenzorientierung von Seiten der Forschung. Bernd Fiege u.a. geben einen Einblick in die Konzeption eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes am Bielefelder-Oberstufen-Kolleg. Shamsi Dehghani u.a. liefern Ergebnisse eines DFG-Forschungsprojekts zum Thema *religiöse Kompetenz*. Ziel war die Entwicklung und empirische Überprüfung eines domänenspezifischen Modells zum Themenkomplex religiöser Kompetenzen. Michaela Artmann u.a. untersuchen in ihrem Projekt Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung am Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften.

Die vorliegende Publikation betrachtet Kompetenzorientierung aus den Blickwinkeln der verschiedenen Fachkulturen sowohl forschungsbasiert als auch praxisorientiert und gestattet somit Interessierten unterschiedliche Perspektiven bei der Einarbeitung in den Gegenstand. Sie bietet für Studierende in der ersten Phase der Lehrerausbildung sowie für Referen-

dare und Referendarinnen neben dem Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs auch die Möglichkeit, praktische Beispiele zur Förderung kompetenzorientierten Unterrichts kennenzulernen. Darüber hinaus stellt dieses Werk eine Handreichung für bereits ausgewiesene Lehrerinnen und Lehrer dar, die sich mit der Thematik und den aus ihr resultierenden Auswirkungen für den eigenen Unterrichtsalltag auseinandersetzen wollen.

Dietrich Karpa, Kassel