

Sociology in Switzerland

Sociology of School and Education

Die Schule als lernende Organisation

Hans Geser

Zürich, Februar 2004

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung.....	2
2. Immanente Lernhindernisse in Schul- und Bildungssystemen.....	3
3. Vier basale Voraussetzungen für institutionelles Lernen.....	6
3.1 Formalität	6
3.2 Spezifität und objektive Messbarkeit der Ausbildungsziele.....	11
3.3 Widerspruchsfreie, konsensuale und stabile Leistungserwartungen und Ziele	14
3.4 Kausale Attribuierbarkeit der Lehrergebnisse an die Schule (statt an die Schüler)	20
4. Schlussfolgerungen:.....	23
Literatur	27

Bibliographic citation:

Geser Hans: Wann lernt die Schule? In: Sociology in Switzerland: Sociology of School and Education. Online Publications. Zurich, June 2004 http://socio.ch/educ/t_geser1.pdf

Prof. Dr. Hans Geser

<http://geser.net> h@geser.net

1. Einleitung

Allein schon der Vermutung, dass Schulen lernen können, haftet etwas Provokatives an, weil sie implizit den Grundannahmen traditioneller Pädagogik widerspricht.

Diese geht axiomatisch davon aus, dass das persönliche Beziehungs- und Interaktionsfeld zwischen Lehrern und Schülern die eigentliche Mitte der professionellen Bildungsarbeit darstellt (Moser/Rhyn 1999), während der Schulorganisation nur die Rolle eines dispositiven Rahmens zukommt, deren Aufgabe sich darin erschöpft, günstige Bedingungen für Klassenunterricht zu stabilisieren.

In dieser Sichtweise ist „Schule“ letztlich nichts als ein Sammelbegriff für unzählige mit Prozessen formaler Ausbildung befasste Einzelpersonen (Lehrer, Schulpsychologen, Schulverwalter, Bildungspolitiker, u.a.), und die Aussage, dass „die Schule lernt“, wäre synonym mit der Feststellung, dass zahlreiche Beteiligte ihre je eigenen individuellen Lernprozesse vollziehen.

Insofern die Informalität des mikrosozialen Lehrer-Schüler-Verhältnisses in den Vordergrund rückt, wird die Schulorganisation auf einen subsidiären Platz verwiesen: so dass oft zu wenig in den Blick kommt, wie sehr sich auch die konkretesten Vorgänge im Schulunterricht immer in einem mitbedingenden Rahmen übergreifender politisch-administrativer Strukturen und Prozesse vollziehen.

Erst unter dem neueren Einfluss organisations- und betriebssoziologischer Theorien ist die Schule erstmals als überindividuelles Sozialsystem *sui generis* in den Blick getreten, das in Analogie zu einer menschlichen Person die Fähigkeit hat, intentional zu handeln, in seinem „Gedächtnis“ neue Wissensbestände und Erfahrungen zu akkumulieren und durch Selbstevaluation sowie durch externe Beurteilung ihrer Aktivitäten gezielte Lernschritte zu vollziehen.

„Gegenwärtig betrachtet man Schule als komplexes Handlungsgefüge - eine Handlungseinheit, die als Individualität betrachtet wird. Schule gilt also seit den achtziger Jahren nicht mehr wie zwei Jahrzehnte zuvor als übergeordnete, ja verordnete Struktur, sondern als Individuum. Dieses Bild ruft - abgesehen vom theoretisch schwierigen, anthropozentrischen Schluss auf die schlechte Schule als kranke Schule - die Frage hervor, was die Persönlichkeit einer Institution prägen und ob Individualität eine gute Schule zu verbürgen vermöge.“ (Grunder 1995)

Bei dieser Auffassungsweise, die in der Sozialpsychologie ihren Ursprung hat, sieht sich der Soziologe in viel fundamentalerer Weise angesprochen, weil es sich beim Subjekt, das lernt, um ein soziales Gebilde handelt, und bei den Lernprozessen keineswegs um innerpsychische Geschehnisse, sondern um objektiviertere Vorgänge, die in innerschulischen Evaluationsverfahren, Strukturreformen, Gerätebeschaffungen, Lehrplangestaltungen etc. Ausdruck finden. Dann bietet es sich auch an, aus den zahlreichen Befunden der neueren empirischen Organisationsforschung Nutzen zu ziehen, in denen von den Bedingungen die Rede ist, die sich für organisatorische Adaptations-, Innovations- und Reformprozesse als förderlich oder hinderlich erweisen.

Diese holistisch-systemtheoretische Sichtweise kann durchaus auch dann noch aufrechterhalten werden, wenn man realistischerweise anerkennt, dass die „Schule“ nicht als eine integrierte Institution behandelt werden darf, sondern in eine Vielzahl miteinander koexistierender und interagierender Subsysteme (z.B. Schulbehörden, Schulhäuser, Schulklassen, u.a.) zerfällt: sofern man nur zugesteht, dass es sich dabei um supraindividuelle Gebilde mit emergenten (d.h. nicht summativ aus ihren individuellen Mitgliedern folgenden) Systemeigenschaften handelt.

Ein Vorzug dieser organisatorischen, eigentlich „soziologischen“ Sichtweise der Schule besteht sicher darin, dass sie an der Mesoebene ansetzt und deshalb geeignet ist, zwischen der Mikroebene der Schulpädagogik und der Makroebene der Bildungspolitik manche bisher fehlenden Brücken zu schlagen, und dadurch vielerlei schon lang diskutierte Fragen in neuartig-fruchtbarer Weise zu erhellen:

- 1) **Warum fällt es den Schulen so viel schwerer als vielen anderen gesellschaftlichen Institutionen, mit Hilfe neuer technischer oder organisatorischer Massnahmen „produktiver“ (bzw. in irgendeinem anderen Sinne „besser“) zu werden?**
- 2) **Welche Ziele und Organisationsformen müssen Schulen aufweisen und wie muss ihre Umwelt gestaltet sein, damit trotzdem einige Hoffnung auf erfolgreiche Lernprozesse besteht?**
- 3) **In welche Richtung müssten sich aktuell bestehende Schulen verändern, wenn das Ziel angestrebt wird, ihre Lernfähigkeit zu erhöhen?**

2. Immanente Lernhindernisse in Schul- und Bildungssystemen

These 1:

„Organisationelles Lernen“ ist im Bildungsbereich bisher durch die pädagogische Fixierung auf interpersonelle Beziehungen sowie auf das informelle System „Schulunterricht“ verhindert worden.

Könnten wir Zeitgenossen, die wir in verschiedensten Berufen tätig sind, Zeitreisen in die Vergangenheit unternehmen, würde uns auffallen, wie unterschiedlich schnell und radikal sich verschiedene Gesellschaftsbereiche verändert haben.

Als *Bauern* wären wir hilflos, weil wir nicht wüssten, wie wir ohne moderne Geräte sähen, düngen und die Ernte einbringen wollten; als *Chirurgen* würden wir vergeblich nach sterilen Instrumenten und unseren modernen Verfahren der Anästhesie Ausschau halten; und in *einem kaufmännischen Büro der 70er-Jahre*, wo alles noch ohne Bildschirm ablief, hätten wir Mühe, Briefe zu schreiben und Geschriebenes wiederzufinden.

Andererseits könnte sich wohl ein *heutiger Philosoph* nicht nur mit Schopenhauer oder Montaigne, sondern auch mit Aristoteles oder Epikur nach kurzer Zeit begrifflicher Klärungen mühelos in ein faszinierendes Gespräch vertiefen. Ebenso könnten *Richter, Ankläger und Strafverteidiger* ihre heutige Rolle im Grundsatz fast unverändert weiterspielen, da sich zwar sehr wohl die Inhalte der Gesetze und Gerichtsordnungen, nicht aber die grundsätzlichen Verfahren ihrer Anwendung wesentlich verändert haben.

Und auch einem *Grundschullehrer* würden vor allem die Parallelen zum heutigen Unterrichtsbetrieb auffallen, der sich ja - ähnlich wie Gerichtsprozesse – immer noch weitestgehend auf No-tech Basis vollzieht: im *urtümlichen Medium primärer zwischenmenschlicher Wahrnehmung und Interaktion*.

Tatsächlich ist dieses primäre, (d. h. durch keinerlei technische Hilfsmittel mediatisierte) interaktionelle Geschehen zwischen Lehrern und Schülern im Zeitalter humanistisch orientierter Reformpädagogik stärker als je in den Vordergrund gerückt, während moderne Medien wie Fernsehapparate, Videorekorder und Sprachlabors entgegen anfänglichen Erwartungen keine grosse Bedeutung erlangten und auch PC's (sofern sie überhaupt dastehen und technisch funktionieren) trotz forcierter Cyberlearn- und „Virtual School“-

Rhetorik nach wie vor eine durchwegs bescheidenere funktionale Bedeutung als fast überall sonst in der Gesellschaft innehaben.

Wer sich all diesen Neuerungen verschliesst, braucht sich nicht als anachronistisches Fossil zu fühlen, sondern kann sich problemlos auf hochgeschätzte Erziehungswissenschaftler wie *Hartmut von Hentig* berufen, dem der Ausspruch zugeschrieben wird: „*Hätte ich unter allen Medien nur ein einziges zu wählen, ich wählte Tafel und Kreide*“.

Und zu seiner Rechtfertigung könnte er vielfältige, vor allem kompensationspädagogische, Argumente anfügen, in denen etwa behauptet wird, die Schule hätte heute vorrangig den Zweck, dem Überhandnehmen technisch vermittelter Medienerfahrung durch Pflege direkter zwischenmenschlicher Kontakte, unvermittelt-sinnlicher Naturerfahrung und einfacher handwerklicher Tätigkeiten entgegenzuwirken.

Gerade weil *materiell-technische Innovationen* eine relativ marginale Bedeutung haben, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Schule deshalb umso mehr auf Verbesserungen auf *sozialer* Ebene sei: auf sozio-technische Reformen

- a) im Mikrobereich des Schulunterrichts,
- b) im Mesobereich der Schulorganisation,
- c) im Makrobereich des gesamten Bildungssystems,

die darauf ausgerichtet sind, die Lernwirksamkeit schulischer Interaktionsprozesse zu erhöhen.

Hier stösst man aber auf die auffällige Tatsache, dass sich zu der genannten *Lernunwilligkeit*, die im wesentlichen kulturelle Ursachen hat, eine *Lernunfähigkeit* gesellt, die noch ungleich tiefer im Schulsystem verwurzelt ist, weil sie mit einigen unverrückbaren Eigenheiten des Systems Schule in Zusammenhang steht, die unabhängig von kulturelle variablen Wertungen immer gleich bleiben:

- a) mit Merkmalen *struktureller Art*, die mit der Organisationsform der Schulen und der Art der in ihnen entstehenden sozialen Beziehungsformen zu tun haben;
- b) mit Eigenschaften *funktioneller Natur*, die mit den Zielen immer gleichbleibenden Zielsetzungen der Schule (Erziehung und/oder Wissensvermittlung) und den damit verbundenen Ablaufprozessen im Zusammenhang stehen.

Ganz offensichtlich versagt haben vielerlei Versuche, die in der betriebswissenschaftlichen Unternehmens- oder Verwaltungsforschung gewonnenen Erkenntnisse für Schulen fruchtbar zu machen, weil viele Vorgänge des Schulbetriebs zu informell und zu mikrosoziologisch sind, um mit dem Instrumentarium der Organisationstheorie erfassbar zu sein, da sie sich hauptsächlich *im wenig erforschten Niemandsland zwischen der Sphäre formaler Organisation und der Welt der Kleingruppen* vollziehen.

Wie Luhmann und Schnorr bereits 1979 deutlich erkannt haben, sind die Möglichkeiten für institutionelles Lernen deshalb so begrenzt, weil der Schulunterricht - dank seiner unübersichtlichen komplexen Dynamik - keine günstigen Voraussetzungen dafür bietet. So fällt es dem Lehrer - der ohnehin wenig Zeit für derartige Reflexionen hat - typischerweise sehr schwer, die Kausalwirkungen, die von seinem eigenen intentionalen Verhalten ausgehen, gegenüber den weniger kontrollierbaren übrigen Einflüssen (inkl. seiner eigenen „persönlichen Ausstrahlung“) zu isolieren.

„*Der Lehrer ist... niemals in der Lage, selbst die Erkenntnisse zu gewinnen, die er zu seinem fachlich fundierten Unterricht oder gar zur Reform des Erziehungswesens benötigen würde. Sein Aufmerksamkeitspotential dafür ist zu gering.*“ (Luhmann/Schorr 1979).

Deshalb könnten die Lehrer selbst dann, wenn man sie extensiv befragen und - was bisher kaum geschieht - in umfangreiche Prozesse des Erfahrungsaustausches und der

„Aufwärtskommunikation“ integrieren würde, zur Verbesserung der Schule nur einen begrenzten Beitrag leisten.

Insofern im Zuge des Unterrichts Lernerfahrungen anfallen, werden sie zumeist als wenig reflektierte rein „persönliche Erfahrungen“ im „Privatbesitz“ verwaltet, statt dass sie zumindest in horizontale Teamstrukturen (nach Art industrieller „Qualitätszirkel“) einfließen und dem Schulsystem als systematisiertes überindividuelles Kollektivwissen zugänglich würden. Noch weniger ist gesichert, dass Schulstubenerfahrungen in akademische und/oder politische Reformgremien Eingang finden und damit auf die zukünftige Gestaltung der Lehrerbildung, der Lehrmittel, oder der Schulhausarchitektur einen nennenswerten Einfluss haben. (Rolff 1984: 119).

Auch in der *Implementierung von Neuerungen* erweist sich das Sozialsystem „Klassenunterricht“ als Flaschenhals, weil die wachsende Vielfalt von Handlungs- und Leistungsanforderungen immer unerbittlicher mit der Zeitknappheit (und der Autonomie der Gruppenprozesse) kollidiert:

„...für die Handelnden ist „Unterricht“ immer gleichbedeutend mit zu wenig Zeit, die auf merkwürdige Weise nicht vorhanden ist und davonläuft. Der Unterricht setzt die gerade noch genügende und eigentlich unzureichende Vorbereitung voraus, für die viel mehr Zeit hätte zur Verfügung stehen müssen, ohne dass je ausreichend Zeit genutzt werden könnte. Das Unterrichten selbst ist ständige Reaktion auf unerwünschte Prioritäten, die den Zeitplan unproduktiv ablenken. Auch wenn die hohe Kunst der Zeitgestaltung beherrscht wird, häuft sich das Unerledigte, steigt die Problemlast und wächst das Bewusstsein der unvermeidlichen Versäumnisse.“ (Oelkers 2001).

Dank ihrer Informalität sind Unterrichtssysteme in einem basalen Sinne autonom: so dass sie durch Schulreformen nur in sehr indirekter, unbestimmter und wenig planbarer Weise beeinflussbar sind: durch Manipulation formalen Rahmenbedingungen wie Raumsituation, Klassengrösse, Stundenpläne, Veränderungen der formalen Lehrerausbildung usw., die nicht einmal mit den konkreten Abläufen schulischen Lehrens und Lernens, geschweige denn mit deren Ergebnissen in einem klaren Kausalzusammenhange stehen.

Diese Lernunfähigkeiten bewirken beispielsweise, dass selbst bei intensiver Forschungstätigkeit nicht überzeugend dargelegt werden kann, auf welche Weise Schulen „besser“ werden könnten als sie heute sind: d. h. mit welchen Reformen sie in die Lage versetzt werden könnten, ständig wachsenden Anforderungen Schülerklientele einerseits und ihrer Umwelt andererseits besser als bisher zu erfüllen. So sind trotz intensiver Forschungs- und Reformbemühungen eigentlich alle wichtigen Fragen der Schulorganisation hartnäckig unbeantwortet geblieben

- inwiefern der Lernerfolg der Schüler mit der Klassengrösse und der Intensität der Lehrerzuwendung korreliert;
- ob minderbegabte Schüler eher in Sonderklassen oder in normalen Klassen die grösstmögliche Förderung erfahren;
- ob Koedukation oder umgekehrt die Trennung von Buben und Mädchen besser hilft, geschlechtsspezifische Diskriminierungen zu eliminieren;
- unter welchen Voraussetzungen ein erweiterter administrativer Autonomiespielraum für Schulen eher Vor- oder Nachteile bringt;
- ob die Akademisierung des Lehrerberufs die Effektivität der Schulausbildung befördere, bzw.
- ob Lehrer das, was sie in der Fortbildung lernen, um Schulzimmer wirklich anwenden, und wenn ja: ob dies auf die Schüler irgendwelche bestimmbareren Auswirkungen hat.

Ganz im Gegenteil spricht manches dafür, dass die Produktivität des Schulunterrichts innerhalb der letzten 100 Jahre sich gar verringert hat: dass z. B. die Vermittlung der Le-

sefähigkeit heute mehr Zeit in Anspruch nimmt, bzw. trotz Verbesserungen der Lehrerbildung, der Lehrmethoden und Lehrmittel häufiger als früher misslingt.

Interessanterweise haben neue reformpädagogische Konzepte weitaus am meisten in den unteren Schulstufen Einzug gehalten, wo die Inhalte des Lernens – Lesen, Schreiben und Rechnen – praktisch unveränderlich fixiert sind, während in den höheren Schulen, wo innovatives Wissen vermittelt werden muss, nach wie vor sehr traditionelle Lehrmethoden überwiegen (Oelkers 2002). Da sich der Ausbau des Bildungssystems vor allem als Erweiterung dieser höheren Ausbildungsstufen vollzieht, muss man die paradox klingende These Jürgen Oelkers unterstützen, dass die Formen des Schulunterrichts und der Schulorganisation insgesamt während der letzten Jahrzehnte im Durchschnitt sogar immer traditionellere Züge angenommen haben (Oelkers 2002).

Im Folgenden sollen anhand von vier – aus der allgemeinen Organisationssoziologie entlehnten - Thesen einige Faktoren diskutiert werden, die auf die institutionelle Lernfähigkeit der Schule einen Einfluss haben. Die Kenntnis dieser kausalen Kräfte öffnet gleichzeitig auch das Verständnis dafür, warum sich verschiedene Schulen und Bildungssysteme je nach ihren vorrangigen Zielen, Binnenstrukturen, Verfahrensweisen und Umweltbedingungen in ihrer Lernfähigkeit drastisch voneinander unterscheiden, und auf welchen Wegen man Schulen besser als bisher dazu bringen könnte, die Fülle permanent anfallender Mikroerfahrungen besser für meso- und makrosoziale Reformprozesse zu nutzen.

3. Vier basale Voraussetzungen für institutionelles Lernen

3.1 Formalität

These 2:

Hohe Formalisierung schafft günstigere Bedingungen für institutionelle Lernprozesse: weil Entscheidungsinhalte und Entscheidungsprozesse in höherem Masse sichtbar, legitimationsbedürftig und intentional gestaltbar werden. Viele neuere Schulreformen haben informelle Zustände geschaffen, die keine günstigen Voraussetzungen für (weitere) organisatorische Lernprozesse mehr bieten.

Wer etwas Positives über „Formalisierung“ sagt, wird (zumindest seit der neulinken 68er-Revolution) leicht als rückständig, ja reaktionär angesehen: denn dadurch nimmt man Partei für etablierte Institutionen und Bürokratien, die im Geruch kalter Unpersönlichkeit und innovationsfeindlicher Trägheit stehen und deshalb dauernde dankbare Zielscheiben für auf mehr „Menschlichkeit“ ausgehende Schulreformer bilden.

Man kann aber leicht argumentieren, dass formale Institutionen gerade dadurch, dass sie so günstige Angriffsflächen für Sozialkritik abgeben, in einem indirekten (oder meinetwegen: „dialektischen“) Sinne eine äusserst innovative Funktion entfalten. Denn im Gegensatz zu informellen Zuständen, wie sie ungeplant und unvorhersehbar aus dem schieren Zusammensein von Menschen entstehen, beruhen formelle Gegebenheiten immer auf expliziten Entscheidungen, die zu bestimmten Zeitpunkten von bestimmten Instanzen getroffen worden sind.

Dies hat den dreifachen Vorzug, dass

- a) *ein Alternativenbewusstsein entsteht*: weil sehr klar sichtbar wird, welche Variante ausgewählt und welche andern Varianten damit abgewiesen wurden;

- b) *ein Begründungsbedarf auftritt*: weil man eine Instanz identifizieren kann, die für die Entscheidung verantwortlich ist und dafür zur Rechenschaft gezogen werden kann;
- c) *politische Handlungsoptionen sichtbar werden*: weil es evident ist, dass bestimmte Zustände nicht auf traditionelle oder personelle Gegebenheiten, sondern auf *absichtliche Entscheidungen* zurückzuführen sind, auf die man Einfluss nehmen kann, und dass solche Entscheidungen im Rahmen einer Machtverteilung und Kompetenzordnung getroffen werden, die ebenfalls anders sein könnte, als sie ist.

Was auch immer zum Gegenstand formaler Entscheidung gemacht wird: immer wird dadurch sowohl den Personen innerhalb der Schule wie auch den Aussenstehenden bewusst, dass hier ein Stück Realität künstlich erzeugt worden ist: durch eine Machtinstanz, die rechtfertigen muss, warum sie so und nicht anders entschieden hat, und die die Kompetenz hätte, diese Realität auch zu verändern.

Nur wenn z.B. *Prüfungsanforderungen* formell expliziert sind, gibt es einen klaren Ansatzpunkt für die Diskussionsfrage, ob sie zu niedrig seien oder zu hoch.

Nur wenn die *Wochenstunden pro Schulfach* verbindlich festgelegt sind, kann eine breite öffentliche Diskussion darüber entbrennen, ob es legitim sei, Knaben und Mädchen unterschiedlich zu behandeln.

Nur wenn *Lehrmittel* verbindlich vorgeschrieben sind, lohnt sich eine breite Auseinandersetzung über die Frage, wer sich an ihrer Auswahl beteiligt und welche Selektionskriterien dabei angewendet werden.

Nur eine Schulbehörde, die spezifische *Stoffpläne* vorschreibt, muss sich der Kritik stellen, warum andere Lehrinhalte ausgeschlossen werden; nur sie eignet sich auch als Adressat von Forderungen und Einflussnahmen, die auf eine Aenderung dieser Lehrpläne zielen.

Umgekehrt gewährleistet Informalität eine doppelte Schutzwirkung gegen organisationelles Lernen:

- 1) indem weniger deutlich ist, welche Zustände überhaupt bestehen und wer dafür die Verantwortung trägt,
- 2) indem man nicht weiss, an welche Adressaten man gelangen muss und welche Verfahrensweisen einzuschlagen sind, um unbefriedigende Zustände zu verändern.

Je zentralisierter, formalisierter und bürokratisierter ein Schulsystem, desto eher gibt es hingegen gut identifizierbare Ansatzpunkte für kritische öffentliche Diskussionen und für gezielte bildungspolitische, administrative oder gerichtliche Interventionen, die auf eine Veränderung der aktuellen Zustände zielen.

Dieser Wandel kann sich durchaus auch in Richtung höherer Informalität und Dezentralisierung vollziehen. Denn paradoxerweise ist eine autoritative bürokratische Organisationsstruktur die unerlässliche Voraussetzung dafür, dass verbindlich darüber entschieden werden kann, bestimmte Aspekte informell zu belassen oder spezifische Festlegungen an untere Stellen zu delegieren. Zum Beispiel können zeitlich befristete und räumlich begrenzte Experimentierfelder eingerichtet werden, um Erfahrungen mit weniger formalisierten Lehrmethoden, Kooperationsformen oder Prüfungsverfahren zu sammeln und nachher darüber zu entscheiden, ob sie im Gesamtsystem verändert werden sollen.

Solche Strategien der Informalisierung und Dezentralisierung erweisen sich allerdings häufig als irreversible „Einwegprozesse“: weil eben

- ein Zustand der Intransparenz und Inhomogenität geschaffen wird: so dass die Wirkungen der Reorganisation gar nicht mehr klar erkennbar sind;
- die Kompetenzen so weit gestreut worden sind, dass gar kein Autoritätszentrum mehr besteht, das für den Ist-Zustand verantwortlich gemacht werden kann und

über genügend Macht zur Durchsetzung weiterer (z. B. auf eine Rezentralisierung ausgerichteter) Reformmassnahmen verfügt.

Deshalb pflegen Schulreformprozesse, die einseitig auf den Abbau von Formalität und zentraler Autorität gerichtet sind, sich letztlich häufig selbst zu paralisieren, weil sie dazu tendieren, klar lokalisierbare hierarchische Autoritätsinstanzen durch unkontrollierbarere und diffusere Einflussinstanzen (von Einzelpersonen oder Gruppen) zu ersetzen, und damit für weitere Reformschritte keine präzisen Ansatzpunkte und Verfahrensweisen mehr zu bieten. So geht der Spielraum für künftige Reformschritte beispielsweise in dem Masse irreversibel verloren, als man die Autonomiespielräume der Lehrer erweitert und die Schüler individuell gestalteten Lernprozessen überlässt.

Lehrpersonen können an der Aufrechterhaltung hoher Informalität durchaus interessiert sein: um sich vor kritischen Anfragen und Legitimationsanforderungen zu schützen und sich gegenüber gezielten Reformeingriffen zu immunisieren. Die Furcht vor kritischen Anfragen ist oft Grund genug, um auch vielerlei Dinge, die formal entscheidbar wären, im Halbdunkel unbestimmter Informalität zu belassen.

Beispielsweise kann man auf die *Einrichtung von Sonderklassen* verzichten, um nicht formell darüber entscheiden zu müssen, wer aufgrund seiner Lernschwächen oder anderer Abnormitäten dorthin gehen muss und wer nicht.

Ebenso kann eine *faktische Ungleichbehandlung von Knaben und Mädchen* besser weiterbestehen, wenn sie sich „nur“ in der informellen Sphäre des Schulunterrichts, nicht aber auf der Ebene explizit gestalteter Lehrpläne, oder Prüfungsanforderungen konkretisiert.

Je zahlreicher und verschiedenartiger die Leistungserwartungen, die an die Schule herangetragen werden, desto grösser der Druck, Entscheidungen über Zielpräferenzen dem einzelnen Lehrer im Klassenunterricht zu überlassen. Denn formalisierte und zentralisierte Festlegungen würden nach aussen hin sichtbar machen, dass verbindliche Selektionen getroffen worden sind, und es würde offensichtlich werden, dass solche Setzungen keinen gesellschaftlichen Konsens finden und nicht legitimiert werden könnten. Genau dadurch aber werden öffentliche Diskussionen verhindert, die vielleicht zu einer besseren Verständigung über die Schulziele führen könnten.

Insofern die Schule zwecks Vermeidung von Legitimationskrisen, öffentlichen Kontroversen wie auch gerichtlichen Klagen auf derartige Strategien der „Selbsteinnebelung“ angewiesen ist, wird sie auch den Bemühungen der *Bildungsforscher*, durch empirische Erhebungen den innerschulischen Ist-Zustand transparenter zu machen, nur mit Zurückhaltung gegenüberstehen.

In diesem Licht müssen die neueren Reformmodelle der „teilautonomen Schule“ als risikoreiche Experimente beurteilt werden, die zwar die Lernfähigkeit des Bildungssystems zumindest auf mesosozialer Ebene verstärken, andererseits aber auch bewirken, dass die Schule schutzloser als bisher der öffentlichen Kritik von allen Seiten ausgeliefert ist

Im Kern besteht das Konzept darin, lokale Schulen, die bisher vorwiegend nur als Rahmenstrukturen für nebeneinander bestehende Unterrichtsklassen fungierten, zu kollektiven Akteuren mit eigener Identität und Handlungsfähigkeit auszugestalten, die ihre eigenen Finanzmittel verwalten, im Rahmen der vorgegeben Minimallehrpläne eigene Schwerpunkte setzen, und die Lehrer dazu nötigt, ihren Unterricht in wechselseitiger Teamkooperation und in Absprache mit der Schulleitung in erhöhtem Umfang zu formalisieren.

Im Schweizer Kanton Zürich werden lokale Schulen (bisher allerdings nur im Rahmen von Reformversuchen) beispielsweise verpflichtet, sich ein auf die Eigenheiten ihrer spezifischen sozio-kulturellen Umwelt abgestimmtes Leitbild zu geben, das die zur Selbststeuerung ihres Handelns erforderlichen Zielgrössen enthält. Die Aufgabe der Schulleitung besteht darin, dieses Leitbild in Kooperation mit Lehrer, Eltern und andern Beteiligten zu rea-

lisieren, indem über die Verwendung der Finanzmittel, die curricularen Angebote, die verwendeten Lehrressourcen u.a. im Rahmen der vorgegebenen Leitplanken verbindliche Entscheidungen getroffen werden. Und die überwachenden Schulbehörden, die vorher ausschliesslich den einzelnen Lehrer im Blickpunkt hatten, sind dazu angehalten, eine Beurteilung der Schule als Ganzes vorzunehmen und diese bei ihren Prozessen der Selbstevaluation zu unterstützen.

Die Schulen werden also erstaunlicherweise dazu aufgefordert, sich im Interesse der Anpassung an lokale Gegebenheiten zunehmend wechselseitig formal zu differenzieren, anstatt im Interesse gleicher Ausbildungschancen aller Kinder kontextunabhängig dieselben Ausbildungsangebote bereitzustellen.

Damit sollte die historisch lange Periode zentralistisch gesteuerter „Top Down“ Reformen gebrochen werden, die primär durch Ideologien statt durch praktische Erfahrungen gesteuert worden sind und – da sie sich auf die Manipulation finanzieller, rechtlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen beschränken mussten – die Realität des Schulunterrichts meist in keiner Weise verändert haben. (Criblez 1996)

Evidenterweise wird also ein Schritt rechtlich-organisatorischer Dezentralisierung vollzogen, der föderalistisch konstituierten politischen Ordnungen (Schweiz, Deutschland, USA) entgegenkommt, mit den (verfassungsmässig verankerten) Prinzipien flächendeckend homogener Schulbedingungen in einem Spannungsverhältnis steht. Trotz der Dezentralisierung der Kompetenzen steigen aber dadurch paradoxerweise die Risiken für zentralisierte Eingriffe, denn dank der Formalisierung wird zuhanden der Bildungspolitiker und Schulverwalter die Sichtbarkeit geschaffen, die erforderlich ist, um Schulleistungen nach standardisierten Kriterien zu messen und die Leistungsfähigkeiten verschiedener Schulen durch Methoden des „Benchmarking“ zu vergleichen,

Mit andern Worten: zum erstenmal entsteht ein vertikal durchformalisiertes Schulsystem, innerhalb dem systematische und relativ rasch voranschreitende Lernprozesse möglich sind, insofern die Auswirkungen implementierter Reformschritte empirisch objektiv fassbar werden.

Die Versuchung liegt dann sehr nahe, Schulen nach dem Modell von Wirtschaftsunternehmen als „Betriebe“ zu verstehen, die – wenn sie auch keinen „cash flow“ produzieren und keine Dividenden ausschütten - ein „management“ und ein „controlling“ benötigen, den „turn around“ schaffen müssen und in Konkurrenz zueinander für ihre „Kunden“ („Schüler“) möglichst kostengünstige „Produkte“ anbieten sollen. Diese phantasiervolle Metaphorik überdeckt so ziemlich alles, was Bildung und Wirtschaft so radikal (und faktisch in ständig zunehmendem Masse) voneinander unterscheidet; aber sie schafft die Voraussetzungen, um auf Schulen das differenzierte Instrumentarium der Betriebswissenschaft anzuwenden und die Illusion zu nähren, dass das, was im Bildungsprozess wesentlich sei, in explizit-formalisierter (d. h. zweifelsfrei-objektivierter und quantitativer Weise) zu bestimmen.

Vor allem wird die einzelne Schule, die ursprünglich bloss dazu diente, mehreren räumlich benachbarten Schulklassen eine gemeinsame materielle und administrative Infrastruktur bereitzustellen, nun zu einer überindividuellen Einheit hochstilisiert, in der ein „einheitlicher Geist“ herrschen solle und die sich andauernd damit beschäftigen soll, ein eigenständiges „Profil“ auszuprägen und an ihrer partikulären, von andern Schulanlagen unterschiedenen „Identität“ zu laborieren (Criblez 1996; Kling 2002).

Das hat zur Folge, dass sowohl den Lehrern wie den Schülern bisher völlig unübliche Konformitätsforderungen abverlangt werden: die Zumutung nämlich, sich in die jeweils „herrschende“ partikuläre Schulhauskultur einzufügen und beim Schulwechsel eine entsprechende „Umsozialisation“ zu vollziehen.

„Und was geschieht mit den Lehrkräften, die ein solches Programm nicht akzeptieren wollen? Werden sie isoliert, durch Gruppendruck auf die „richtige“ Linie verpflichtet oder gar entlassen? Und wie wählt man profilkonforme Lehrkräfte aus? Die

Schule hat einen staatlichen Lehrplan einzuhalten. Wie sie dies tut, ist eine Sache der Lehr- und Methodenfreiheit, die zunächst der einzelnen Lehrperson und nicht dem Kollegium als Korporation zukommt.“ (Criblez 1996).

Mit der Verschiebung des Reformschwerpunkts vom gesamten Bildungssystem auf die einzelne (teilautonome) Schule kann man zwar dem Umstand Rechnung tragen, dass Einzelschulen aufgrund ihres spezifischen Quartierstandorts eine viel homogenere Umwelt als das Bildungssystem insgesamt besitzen, und deshalb eher in der Lage sind, spezifische Adaptations- und Lernstrategien zu definieren. Andererseits muss man dann aber hinnehmen, dass *zwischen* den einzelnen Schulen immer ausgeprägtere Divergenzen entstehen, die unter dem verfassungsmässigen Gesichtspunkt, dass allen Schülern dieselbe Ausbildungsqualität garantiert werden muss, nicht gut legitimierbar sind.

Mit andern Worten: es wird eine überaus sichtbare Stratifikation des Bildungssystems erzeugt, die mit der bisherigen Praxis, dass jedes Kind zwangsweise in eine bestimmte Schule eingewiesen wird, zunehmend unvereinbar werden dürfte:

„Denn es wäre nicht mehr einsichtig, warum Kinder der einen Eltern in eine Schule des Profils A gehen müssen, während andere Kinder die Gelegenheit haben, eine Schule des Profils B zu besuchen. Dies allerdings hätte fatale Konsequenzen, von denen nur zwei erwähnt seien: die soziale und die regionale Stratifikation der Schule. Freie Schulwahl mit entsprechender Ressourcenverteilung hat zur Konsequenz, dass beide, gute und schlechte Schulen, profiliert werden, dass aber nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, die guten zu besuchen.“ (Criblez 1996)

Es scheint völlig offen, wie weit derart manifeste Ungleichheiten anwachsen können, bzw. längerfristig überlebensfähig sind. Allzu gross sind die Risiken, dass sie unter dem Gesichtspunkt gleicher Bildungschancen als illegitim erscheinen, und dass rechtliche Beschwerden dagegen Erfolg haben, weil eine Verletzung des Willkürverbots geltend gemacht werden kann. So mag längerfristig ein politischer Druck entstehen, den Eltern und Schülern die Wahl der Schule freizustellen - so dass die Schulen je nach ihrem Standort auf der Attraktivitätsskala mehr oder weniger Zuspruch finden - und viele von ihnen einer unkalkulierbaren und volatilen Umwelt gegenüberstehen, die kaum mehr langfristige Planungen erlaubt.

Letztlich beruht das Modell der „teilautonomen Schule“ auf der sozialromantischen Vorstellung, dass jede Schule in ein homogen-gemeinschaftlich konstituiertes Umfeld eingebettet sei, mit einem einheitlichen „Gemeinschaftsgeist“, den sie sich adaptiv anzueignen und in ihrer partikulären Schulhauskultur widerzuspiegeln habe (Allioth 1995; Kling 2002). Diese Vorstellung von stabilen und einheitlichen Lokalkulturen entspricht zumindest in städtischen Quartieren mit ihrer volatilen multikulturellen Bevölkerungsstruktur kaum der heutigen Realität.

Vielmehr erhöht sich das Risiko, dass lokale Schulangelegenheiten in den Sog der dauernden Politisierung gelangen, weil (z. B. in sehr gemischten Quartieren und Gemeinden) im Volk, in den Behörden und der Lehrerschaft sehr strittige Ansichten bestehen. Zudem steht die Aufforderung zur stärkeren Umwelteinbettung in seltsamem Widerspruch zur unabstreitbaren Tendenz, dass die Schulen ihrem Kontext heute immer isolierter und unkooperativer gegenüberstehen, während sie früher durch vielerlei externe Aktivitäten (z. B. die Teilnahme an lokalen Festen, Wettbewerben und Ausflügen) in ihr kommunales Umfeld einbezogen waren:

„Waren solche Aktivitäten in den Dorfschulen bis vor kurzer Zeit und in den städtischen Schulen bis in die fünfziger Jahre durchaus üblich, so wird die in den letzten Jahren vor sich gehende entscheidende Veränderung erst auf den zweiten Blick offenbar. Nicht nur, aber vornehmlich in städtischen Milieus wird das Verhältnis zwischen den staatlichen Schulen und ihrer Umgebung immer lockerer. Die Verbundenheit mit der Schule und das Interesse an ihr nehmen ab.“ (Forneck 1993).

Diese Ausdünnung von externen Interdependenzen und Interaktionen erzeugt im System-Umweltverhältnis einen Zustand anomischer Verunsicherung: mit der Folge, dass unklar und strittig ist, auf welchem Wege und mit welchem Ziel eine Reintegration der Schule in ihren Kontext herbeigeführt werden sollte.

Aus alledem mag man schliessen, dass Schulen und Bildungssysteme andauernd genötigt sind, zwischen zwei gleichermassen lähmenden Extremen eine anstrengende Gratwanderung zu vollziehen. Einerseits muss man die Skylla zu weitgehender Informalisierung vermeiden, weil sie jedes weitere organisatorische Gestaltungspotential zerstört, andererseits aber auch die Charybdis zu weitgehender Formalisierung, die dazu führt, dass zu viele Lernzumutungen und politische Kontroversen sinnvolle Reformprozesse unmöglich machen.

3.2 Spezifität und objektive Messbarkeit der Ausbildungsziele

These 3:

Je spezifischer ihre Lehrziele und je messbarer ihre Wirkungen, desto besser kann eine Schule selbsttätig lernen, und desto eher kann sie sich von exogenen Orientierungen und Steuerungen unabhängig machen.

Die Fähigkeit einer Organisation, durch „Versuch und Irrtum“ aus ihren eigenen Tätigkeiten zu lernen und ihre Verfahrensweisen immer mehr zu perfektionieren, hängt davon ab, dass

- a) die Auswirkungen ihrer Aktivitäten präzise messbar sind;
- b) zwischen Handlungen und ihren Auswirkungen eindeutige, deterministische Kausalbeziehungen bestehen.

Denn nur unter diesen Voraussetzungen kann man eindeutig erkennen, ob man mit den bisherigen Verfahren erfolgreich oder erfolglos war, und welche Änderungen nötig und hinreichend sind, um zukünftig bessere Leistungen zu erzielen.

Beide oben genannten Bedingungen sind sicher am besten erfüllt, wenn sich das Ziel schulischer Sozialisation in der Formung spezifischer äusserer Verhaltensweisen (z.B. im Beibringen von „Etikette“ oder in der Korrektur von Schreibfehlern) erschöpft. Erheblich mehr Probleme haben Schulen, die bestimmte „Kenntnisse“, „Qualifikationen“ oder „Kompetenzen“ zustandebringen wollen, weil diese in äusseren Verhaltensweisen (z.B. Prüfungsleistungen) immer nur selektiv sichtbar werden.

Und die grössten Schwierigkeiten für autonomes Lernen (sowohl auf Organisationsebene wie auf dem Niveau des einzelnen Lehrers) bestehen dann, wenn

- das „Wohl des Kindes“ als Leitidee fungiert: eine unbestimmte Worthölse, in deren Namen fast Beliebiges - und einander diametral Widersprechendes - gerechtfertigt werden kann (Oelkers 2001);
- Ziele der „Charakterbildung“ der „Persönlichkeitsentfaltung“ oder der „sozialen Integration“ im Vordergrund stehen: weil sich solche Effekte der empirischen Beobachtbarkeit fast völlig entziehen und auch keine deterministischen Verfahren zur ihrer Herstellung existieren.

Durch die zunehmende Gewichtung diffus-umfassender Sozialisationsziele (wie z.B. „Urteilsfähigkeit“ oder „Genussfähigkeit“) können sich Schulen selbst in eine Sackgasse wachsender Lernunfähigkeit manövrieren: weil selbst bei Messbarkeit und kausaler Determinierbarkeit solcher Effekte keine allgemeingültigen Verfahrensweisen festgelegt werden könnten, da jeder Schüler seinen eigenen Weg der persönlichen Entfaltung vollzieht. Ebenso können sich Schulen umso weniger ein Bild über ihre eigene Leistungsfä-

higkeit verschaffen, je mehr die von ihnen angezielten Ausbildungs- und Sozialisationseffekte sich erst in der Zukunft (z.B. in der späteren Berufskarriere der Absolventen) klar realisieren.

So wird von der Schule beispielsweise immer mehr gefordert, dass sie ihre Schüler mit der Fähigkeit und Motivation ausrüstet, nach Schulabschluss selbständig weiterzulernen, um sich an die Wandlungen der Berufswelt anzupassen. Aber wie kann eine Schule sich darüber informieren, ob und wie gut sie dieses Ziel erreicht, wenn sie von ihren „Ehemaligen“ keine Rückmeldungen erhält?

Die Qualität der Schulbildung entscheidet sich letztlich durch die Gesamtheit der Wirkungen, die sie im gesamten Lebenslauf eines Individuums entfaltet: in den Chancen der Berufswahl und späteren Karriere, die sie eröffnet, ebenso wie im Zugang zur Literatur und anderen kulturellen Schöpfungen, die sie erschliesst, bis hin zu den allgemeinen normativen Prinzipien und weltanschaulichen Orientierungen, die sie für die Lebensführung, für die individuelle Identitätsstiftung und Sinnfindung vermittelt (Oelkers 2000).

Vielleicht vermögen erst Sechzigjährige im Rückblick auf ihre letzten 40 Jahre ein wirklich fundiertes Urteil darüber zu finden, welchen Nutzen sie aus ihrem Deutschunterricht insgesamt gezogen haben, welchen Schaden ihnen aus der mangelhaften oder einseitigen Präsentation der neueren Geschichtsepochen erwachsen ist, und wie prägend sich die Ausstrahlung bestimmter Lehrerpersönlichkeiten für ihre eigene Charakterbildung erwies. Genau diese Langfristwirkungen werden aber wird die Schule kaum jemals in ihren Blick bekommen und für eigene Lernanstrengungen nutzen können, weil (zumindest bisher) keinerlei Chancen einer hinlänglich raschen und intensiven Rückmeldung bestehen.¹

Umgekehrt formuliert: am lernfähigsten ist die Schule, wenn sie sich auf die kurzfristigsten Auswirkungen ihrer Tätigkeit beschränkt: also, im Wesentlichen auf rein innerschulische Lernerfolge, die bei ihren Zöglingen noch vor deren Schulabgang gemessen werden – und damit keinerlei Auskunft darüber geben können, in welchem Verhältnis sie zur außerschulischen Nachfrage und Anwendbarkeit stehen.

Oder nochmals anders ausgedrückt: Je mehr man die Lernfähigkeit der Schule forciert, desto stärker wird die Schule zu einem rein introvertierten „autopoietischen“ System, das sich immer ausschliesslich nur noch am Kompass endogen selbsterzeugter Beurteilungskriterien orientiert.

Evidenterweise können Lehrer ein berufliches Interesse haben, solch langfristige und diffusere Zieldefinitionen in den Vordergrund zu rücken, um auf ungünstige Beurteilungen ihrer messbaren spezifischen Ausbildungsleistungen mit dem Argument zu reagieren, dass wichtige andere Aspekte ihrer beruflichen Arbeit nicht mitberücksichtigt worden seien. Damit können sie ein Reservat beruflicher Autonomie verteidigen, das den meisten anderen Erwerbstätigen nicht zur Verfügung steht.

Automechaniker, Konditoren und Lokomotivführer beispielsweise befinden sich in einer etwas unattraktiven Situation andauernder Kontrolliertheit, weil ihre die negativen Auswirkungen ihrer sehr rasch erbarmungslos sichtbar werden.

Philosophen und Künstler können im Gegensatz dazu ihre Tätigkeiten völlig frei gestalten und Hinweisen auf mangelnde öffentliche Resonanz oder harsche Werkkritik mit dem Argument begegnen, sie würden halt auf eine langfristige, in Jahrhunderten zu messende Wirkung hinarbeiten, und das gegenwärtige Publikum sei für ihre Produkte einfach (noch) nicht reif.

Lehrer befinden sich auch auf diesem Kontinuum in einer mittleren Position. Ähnlich wie gewerbliche Berufe stehen sie einerseits unter kurzfristigem Kontrolldruck, sofern sich die Evaluation ihrer Berufsarbeit auf sehr eindeutig messbare Outputs (wie z. B: Lese- und

¹ So sind z. B. die negativen Auswirkungen des deutschen Gesamtschulmodells erst 30 Jahre nach seiner Einführung (durch die Ergebnisse international vergleichender Leistungsmessungen wie PISA) deutlich geworden (Seifert 1999).

Rechenleistungen ihrer Schüler) ausrichtet; andererseits können sich hingegen eher wie Künstler fühlen, wenn man von ihnen Beiträge zur Entfaltung von Lernmotivationen und Sozialkompetenzen, zur Formung sittlich hochstehender Persönlichkeiten oder zur multi-kulturellen Verständigung verlangt.

So haben viele von ihnen die Reformen der 70er-Jahre begrüsst, dank denen sie die Möglichkeit erhielten, sich von der traditionellen Wissensvermittlung auf die Rolle eines Teammoderators mit vorwiegend motivierenden Aufgaben zurückzuziehen, oder die Semesterleistungen ihrer Schüler in schwammigen Worten zu umschreiben, statt mit der Härte einer Zahlennote in einer Form auszudrücken, in der Unterschiede innerhalb der Klasse (wie auch Divergenzen mit andern Klassen) erbarmungslos sichtbar werden (Seifert, 1999).

Vor allem kann man sich der Gefahr externer Beurteilungen, Kontrollen und Sanktionen bequem dadurch entziehen, dass man in auf philosophischer Ebene die „Zweckfreiheit“ der Bildung verklärt und sich damit selbst von jeder Verantwortung dafür freispricht, das Funktionsverhältnis zwischen Schulbildung und Gesellschaft zu problematisieren.

Auch Schulen insgesamt können daran interessiert sein, möglichst generelle Sozialisationsziele, anstatt spezifische Ausbildungsziele ins Zentrum zu stellen, um nicht Gefahr zu laufen, auf der Basis präziser Messkriterien beurteilt (bzw. verurteilt) zu werden.

Tatsächlich ist die mangelnde Messbarkeit (und damit: Vergleichbarkeit) der schulischen Ausbildungsqualität eine Voraussetzung dafür, dass an alle Absolventen genau dasselbe Abschlusszertifikat erteilt werden kann, so dass die Schulbildung wenigstens auf dieser symbolischen Ebene jenen Anstrich der Homogenität erhält, der sich in materiell-sachlicher Hinsicht als unrealisierbar erweist (Meyer/Rowan 1978).

Der Verlust dieses Glaubens würde auch zu praktisch unlösbaren Legitimationsschwierigkeiten führen, weil dann klar sichtbar würde, welche unterschiedliche Sozialisations- und Ausbildungschancen die Schulen (je nach Lehrer, Klassenzusammensetzung u.a.) ihren Schülern vermitteln. Es würde dann offensichtlich, dass derartige Ungleichheiten auf Grund der dezentralistischen schulischen Organisationsstruktur einerseits völlig unvermeidlich, auf Grund des verfassungsmässigen „Rechts auf gleiche Bildungschancen“ aber nicht gut legitimierbar sind.

Solange die Schule an inflationär überzogenen Zielen (der „sittlichen Erziehung“, „persönlichen Entfaltung“ u.a.) festhält, deren Erreichung in keiner Weise garantiert und gerichtlich eingeklagt werden kann, ist es ihr - und damit auch der umliegenden Gesellschaft - verwehrt, sich über ihre Leistungen und deren Grenzen klare Einsicht zu verschaffen. Nur durch Einschränkung auf zum vornherein begrenzte, aber objektiv fassbare Leistungen („back to basics“) könnte sie dazu gelangen, so wie andere gesellschaftliche Institutionen in Übereinstimmung mit ihren eigenen Möglichkeiten zu leben und Leistungen zu erbringen, die seitens der Schüler (bzw. ihrer Eltern) sicher erwartet und im Einzelfall auch juristisch eingefordert werden können.

Der Rückgriff auf solch basale Leistungsanforderungen der Schule schafft aus verschiedenen Gründen sehr günstige Voraussetzungen für institutionelles Lernen:

- weil es gut objektivierbare und quantitativ messbare Wirkungen sind, lassen sich positive oder negative Auswirkungen von Reformmassnahmen relativ gut empirisch bestimmen,
- weil es kulturunabhängige, überall in derselben Weise produzierte Wirkungen sind, lassen sich alle Schulen der Welt unter diesem Gesichtspunkt gut vergleichen: so dass der Anwendung von Benchmarking-Methoden nichts im Wege steht,
- weil es weitgehend unbestrittene, von allen relevanten Akteuren gleichermassen geschätzte Funktionen sind, werden Schulen von allen Seiten her unter denselben Anpassungsdruck gesetzt (und bei Erfolg von allen Seiten her prämiert werden).

Nur unter solchen Bedingungen vermögen die an der Schule interessierten Kreise in Politik, Wirtschaft, Kultur und Öffentlichkeit auch klar zu erkennen, welche Leistungen die Schule erbringt und welche nicht, und was für kausale Zusammenhänge zwischen „Inputs“ (Geld, Lehrerbildung u.a.) und „Outputs“ tatsächlich bestehen. Nur dadurch werden sie fähig, ihre bisher diffusen (und häufig inflationär überzogenen) Erwartungen an die Schule zu präzisieren und ihr die Rolle genauer vorzuschreiben, die sie im komplementären Verhältnis zu allen andern Sozialisations- und Bildungsagenturen (Eltern, Massenmedien, peer groups u.a.) zu übernehmen hat.

So hat sich mit den internationale vergleichenden transnationalen Untersuchungen der letzten Jahre (TIMMS, PISA) in der Beurteilung der Schulen ein bedeutsamer Perspektivenwechsel vollzogen, indem nun wieder präzise messbare Effekte der Wissensvermittlung bedeutsam werden: nicht mehr diffus-ganzheitliche Persönlichkeitsmerkmale und „Kompetenzen“, wie sie in der sozialromantischen Pädagogik, die seit den 70er-Jahren Einzug gehalten hat, im Vordergrund gestanden haben.

Für die Schweiz waren die PISA-Ergebnisse ein Schockerlebnis, haben das empirisch nie verifizierte optimistische Selbstbild, dank der hohen Bildungsausgaben auch eines der besten Schulsysteme der Welt zu besitzen, ein für allemal zerstört - und dadurch erstmals eine grundsätzliche motivationale Bereitschaft zum Lernen geschaffen, aus dem ein dauerhafter, sachlich generalisierter und auf allen Ebenen wirksamer Reformdruck resultiert.

„... die für uns wichtigste Information von PISA bleibt die Tatsache, dass in einem Land mit hoher Bildungsinvestition, gut bezahlten Lehrern und intensiven Schulreformen 20 Prozent der 15-Jährigen am Ende der obligatorischen Volksschule nur gerade knapp lesen können. (Meier 2002).“

Je stärker sichtbar wird, dass sich verschiedene Schulen, bzw. die Bildungssysteme verschiedener Städte, Länder und Regionen in ihrer Qualität voneinander unterscheiden, desto mehr entsteht ein Druck auf den Nationalstaat (oder gar die EU insgesamt), durch zentralistische Steuerungen landesweit (oder gar auf dem ganzen Kontinent) für ein gesichertes Minimum an Ausbildungsqualität zu sorgen.

3.3 Widerspruchsfreie, konsensuale und stabile Leistungserwartungen und Ziele

These 4:

Je vielfältiger, dissensualer und variabler die Ziele, die der Schule zugemutet werden, desto mehr steht sie einem Feld widersprüchlicher Erwartungen gegenüber, und desto weniger ist sie in der Lage, konsistente Lernprozesse zu vollziehen.

Systemische Lernprozesse werden heute dadurch erschwert, dass Bildungssysteme und einzelne Schulen einer zunehmend komplexen und heterogenen gesellschaftlichen Umwelt gegenüberstehen: mit einer ständig wachsenden Zahl relevanter Akteure, die immer divergentere und widersprüchlichere Erwartungen stellen.

Mehr als jede andere gesellschaftliche Institution sieht sich vor allem die Grundschule schutzlos einer dauernden Inflationierung der Leistungserwartungen ausgesetzt: indem den Lehrkräften zugemutet wird, zusätzlich zu ihren hergebrachten Ausbildungs- und Erziehungszielen z. B. zur Drogenprävention, zur multiethnischen Integration, gewaltfreien Konfliktlösung, zur Gesprächskultur oder zum verantwortlichen Verhalten im Strassenverkehr wesentliche Beiträge zu leisten, familiäre Sozialisationsdefizite zu kompensieren, Begabte zu fördern, musische Talente zu wecken und die „Herzensbildung“ zu befördern

– oder schlechthin eine „ganzheitliche“ Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schützlinge zu betreiben. (vgl. Boyd 1979; Dalin 1986).

Kaum ein gesellschaftliches Problem, dessen Lösung nicht irgendwann ernsthaft von der Schule erhofft (oder gar konkret erwartet) worden wäre: wobei die Informalität (und entsprechende Intransparenz) des Systems „Unterricht“ die Projektion von unbegrenzten Machbarkeitsvorstellungen begünstigt.

„(Es) wird öffentlich unterstellt, dass Kraftreserven genug vorhanden sind, neben dem Frühenglisch und dem Standarddeutsch auch noch Computer von der ersten Klasse an sinnvoll zu verwenden, fremdsprachige Kinder zu integrieren, mit neuen Lehr- und Lernformen die notorischen Einbrüche beim Mathematikunterricht zu vermeiden und mit neuer Sportanimation unwilligen Kindern das Reckturnen beizubringen. Der Grund für diese Selbstüberforderung sind öffentliche Erwartungen, die unabweisbar erscheinen und ihrer Gesamtheit nicht annähernd erfüllt werden, ohne sie deswegen reduzieren zu können. Sie können einfach nur entgegengenommen werden.“ (Oelkers 2001).

So wie jedermann für die Demokratie und gegen die Sünde ist, findet man leicht allseitigen Applaus, wenn man von der Schule fordert, sie solle alle Unzulänglichkeiten der Familie und anderer Erziehungsinstanzen kompensieren, oder gar alle Verletzungen und Entfremdungen beseitigen, an denen moderne Menschen aufgrund ihrer gesamten übrigen gesellschaftlichen Rollenzwänge leiden (Stücheli 2000).

Der Dissens beginnt erst, wenn man von diesem Hochplateau unverbindlicher Werte in die Niederungen der Lehrplangestaltung und Unterrichtsorganisation hinuntersteigt, wo sich dann unterschiedlichste Prioritätensetzungen hart an der Knappheit der verfügbaren Ressourcen und an der schieren Unvereinbarkeit didaktischer Konsequenzen stossen.

„Was soll eine „ganzheitliche Entwicklung“ sein, wenn ausgeschlossen werden muss, dass Musik je den gleichen Stundenanteil erhält wie Mathematik? Und „ganzheitliche“ Entwicklung ist nicht einfach identisch mit der Gleichverteilung von Schulfächern, also auch wenn Sport, Musik und Werkunterricht genau gleiche Anteile bekämen wie die Fächer der „Verkopfung“, entsteht daraus keine pädagogische „Ganzheit“. Sie ist nur sprachliches Ideal, das allerdings in der öffentlichen Reflexion und Kommunikation von Schule oder Schulentwicklung ein erstaunliches Gewicht erhält, führt man sich vor Augen, dass es eigentlich nur zur Polemik taugt. Wenigstens entsteht nicht einfach aus Schulkritik „Ganzheit“, ebenso wenig „Menschenbildung“ oder die „Mittelpunktstellung“ des Kindes.“ (Oelkers 2001).

Eine Hauptursache für Zielwidersprüche ergibt sich beispielsweise daraus, dass der Schule in mindestens fünf verschiedenen Hinsichten zugemutet wird, sich einerseits *adaptiv-lernend* an die Gesellschaft anzunähern und sich andererseits *protektiv-kompensierend* von ihr zu distanzieren.

- 1) Sie sollte die Individuen dazu befähigen, sich später in den *grösseren, unpersönlichen Sozialverhältnissen des Erwachsenenendaseins* (d.h. in Grossorganisationen, auf Märkten, gegenüber Behörden u. a.) gut zurechtzufinden, erhält auf der andern Seite aber *auch* den Auftrag, sie in den informellen Mikrokosmos der Klasse einzusozialisieren und ihnen damit verknüpfte *Gruppenerfahrungen (der Kollegialität, Solidarität, Teamarbeit u.a.)* zu vermitteln, die sie in der späteren Berufswelt gerade *nicht* angeboten erhalten.
- 2) Sie sollte einerseits durch Anreicherung ihrer Stoffpläne und Diversifizierung ihres Fächerkanons mit der wachsenden *Fülle und Vielfalt gesellschaftlichen Wissens* Schritt halten, andererseits aber dieser wachsenden Spezialisierung und Fragmentierung der Wissenskultur die *Einheit der Persönlichkeitsbildung* gegenüberstellen und übergreifende synthetische Sinnorientierungen vermitteln (Largo 2000).

- 3) Sie sollte sich dem raschen *Wandel aktueller kultureller Trends, öffentlicher Diskussionsthemen und massenmedial verbreiteter Informationen* nicht verschliessen, andererseits aber ein Hort sein, wo die *beständigeren (z.B. „klassischen“) Kulturschöpfungen und Wertorientierungen* ihre Pflege erfahren und dem Schicksal völligen Vergessens, das ihnen überall ausserhalb der Schule droht, entzogen werden.
- 4) Sie muss vor allem jene Wissensgehalte übermitteln und jene Qualifikationen und Charaktermerkmale erzeugen, die sich für die spätere Lebensführung im Allgemeinen und für die Berufswelt im Besonderen als *instrumental* erweisen. Sie muss derartige Ausbildungsziele aber ständig mit davon losgelösten *reinen Bildungszielen* in Einklang bringen, bei denen Massstäbe zweckfreier Wahrheit, Schönheit oder Moralität sowie humanistische Konzeptionen der Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen.
- 5) Sie sollte die Individuen einerseits zum rationalen Gebrauch jener Technologien (z.B. Massenmedien, Computer) befähigen, die im wesentlichen eine „*sekundäre*“ vom *unmittelbaren sinnlichen Erleben losgekoppelte Erfahrungswelt* vermitteln. Genau wegen der Allgegenwart dieser technologisch vermittelten Medienwelt erwartet man von der Schule andererseits umso dringender, dass sie den Schülern „*Erfahrungen und Erlebnisse aus erster Hand*“ (z.B. *durch Basteln, Ferienlager, Exkursionen, Naturexperimente u.a.*) zugänglich macht, bevor sie in die „entsinnlichten“ Welt technisch vermittelter (bzw. artifizieller) Erlebnisse ein Gegengewicht zu schaffen.²

Wenn konsensual stabil festgelegt ist, was die Schule lehren soll, kann man langfristig mit Erfolg ermitteln, wie diese Inhalte am besten vermittelt werden sollen. Dies beginnt beim einzelnen Lehrer, dem es mit den Jahren immer besser gelingt, einen bestimmten Lehrstoff pädagogisch und didaktisch aufzubereiten und schülergerecht zu präsentieren; und es mündet in landesweit angelegten didaktischen Entwicklungsprozessen, die heute immer mehr die Produktion sehr aufwendiger multimedialer Lehrmittel und komplexer curricularer Lehrgangstrukturen ihren Ausdruck finden.

Der sichere Boden für derart umfangreiche und langfristige Investitionen verflüchtigt sich nun aber in dem Masse, als dieser dauerhafte Konsens über Lehr- und Lerninhalte verschwindet: z. B. weil der humanistische eurozentrische Bildungskanon in einer Gesellschaft, in der viele Kulturen koexistieren und variables Tageswissen aus Wirtschaft Politik und Gesellschaft an Bedeutung gewinnt, im immer mehr in Konkurrenz zu völlig andersgearteten Bildungsinhalten tritt.

„Seit dem neunzehnten Jahrhundert lebte die Schule von einem mehr oder weniger gesellschaftlich getragenen Konsens über das, was zu wissen, zu kennen, zu verstehen, zu beherrschen war. Der Bildungskanon war der zentrale Legitimationspunkt, von dem aus sich unterrichtliches Handeln, Prüfungen, schulische Selektion usw. begründeten. In den letzten Jahrzehnten ist dieser einheitliche Kanon zunehmend zerbrochen.“ (Forneck 1993).

² Dieser unaufhaltsame Trend zur Diversifikation der Zielerwartungen wird bereits an der aktuellen Diskussion über die Zukunft der Kindergärten (bzw. moderner Vorschulstufen) deutlich. Früher rein auf Betreuung und spielerische Sozialisation ausgerichtet, wird ihnen zunehmend auch die Übernahme vorschulischer Bildungsaufgaben zugemutet: ohne dass gleichzeitig klargestellt wird, in welchem prioritäts- und Mischverhältnis diese sehr unterschiedlichen Zielausrichtungen zueinander stehen sollen. Dementsprechend wird es z. B. schwieriger, die Qualität von Kindergärten zu vergleichen, weil ein mehrdimensionales Beurteilungsraster angewendet werden muss, das keine eindeutigen Rangierungen mehr erlaubt.

Als Folge davon müssen schulische Reformen immer mehr an rein formal definierten Bildungszielen festgemacht werden, weil sie nicht mehr an materiellen Stoffinhalten festgemacht werden können. Mit der unausweichlichen Folge, dass sehr stark abstrakte Zielvorgaben Vermittlung von „Sozialkompetenzen“, „Lernfähigkeiten“ „Problemlösefähigkeiten u.a.“ in den Vordergrund treten, zu deren Errichtung keine präzise objektivierbaren Mittel-Zweck-Beziehungen mehr zur Verfügung stehen.

Ähnlich wie die *Informalität der Strukturverhältnisse* (vgl. These 1) und die *Nichtmessbarkeit der Leistungen* (vgl. These 2) können auch die *Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Zielsetzungen* zur Verdichtung jenes Nebelschleiers beitragen, durch den sich die Schule einer klaren Beurteilung, gezielten Steuerung und wirksamen Sanktionierung von aussen entzieht. Beispielsweise fehlt dann ein einheitlicher, konsensualer Massstab, nach dem einzelne Lehrer, Unterrichtsstile, Schulorganisationen oder auch ganze Bildungssysteme eindeutig als „besser“ oder „schlechter“ rangiert werden könnten, weil immer mehrere gleichrangige, aber miteinander inkommensurable Vergleichsgesichtspunkte mitberücksichtigt werden müssen.

Vor allem Lehrer sind häufig daran interessiert, dass für die Bewertung ihrer Person und ihrer Leistungen ein mehrdimensionales Raster konkurrierender (d. h. ungefähr gleichrangiger) Kriterien beigezogen wird: weil dadurch die Gefahr gebannt wird, dass zwischen ihnen schmerzhaft vertikale Rangdifferenzierungen geschaffen werden, durch die sie schutzlos der administrativen Leistungskontrolle ausgesetzt werden, die mit ihrer professionellen Kollegialität unvereinbar sind.

Andererseits nehmen sie dadurch unlösbare Rollenkonflikte und Gefühle dauernder Überforderung und Insuffizienz in Kauf.

„Die Lösungskapazität ist begrenzt, während im Ideal die Lehrkräfte für alles zuständig sein sollten, was für Unterricht und Umgang bedeutsam zu sein scheint, und das ist tatsächlich nahezu „alles“. Wenn nichts wirklich ausgeschlossen werden kann und alles gleich vorrangig erscheint, sind Entlastungen nicht möglich und entsteht ein schlechtes Gewissen in Permanenz. Man hat immer zu wenig getan, aber die Belastungsgrenze ist längst erreicht.“ (Oelkers 2001)

Aus der wachsenden Heterogenität der Ziele entstehen vor allem drei Hindernisse für organisationelles Lernen.

1. Geringere Chancen politischer Konsensbildung

Mit wachsender Vielfalt der Werte, Ziele und Erwartungen wird es zunehmend unwahrscheinlicher, dass innerhalb der Gesellschaft selber irgendein Konsens darüber entsteht, in welche Richtung sich die Schule verändern soll.

Aus der leichtfertig immer wieder geäusserten Forderung, dass „die Schule sich an die Gesellschaft anpassen müsse“, kann keineswegs eine einheitliche Zielsetzung und Entwicklungsrichtung hergeleitet werden: weil aus Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit höchst unterschiedliche Erwartungen gestellt werden, und weil es angesichts der zunehmenden Komplexität und Dynamik der Gesellschaft immer weniger klar ist, auf welche künftige Lebensformen und Berufslaufbahnen die Schüler vorbereitet werden sollen und welche Bereiche aus der grenzenlosen Welt des Wissens und der Kultur es verdienen, neu im Lehrplan mitberücksichtigt zu werden.

Mit wachsender Vielfalt und Widersprüchlichkeit solcher Zielerwartungen wird die Schule immer unfähiger, konsistente Lernprozesse und Reformen zu vollziehen, weil jeder Schritt in die eine Richtung impliziert, dass man sich von andern, genauso legitimen Zielsetzungen umso mehr entfernt.

Denn je heterogener die Ziele, desto mehr erhalten Lehrer und Schulen Gelegenheit, praktisch beliebige Verhaltensweisen, Lehrmethoden und Organisationsformen im Namen des einen oder andern Ziels hinlänglich zu legitimieren.

Dadurch werden die Verhältnisse in den Schulzimmern und Schulorganisationen immer vielfältiger; aber es fehlen

- a) die Bewertungskriterien, um über „gute“ und „schlechte“ Lösungen zu entscheiden;
- b) die Legitimationskriterien, um bestimmte Varianten gegenüber anderen verbindlich durchzusetzen.

Als Folge sind praktisch alle Bildungsreformen zumindest latent „politisch“: in dem Sinne, dass sie unausweichlich dem wechselhaften Spiel von Partei- und Gruppeninteressen überlassen bleiben, weil keine überzeugenden Expertenmeinungen da sind, um sie nach objektiven, allgemein anerkannten Kriterien zu entscheiden (vgl. z. B. Friedrich 2001).

Beispielsweise sind Diskussionen um die Gliederungsweise der Sekundarschulstufe immer von schichtspezifischen Interessenstandpunkten der Eltern geprägt: indem sich Angehörige höherer Schichten eine mehrteilige Oberstufe wünschen, während niedrigere Klassen in durchlässigeren Gesamtschulmodellen bessere Chancen für ihre Kinder sehen (Dubs 1997). In dieser Situation wird es jedem, der bestimmte eigene Interessen durchsetzen will, leicht gemacht, für seinen Standpunkt unterstützende Argumente und empirische Befunde zu finden: dem neuen Bildungsminister, der sich mit einer grundsätzlichen Schulreform ein persönliches Denkmal setzen will, oder dem Lehrerverband, der zwecks Arbeitsentlastung seiner Mitglieder für geringere Klassengrößen votiert.³

Generell erweist sich ein professioneller Führungsanspruch der Pädagogen und Schulreformer immer als prekär, weil im Schulbereich alle Menschen unserer Gesellschaft sich ein bisschen als Experten verstehen, die mitsprechen dürfen oder sollten: einfach weil sie alle diese Institution seit Kindheit von innen her auf intime Weise kennen und wesentliche biographische Erlebnisse und Erfahrungen damit verbinden. Dieser Einfluss der Laien (vor allem der Eltern), der die professionelle Autorität der Reformer unterminiert, hat in den letzten Jahrzehnten zweifellos zugenommen, weil sie immer häufiger über sehr langjährige Schulerfahrungen verfügen und aus diesem Grunde auch gut fähig sind, ihre Meinungen und Kritik mündlich oder schriftlich zu artikulieren.

2. Verunmöglichung „kontrollierter Experimente“

Wie jeder Experimentator weiss, kann man die Wirkungen eines Ursachefaktors nur dann eindeutig bestimmen, wenn die Umwelt bei allen Experimentalsituationen dieselbe ist und man in der fraglichen Zeit nur diesen einen Faktor manipuliert.

Im Falle von Schulreformen sind diese Voraussetzungen meist überhaupt nicht (und tendenziell immer weniger) erfüllt. So haben beliebige Reformmassnahmen immer heterogenere und unkalkulierbarere Auswirkungen, weil sie auf ein immer breiteres Spektrum von Lehrern, Schülern und Eltern mit kulturell und sozial unterschiedlichen Charakteren und Verhaltensweisen stossen, die auf dieselben Umweltbedingungen und Rollenerwartungen immer divergenter reagieren.

³ Am meisten werden landesweite und grosstädtische Bildungsreformen behindert, weil diese einem besonders heterogenen politischen Feld ausgesetzt sind, in dem organisierte Verbände und andere potente Einflusskräfte dominieren. In kleineren Gemeinden hingegen mag es dank homogener Bevölkerung und dank dem Fehlen organisierter Gruppen oft besser gelingen, zwischen Bevölkerung und Schulreformern ein Vertrauensverhältnis herzustellen und deshalb auch weitreichende Reformen mit Unterstützung aller relevanter Kreise voll zu realisieren. Diese wachsende Vertrauensproblematik ist zumindest in der Schweiz ein Grund dafür, warum der Schwerpunkt der Bildungsreformen mancherorts immer mehr auf die Mikrokontexte teilautonomer Einzelschulen und kommunaler Schulsysteme regrediert (Vgl. Criblez 1996)

Die Abschaffung der Noten, das Überwecheln zum Gruppenunterricht oder die Einführung der lohnwirksamen Lehrerbeurteilung – dies alles sind Massnahmen, die sich auf ein (unter urban-multikulturellen Verhältnissen immer realitätsferneres) einheitlich-standardsisiertes Bild des modalen Schülers oder Lehrers abstützen, der auf bestimmte Stimuli in immer gleicher – und deshalb voraussehbarer Weise reagiert.

Hinzu kommt, dass meist werden ganze Bündel von Reformmassnahmen in Kraft gesetzt werden, so dass man allfällige positive Auswirkungen nicht eindeutig dem Faktor A. oder C (bzw. einer Interaktion zweier von ihnen) zurechnen kann. Und wenn in manchen Fällen keine positiven Wirkungen erkennbar sind, gibt es immer eine Fülle von alternativen Möglichkeiten, den Misserfolg zu deuten: Vielleicht ist das spezifische ethnische oder schichtmässige Milieu dafür verantwortlich, aus dem die meisten Kinder einer Schule stammen; vielleicht auch die Inkompetenz der lokalen Schulbehörden oder das gestörte informelle Klima innerhalb der Lehrerschaft.

Vollends unübersichtlich wird die Situation, wenn den Schulen die Autonomie eingeräumt wird, im selbstgewählten Zeitrahmen ihre eigenen Bündel von Reformmassnahmen zu implementieren – oder wenn sie gleichzeitig weitreichende Änderungen in der Zusammensetzung der Schüler oder der Lehrerschaft vollziehen

3. Wachsende „Selbstreferentialität“ der Schule als Folge mangelnde Möglichkeiten externer Adaptation

Anpassungsforderungen können derart widersprüchlich sein, dass sie keine Orientierung für sinnvolles Reformhandeln mehr bieten - so dass die Schule völlig auf endogene, systemeigene Orientierungen regrediert, und die Zukunft kann dermassen unsicher sein, dass man nur noch in der Vergangenheit kognitiven Halt finden kann.

Wenn man z. B. immer weniger weiss, auf *welche berufliche und gesellschaftliche Zukunft* man die Kinder vorzubereiten hat, wird es schwieriger, unter Berufung auf Kriterien der Instrumentalität von Schulen, Lehrern und Schülern entsprechende Leistungen zu verlangen. Damit wächst die Versuchung, die Erfolgskriterien der Schule und des Unterrichts an unmittelbar gegenwärtigen Wirkungen (z.B. „Ordnung im Schulzimmer“, an der „guten Teamkooperation“ oder am „subjektiven Wohlbefinden aller Beteiligten“) festzumachen.

Wenn kein Konsens darüber besteht, *welche der zahllosen neuen Wissensgebiete, kulturellen Produktionsfelder und öffentlichen Diskussionsthemen* man in den Unterricht beziehen soll, kann man ebenso gut am Kanon „bewährter klassischer Allgemeinbildung“ rigide festhalten, weil dann wenigstens keine Umlernkosten anfallen und keine Risiken entstehen, vorübergehenden Modetrends zu erliegen. Aus diesem Grund können ausgerechnet jene Schulen die grösste Konservativität aufweisen, deren Schüler eigentlich der grössten Bandbreite verschiedener Lerninhalte zugänglich wären (z.B. Gymnasien).

Je weniger der Lehrer weiss (bzw. wissen kann), auf *welche Berufsrollen* hin er seine Schüler ausbilden soll, desto eher wird er dazu neigen, sie auf das ihm selbst am besten vertraute Berufsbild (des *Lehrers* nämlich) zu sozialisieren und bei der Beurteilung ihres Schulerfolgs rein *inerschulische* Kriterien zu verwenden. So sind insbesondere universitäre Ausbildungsgänge häufig weitaus am besten auf inneruniversitäre Laufbahnen zugeschnitten. Dank dieser „selbstreferentiellen Reproduktionsweise“ kann sich die Isolation des Schulsystems von seiner gesellschaftlichen Umwelt über Generationen hinweg kumulativ verstärken.

3.4 Kausale Attribuierbarkeit der Lehrergebnisse an die Schule (statt an die Schüler)

These 5:

Organisationales Lernen ist nur möglich, wenn Klarheit darüber besteht, welche Ergebnisse schulischer Prozesse (z.B. Lernerfolge) den Motivationen und Fähigkeiten der Schüler bzw. den Kausaleinflüssen der Schule und Lehrer zugerechnet werden können.

Forschungen im Bereich der sogenannten „Attributionstheorie“ haben gezeigt, dass Individuen ihre *eigenen Handlungen* und Handlungsergebnisse eher von *äusseren Situationsfaktoren* als von eigenen subjektiven Faktoren abhängig sehen, die Verhaltensweisen und Leistungen *anderer Personen* hingegen eher deren *internen Eigenschaften* (Charakterzüge, Fähigkeiten, Motivationen, Stimmungen u.a.) zuzurechnen pflegen (vgl. z. B. Jones/Nisbett 1972). Dies impliziert zum Beispiel, dass in jedes zwischenmenschliche Interaktionsverhältnis ein lernhemmender Faktor eingebaut ist: weil jeder Handelnde zu wenig sieht, in welchem Sinne *er selber* die Verhaltensweisen seiner Interaktionspartner mitdeterminiert.

In Verhältnissen mit ungleicher Machtverteilung ist diese Lernhemmung verstärkt, weil der Überlegenere immer die besseren Chancen besitzt, seine eigene Sichtweise durchzusetzen und den untergeordneten Partner dazu zu bringen, sein eigenes Verhalten internal zu attribuieren. In extremster Form zeigt sich dies vor dem Strafgericht, wo Angeklagte vom Richter genötigt werden, ihre Verfehlung als ausschliesslich *selbstverschuldetes Handeln* zu interpretieren.

Auch der *Lehrer* hat im allgemeinen gesteigerte Chancen, seine Schüler davon zu überzeugen, dass mangelhafte Schulleistungen eher auf ihre eigene Faulheit oder Dummheit zurückzuführen seien als auf die Spezifika der äusseren Lernsituation, für deren Gestaltung er selber die Mitverantwortung trägt.

Wichtiger noch ist aber die Feststellung, dass Schulen ähnlich wie Gerichte von ihrer formellen Zielsetzung offiziell her darauf ausgerichtet sind, bei ihren „Klienten“ internale anstatt situative Zurechnungen von Handlungen und Leistungen (bzw. intro punitive statt extrapunitiv Sanktionsbereitschaften) durchzusetzen, so dass derartige Praktiken der Lehrer nicht nur toleriert werden, sondern eine aktive organisatorische Verfestigung erfahren und mit institutioneller Legitimation ausgestattet werden.

Benotungen und erst recht Promotionsverweigerungen lassen sich nur legitimieren, wenn die Schule ihre ganze Definitionsmacht aufbietet, um als Ursachen für den Misserfolg ausschliesslich die mangelnde Motivation und Begabung des Schülers haftbar zu machen. Genau dadurch aber treten schulseitige Mitursachen (z.B. Mängel der Didaktik, Lehrmittel, Lehrerqualifikationen u.a.) in systematischer Weise nicht in den Blick.

In dem Masse, wie eine Schule mit Funktionen *sozialer Selektion* belastet ist, desto mehr wird sie sich selbst besonders stark gegenüber Lernprozessen immunisieren:

- a) weil sie besonders dringend darauf angewiesen ist, den drop outs eine intro punitive Kausalinterpretation ihres Versagens zu suggerieren;
- b) weil gerade ungenügende Schulbedingungen und Lehrmethoden als sehr adäquat empfunden werden können, da sie den „erwünschten“ Effekt haben, eine hinreichend hohe Versagerquote zu erzeugen. *Bei stark verbessertem Leistungsangebot bestände nämlich die Gefahr, dass plötzlich alle anfänglich eingetretenen Schüler die verlangte Minimalqualifikationen erreichen und Nichtpromotionen deshalb nicht mehr legitimierbar wären.*

Schliesslich werden Schulen wie auch Lehrer am wenigsten Grund zum Lernen sehen, wenn Schülerleistungen *invarianten intrapersonellen Merkmalen* (z.B. Begabungen, Charaktereigenschaften etc.) zugerechnet werden, von denen man annimmt, dass sie sich jeder innerschulischen Veränderbarkeit entziehen. Hingegen exponiert sich die Schule in dem Masse ihren eigenen Unzulänglichkeiten, als sie die Ursachen für mangelhafte Lehrerefolge *variablen* persönlichen Eigenschaften ihrer Schüler (z.B. ihrer mangelhaften „Geübtheit“) zurechnet, für die sie selber eine gewisse Mitverantwortung übernimmt.

Dieser höheren *Lernwilligkeit* erziehender (im Vergleich zu rein auszubildenden) Schulen steht aber paradoxerweise eine geringere *Lernfähigkeit* gegenüber: weil sich solch „tief-liegende“ intrapersonelle Eigenheiten einer präzisen Messbarkeit und gezielten Manipulation weitgehend entziehen (vgl. These 2).

Die neuere Pädagogik hat sich bereits seit dem 18. Jahrhundert in das unangenehme Dilemma manövriert, dass sie einerseits andauernd lernen *will*, weil die Realität gegenüber den hochgesteckten Idealen zurückbleibt, andererseits aber schlecht lernen *kann*, weil dieselbe Philosophie, die die Freiheit jedes Menschen so betont, die Annahme deterministischer Interventionsgesetzlichkeiten verbietet. In der Sicht Rousseaus und Pestalozzis beispielsweise sind Kinder von Natur aus durchwegs spontan-lernfähige, kreative, positiv motivierte und eusoziale Wesen, so dass demotiviertes und asoziales Verhalten nur als sekundäre Degradation eines primär „guten“ Naturzustandes begriffen werden kann, die exogene (z. B. auch in der Schule oder in der Person des Lehrers liegende) Ursachen hat.

„Kinder an sich sind „kreativ“, „spontan“, „lernfähig“ und, alles das zusammengekommen, „natürlich“. Wenn sich Kinder nicht so zeigen, wie diese Adjektive es vorgeben, dann muss irgendetwas sie von ihren natürlichen Möglichkeiten entfremdet haben. Die Unschuld ist verdorben worden; ursprünglich oder bei sich selbst sind Kinder, und zwar unterschiedslos, gut. Handeln sie nicht so, sind externe Ursachen anzunehmen.“ (Oelkers 2001).

Als Folge solcher Idealisierungen entsteht im Bildungssystem eine generalisierte Dauerunzufriedenheit, die beim einzelnen Lehrer in Gefühlen permanenter Insuffizienz und auf höheren Ebenen als dauernder Impetus für Schulreorganisationen und Bildungsreformen Ausdruck findet. Es ist aber keine Reform vorstellbar, die diesen Zustand je beseitigen könnte, weil man sich den Schüler ja als ein freies, unberechenbares Subjekt vorstellt, das sich letztlich jedem Zugriff deterministischer Denkformung und Verhaltenssteuerung entzieht.

Je mehr das Lehrer-Schüler-Verhältnis als symmetrische Beziehung des Austausches und der Partnerschaft konzipiert wird, desto mehr müssen Lernerfolge als gemeinsam produzierte Leistungen begriffen werden: ohne dass es mehr gelingt, die kausalen Wirkungsbeiträge beider Seiten voneinander zu trennen. (Oelkers 2001).

Viele neuere Reformbestrebungen haben dazu geführt, dass die Kausalbeziehungen zwischen dem, was Lehrer tun, und dem, was sie dadurch bei den Schülern bewirken, unbestimmter und intransparenter werden. So implizieren die Methoden des Gruppen- und Projektunterrichts, dass die Schule nicht mehr der direkten Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbeeinflussung dient, sondern nur noch eine fördernde Umgebung sein will, und der Lehrer zum blossen Animator, Berater und Organisator(bzw. „facilitator“) wird, um die Eigenaktivität der Schüler zu stimulieren und ihnen dadurch selbstbestimmte Lernerfahrungen zu ermöglichen (Gudjons 1990).

A fortiori gilt für alle Formen des individualisierenden Lernens, dass die einzelnen Schüler mit ihren Irrtümern und Irrwegen vielfach allein gelassen werden, weil der Lehrer nicht so viele Lernwege gleichzeitig überblicken kann und die einzelnen Schüler nur noch sporadisch und oberflächlich überwacht: so dass es allein von ihnen individuellen Motivationen und Begabungen abhängt, ob und wie effizient sie solche *trial and error*- Prozesse für eine solch autodidaktische Selbstbelehrung nutzen.

Heute führt vor allem der *Gebrauch des Computer und des Internet* dazu, dass eine unabgrenzbare Vielfalt verschiedener Informationsquellen, Suchmethoden und Kommunikationsmöglichkeiten verfügbar wird: so dass sich die Lernwege und Lernergebnisse immer mehr der institutionellen Steuerung der Schule sowie der persönlichen Beeinflussung durch den Lehrer entziehen.

Mit der den Lehrern gewährte Lehrmittelfreiheit waren ursprünglich, wo nur wenige alternative Schulbücher zur Verfügung standen, wenig Risiken verbunden. Bereits *Fotokopierapparate* haben ihnen sehr viel reichere Alternativen der Unterrichtsgestaltung an die Hand gegeben, und der *vernetzte Computer* fügt so viele weitere Möglichkeiten hinzu, dass sich die Streubreite der Optionen ins Unendliche erweitert.

Vor allem auf der universitären Ebene verbreitert sich durch den Computer das Spektrum an verschiedenen Möglichkeiten des Lernens und Kommunizierens, die Studierende zur Verfügung haben: so dass jeder von ihnen auf eigene Weise konventionelle Lehrveranstaltungen, lokale Diskussionsgruppen, Bücherlektüre, Archivarbeit mit neuen Onlinequellen und Netzkommunikationen kombiniert.

Auf jeder Bildungsstufe machen es die neuen IuK-Technologien keineswegs einfacher, sondern viel schwieriger, einheitliche Lernziele und Lernmethoden durchzusetzen und die Wirkungen bestimmter organisatorischer oder prozeduraler Reformmassnahmen empirisch zu evaluieren.

Wie will man beispielsweise die Leistungen einer grösseren und einer kleineren Klasse miteinander vergleichen, wenn die beiden Lehrer den Computer völlig unterschiedlich einsetzen und wenn die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen (z. B. nach Geschlecht oder sozialer Herkunft der Kinder) dazu führt, dass die Schüler den Computer völlig verschiedenartig benutzen, um die ihnen vorgegebenen Aufgaben zu lösen?

Die neuen Medien wirken wie ein Prisma, das bereits vorgängige Divergenzen zwischen verschiedenen Schülern, Lehrern, Schulklassen, Schulrichtungen und Bildungssystemen noch zusätzlich auf schwer überblickbare Weise verstärkt. Dies zeigt sich darin, dass Unterschiede in der Lernmotivation und Selbstdisziplin - seien sie psychisch oder durch die soziale Herkunft bedingt - zu immer dramatischeren Divergenzen in der Lerngeschwindigkeit und im Lernerfolg führen, ohne dass die Schule korrektiv eingreifen könnte, ja ohne dass der Lehrer überhaupt noch einen Überblick über Lernerfolge und Lerndefizite gewinnt - geschweige denn in der Lage wäre, daraus fruchtbare Konsequenzen für sein zukünftiges Verhalten zu ziehen.

Wenn nicht einmal der Lehrer einen instruktiven Feedback erhält, der zur künftigen Verbesserung seines Verhaltens, seiner Lehrmethoden oder Lehrmittel verwendet werden könnte, so kann die Schule als formale Organisation) noch viel weniger lernen: denn sie hat nun überhaupt keine Kenntnisse mehr darüber, was auf der atomaren Ebene individueller Lernprozesse und auf der molekularen Ebene informellen Gruppenlernens überhaupt geschieht. Die Schule manövriert sich damit selber in einen Zustand der Entropie, der durch unübersichtliche Heterogenität gekennzeichnet ist und wegen der „Demokratisierung“ der Lernprozesse (Oelkers 2002) immer weniger Spielraum für verbindliches (oder gar: flächendeckendes) Reformhandeln bieten.

Diese Entropie potenziert sich, wenn durch Einführung des „Telelernens“ auch noch Einheit des Lernorts aufgegeben wird, die im traditionellen Schulbetrieb die Simultaneität und Konvergenz der Lernerfahrungen und Lernergebnisse garantiert. (Oelkers 2002).

Wegen ihrer beschränkten (und tendenziell immer geringeren) Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung und Selbstkorrektur sind Schulen generell viel stärker als viele andere Organisationen auf *externe Beobachter* (z.B. empirische Bildungsforscher) angewiesen, um sich über die Funktionen und Folgen ihres Tuns ins Bild zu setzen und daraus allenfalls Reformansatzpunkte zu gewinnen. So sind umfangreiche vergleichende Untersuchungen notwendig, um die Leistungsunterschiede einzelner Lehrer, Schulen oder Bildungssysteme

me sichtbar zumachen, und um die dafür verantwortlichen (innerschulischen) Ursachen zu finden.

Paradoxerweise hat aber diese selbe sozialwissenschaftliche Forschung den Schulen auch neue Möglichkeiten der Exkulpation an die Hand gegeben: z. B. die Möglichkeit, die Ursachen für Kollektivunterschiede dem sozio-kulturellen Milieu, aus dem die Kinder stammen, in die Schuhe zu schieben. So hat die „best practice“ Studie die in der deutschen Schweiz 2002 durchgeführt wurde, immense Unterschiede im Lehrerfolg verschiedener Lehrpersonen gefunden: aber weit über die Hälfte dieser Differenzen liess sich durch das unterschiedliche Sozialmilieu der Kinder erklären. (Meier 2002)

Trotz immensem Umfang der „best-practice“ Forschung ist es bisher nicht gelungen, einwandfrei die relevanten Persönlichkeitsmerkmale, und Verhaltensweisen der Lehrer zu identifizieren, die für derart dramatische Unterschiede im Schulerfolg kausal verantwortlich sind. Aber auch ihre genaue Bestimmung würde nicht viel weiterhelfen, weil gar keine Möglichkeiten verfügbar wären, um „best practice-Methoden“ flächendeckend homogen zu verankern.

Tiefgreifende Eingriffe in die Selektion und Sozialisation der Lehrer wären dazu notwendig, ebenso wie eine fast „tayloristische“ Durchformalisierung der Unterrichtsmethoden, die mit dem angestammten informellen Gestaltungsspielraum, den jeder Lehrer im Schulunterricht besitzt, völlig unvereinbar wären.

Das bisher wohl ambitiöseste Projekt zur vergleichenden Messung schulischer Lehrleistungen hat vor einigen Monaten der amerikanische Kongress beschlossen. Das als „No child left behind- Act“) bezeichnete Paragrafenwerk sieht vor, vom Schuljahr 2004/2005 an werden alle Schüler der dritten bis zur achten Klasse jährlich in Lesen und Mathematik getestet (und später auch in Naturwissenschaften) zu testen Die Schuldistrikte werden verpflichtet, die Ergebnisse der einzelnen Schulen zu veröffentlichen, so dass sie innerhalb eines Bundesstaates verglichen werden können. Falls eine Schule zwei Jahre in Folge unterdurchschnittlich abschneidet, dann sieht das Gesetz vor, dass Eltern ihre Kinder auf eine andere öffentliche Lehranstalt schicken können. Wenn eine Schule sogar drei Jahre lang schlechte „Noten“ erhält, muss sie den Schülern kostenlos Nachhilfeunterricht erteilen.

Auch hier wird das Hauptproblem darin bestehen, dass für die unterschiedlichen Leistungsdurchschnitte allzu leicht soziale Milieu- und Herkunftsfaktoren der Schüler haftbar gemacht werden können, so dass sie nicht der Schule (bzw. ihren Lehrern) zugerechnet werden können. Damit dürfte es den Schulen weiterhin gelingen, sich gegen Kritik (und entsprechende Lern- und Reformzumutungen) zu immunisieren.

4. Schlussfolgerungen:

Zweifellos haben sich die Lernanforderungen an das Bildungssystem insgesamt und die Schulen im Einzelnen in den letzten Jahren verschärft. In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg bis in die 70er-Jahre war Bildungspolitik insofern unproblematisch, als allein die quantitative Expansion (an Schulhäusern, Stellen, Betriebsmitteln u.a.) im Vordergrund stand. Und man ohne weiteres davon ausgehen konnte, dass solche Erhöhungen des Inputs mit einem Wachstum des Outputs (und sei es nur in der mengenmässigen Form von Absolventenzahlen) einhergehen würden.

Noch heute ist es weit herum üblich, die Leistung von Schulsystemen am Umfang der dafür bereitgestellten Ressourcen zu messen: Grundschulen am Brutto-Jahresaufwand für den einzelnen Schüler, und Universitäten z. B. an der Zahl der Professuren im Verhältnis zur Zahl der Studenten.

Dies hat für die Beteiligten im Bildungssystem den Vorteil, dass sie andauernd Forderungen nach zusätzlichen Mitteln legitimieren können, ohne andererseits nach der Effizienz ihrer Verwendung befragt zu werden (Ineffizienz wird geradezu gefördert, weil sich das Qualitätsurteil am Niveau der Ausgaben orientiert). Aber zunehmend steht man vor der ungleich schwierigeren Aufgabe, mit gleich bleibenden oder gar schrumpfenden Mitteln die Effizienz zu steigern und die Qualität an Bildungsleistungen zu erhöhen (Oelkers 2000).

Die Tatsache, dass es bessere und schlechtere Lehrer gibt, tritt immer deutlicher und schmerzhafter ins Bewusstsein, ohne dass gleichzeitig Möglichkeiten entstehen, Abhilfe zu schaffen - auch dies ein Grund für die *wachsende Dauerunzufriedenheit mit der Schule*. Ja noch schlimmer: inmitten eines hypertrophisch expandierten und zum Teil luxuriös ausgestatteten Bildungssystem überfällt uns zunehmend der unhehagliche Verdacht, wir hätten in unbrauchbare Strukturen ohne Zukunftsfähigkeit investiert und den Bildungsmangel von gestern durch eine selbsterzeugte Bildungsmisere abgelöst, auf deren rasche Beseitigung angesichts der Eigensinnigkeit, die allen ausdifferenzierten Institutionen eigen ist, kaum Hoffnung besteht.

Diese Resignation ist beispielsweise im Buch „*La décennie des mal-appris*“ des ehemaligen französische Erziehungsminister François Bayrou spürbar, der die Einheitsschule seines Landes, die 1997 immerhin 65 Prozent eines Jahrgangs zum Abitur führte, für die soziale Verwahrlosung einer ganzen Generation verantwortlich macht (Bayrou 1990).

Gleichzeitig steht die Schule vor der Einsicht, dass sie aus Gründen, die unauflöslich mit ihren konstitutiven Strukturen und Funktionsweisen verbunden sind, unfähig ist, endogene (d. h. durch ihr eigenes Personal und ihre eigene Organisation vollzogene) Lernprozesse zu vollziehen; dass diese lernhinderlichen Faktoren als Folge der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung immer dramatischere Formen annehmen.

Die *erste* Problematik entsteht dadurch dass die meisten für erfolgreiche Erziehung und Bildung wirklich wichtigen Prozesse im informellen Kontext des Klassenunterrichts stattfinden: d.h. auf der subinstitutionellen ebene informeller Gruppenkommunikation, deren Prozesse und Ergebnisse sich der organisatorischen Formalisierung grundsätzlich entziehen. Sie hat in den letzten Jahren in dem Masse zugenommen, als die Schulen in reformpädagogischer Absicht Wege struktureller Dezentralisierung und Informalisierung beschritten haben, so dass der Spielraum für planmässige Reorganisationen sich immer mehr verringert.

Mehr als in allen anderen gesellschaftlichen Institutionen (ausser der Familie) bildet das formale Regelwerk des Rechts, der Verwaltung und der Organisationen nur Rahmenbedingungen an, innerhalb denen sich diese informellen Vorgänge ungeplant und unsteuerbar entfalten.

Mit dem Konzept der „teilautonomen Schule“ wird zwar versucht, jene mesosoziale Ebene des Bildungssystems ernstzunehmen, die dank ihrer Formalität und zentralen Steuerung geeignete Angriffspunkte und Überprüfungskriterien für institutionelle Lernprozesse bietet. Damit aber drohen jene rein bedingenden Rahmenbedingungen des Schulunterrichts überbelichtet zu werden, die formal fassbar sind, während die zentralen Vorgänge im Klassenzimmer nach wie vor ungreifbar bleiben (z. B. die subtilen sozialen Umgangsformen des Lehrers, die gerade heute, wo ein Eingehen auf jedes Einzelne Kind für so unverzichtbar gilt) immer mehr in den Vordergrund treten.

So kommt Rolf Dubs zum Schluss, dass die Wahl verschiedener Reformmodelle für die Gliederung der Sekundarschulstufe keinen Einfluss auf die Schulleistungen hätten, weil „*Faktoren wie die Einstellung der Lehrkräfte zu benachteiligten Schülern, die Qualität des Schulklimas, die Unterstützung bei Schwierigkeiten, guter Unterricht einen bedeutenderen Einfluss auf die Entwicklungschancen ... haben als unterschiedliche Gestaltungsformen.*“ (Dubs 1997).

Die zweite Schwierigkeit entsteht daraus, dass die Effekte ihrer Tätigkeit nur mit grosser Verzögerung oder überhaupt nicht in objektiv messbarer Form sichtbar werden. Dieses Problem intensiviert sich in dem Masse, wie nicht mehr gut objektivierbare Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern fundamentalere und diffusere Persönlichkeitseigenschaften und Sozialkompetenzen im Mittelpunkt der Vermittlung stehen – bzw. generelle Lebensbewältigungsfähigkeiten, die erst im Lauf der späteren Biographie der Schüler sichtbar werden.

Drittens wird die institutionelle Lernfähigkeit dadurch unterminiert, dass über die Zwecke und Ziele, die optimiert werden sollen, und über die Umwelt, an die sich die Schule anpassen soll, divergente Meinungen bestehen. Im Spannungsfeld wachsender Multikulturalität und immer vielfältigerer und widersprüchlicherer Leistungserwartungen droht modernen Schulen die Paralyse, weil mit jedem Reformschritt gleichzeitig erwünschte und unerwünschte Auswirkungen verbunden sind.

Die Konsequenz besteht darin, dass Schulreformer sich immer weniger auf eine generalisierte Vertrauensbasis und Legitimationsgrundlage verlassen können, die ihnen einen Freiraum für autonomes Handeln bietet, sondern immer mehr damit rechnen müssen, dass ihre Vorschläge politisiert und in einer unübersichtlichen Kräftefeld widersprüchlicher Interessengruppen zerzaust werden.

Viertens sind Schulen selbst bei gut messbaren Wirkungen und klaren Zielsetzungen oft dadurch lernbehindert, dass sie die Ursachen für Erfolge oder Misserfolge grundsätzlich einseitig den Schülern zuschieben, und deshalb ihren eigenen kausalen Anteil am Zustandekommen ihrer Wirkungen nicht richtig erkennen. Auch dieses Handicap wächst heute aus verschiedenen Gründen an: z. B. aufgrund einer Pädagogik, die die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit des Lernenden betont, und durch Einsatz neuer Kommunikationstechnologien, die eine verstärkte Selbstorganisation der Lernprozesse erzwingen.

Selbst dann, wenn (z.B. dank Bemühungen der Bildungsforschung) messbare Ergebnisse schulischen Handelns vorliegen, kann die Schule oft nicht viel daraus lernen, weil über die Ursachen ihres Zustandekommens allzu unpräzise Vorstellungen bestehen. Der Hauptgrund dafür besteht darin, dass sich die Schule zur Erreichung ihrer Wirkungen fast ausschliesslich des Mediums „Schulunterricht“ bedient, in dem sich formale und informelle, autoritäre und partizipative sowie individualbezogene und gruppenbezogene Verhaltensweisen unentwirrbar miteinander verbinden.

All dies führt zur

These 6:

Weil die Schule so schlecht endogen (d. h. aus ihren eigenen Erfahrungen) lernen kann, werden Schulreformen immer wieder sehr stark durch exogene (z. B. politische oder ideologische) Einflüsse determiniert. Juristisch-administrative Bremskräfte sind notwendig, um Bildungssysteme vor allzu grosser Reformhektik zu schützen.

Insofern Schulen nicht in der Lage sind, um im *Blick nach innen* aus ihren eigenen Aktivitäten zu lernen und die an der operativen Basis (d.h. im Schulzimmer) akkumulierten Erfahrungen mittels *Aufwärtskommunikation* für die Schulorganisation nutzbar zu machen, sind sie umso stärker dafür disponiert, um im *Blick nach aussen* ihre Orientierungen aus der gesellschaftlichen Umwelt zu beziehen und mittels *Abwärtskommunikation* im Schulunterricht zur Geltung zu bringen.⁴

⁴ Deshalb sind gerade Schulen mit umfassenden, auf die Gesamtpersönlichkeit zielenden Erziehungs- und Bildungszielen gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt besonders wenig autonom, sondern gegenüber exogenen Einflüssen in besonderer Weise rezeptiv.

Mit andern Worten: weil pädagogisches Denken und Handeln zu wenig auf *induktivem* Wege (d. h. Akkumulation und Kodifikation pädagogischer Erfahrungen) fortschreiten kann, muss es umso stärker *deduktiv* begründet werden, sei es als Ausführung positiver Gesetzesvorschriften, als Implementierung einer gerade vorherrschenden Weltanschauung und praktischen Philosophie.

So bleibt die gesellschaftliche Autonomie der Institution „Schule“ keineswegs bloss wegen der Kontrollansprüche aus Politik, Öffentlichkeit oder Wirtschaft sehr eng begrenzt, sondern *auch* auf Grund der Tatsache, dass sie aus Mangel an endogener Selbststeuerung auf solch ausserschulische Orientierungsangebote dringend angewiesen bleibt. Dabei ist evident, dass die *Generierung* von Schulreformen durch das Fehlen klarer Erfolgskriterien und Erfolgsmassstäbe immens erleichtert wird: weil man damit rechnen darf, dass selbst gravierende Irrtümer und Fehlentwicklungen nicht allzu offensichtlich erkennbar werden.

Auch sozialromantische Utopisten laufen hier kaum Gefahr, durch Kollision mit der harten Realität unsanft auf die Nase zu fliegen: weil allfällige Reformmisserfolge viel zu unscharf erkennbar sind und allenfalls erst nach Jahrzehnten (also längst nach ihrer Amtszeit) sichtbar werden.

Andererseits wird aus genau demselben Grund die *Evaluierung* von Reformmassnahmen überaus erschwert, weil selbst fundierteste Massnahmen nicht in spektakulären Erfolgen terminieren, von denen konsensual angenommen wird, dass sie einzig im intendierten Reformhandeln ihre hinreichende Ursache haben.

Dies wiederum hat zur Folge, dass

- die Motivation zu schulischen Innovationen sich andauernd aus *verinnerlichten Überzeugungen oder ideologischen Glaubensweisen* nähren muss, weil man sich nicht durch *überzeugende messbare Erfolge* begeistern lassen kann;
- Prozesse der Schulreform deshalb kaum jemals „selbstinduktiv“ werden, sondern andauernd von externen Einflüssen (aus Politik, Wirtschaft, Kultur, Öffentlichkeit, Wissenschaft u.a.) abhängig bleiben.

Da die Auswirkungen von neuen Unterrichtsformen, Lehrmitteln und Formen der Schulorganisation allenfalls sehr langfristig erkennbar werden, sind Schulreformen aller Art sehr stark darauf angewiesen, dass man den Reformern vertraut: indem man ihnen ein gegenüber dem Laienpublikum überlegenes Wissen und Können und nicht an ihren integren Reformabsichten zweifelt.

In modernen Gesellschaften, wo man sich nicht mehr auf das Charisma einzelner genialer Köpfe abstützen will (oder kann) wäre ein solches Vertrauen am besten gesichert, wenn es - analog zur allgemein anerkannten Schulmedizin - eine autoritative pädagogische und didaktische Wissenschaft geben würde, deren Vertretern man zutraut, auf systematische, seriöse Forschung abgestützte optimale Problemlösungswege zu finden. Leider haben sich die Hoffnungen auf eine derartige Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten verflüchtigt, weil in den Sozialwissenschaften vielfältigste Theorie- und Methodenansätze miteinander konkurrieren: so dass sich Experten mit ihren gegensätzlichen Meinungen und Forschungsstudien mit ihren widersprüchlichen Ergebnissen meist wechselseitig neutralisieren.

Entsprechend unterliegen die pädagogischen Leitvorstellungen einem Wandel, in dem sich viel stärker der Wechsel gesellschaftlicher Wertvorstellungen statt ein Fortschritt auf der Ebene genuin pädagogischer Forschung widerspiegelt.⁵ Dementsprechend bleiben Schulreformen auch dem Diktat wechselnder Ideologien und anderer modischer Einflüsse unterworfen (Dubs 1997), in jüngster Zeit z. B. einem neoliberalen Oekonomismus, der

⁵ Schulen, die gegenüber den dominierenden kulturellen Strömungen ihrer gesellschaftlichen Umwelt Distanz wahren wollen, bleiben dafür auf eine umso engere Bindung an einen alternativen kulturellen Kanon angewiesen (z.B. die Rudolf-Steiner-Schulen auf die Anthroposophie).

offenbar verlangt, Schulen als Profit Centers, Schulleiter als Manager, Schüler als Kunden und Ausbildungsergebnisse als „Produkte“ zu rekonzeptualisieren.

Diese Ideologiefähigkeit hätte wohl bedenkliche Folgen, wenn jede Bundesregierung die Kompetenz hätte, im Einklang mit den jeweiligen Modetrends ihre eigenen Schulreformen landesweit widerstandslos durchzusetzen. Deshalb ist es essentiell, dass rechtliche Barrieren derartige Durchgriffe, die das gesamte Bildungssystem in einen Zustand dauernder Instabilität stürzen würden, sehr stark erschweren: z. B. verfassungsrechtliche Schranken wie im Falle Österreichs, oder Schranken des Länderföderalismus, die beispielsweise in Deutschland und der Schweiz eine solch zentralstaatliche Homogenisierung des Schulsystems verhindert haben.

Wie Jürgen Oelkers richtig bemerkt, sind deshalb grossangelegte Reorganisationen des Bildungssystems oft nicht nur wirkungslos, sondern sie unterstützen indirekt sogar den Status quo, weil sie den Reformeifer in zwar bürokratisch gut manipulierbare Projekte und Aktivitäten kanalisieren, mit denen man aber die real bedeutsamen Vorgänge im Schulunterricht überhaupt nicht erreicht (Oelkers 2002).

Ebenso kann die politische Aufmerksamkeit von der Sozial- und Familienpolitik abgelenkt werden, die sich mit der Verbesserung jener ausserschulischen Rahmenbedingungen befassen müsste, die für die Bildungskarriere und den Schulerfolg der Kinder so entscheidend sind (Dubs 1997).

Literatur

Allioth, Martin (1995): Reformen für eine neue „Schulhauskultur“. Reorganisation der städtischen Schulbehörden.

Boyd, W. L. (1979): The politics of curriculum change and stability. *Educational Researcher*, 8 (2) S. 12-18).

Bayrou, François (1990): La décennie des mal-appris, Flammarion, Paris.

Criblez, Lucien (1996): Wie autonom dürfen Schulen sein? Demokratische Wege der Schulentwicklung. *Neue Zürcher Zeitung*, 20.06., S. 87.

Dalin, Per (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Ferdinand Schöningh, Paderborn: 59.

Dubs, Rolf (1997): Bessere Schüler durch neue Strukturen? Die Gestaltung der Sekundarstufe I. *Neue Zürcher Zeitung*, 06.03., S. 69.

Forneck, Hermann J. (1993): Von der Systemreform zur Schulhauskultur. Gedanken zur Sozialisierung von Bildung Hierarchische Struktur als Ausweg? *Neue Zürcher Zeitung*, 25.11..

Friedrich, R. (2001): Braucht es Noten oder nicht? / Eine Schuldebatte auch im Waadtland. *Neue Zürcher Zeitung*, 02.03., S. 17.

Gudjons, H. (1990): Projektunterricht. In: *Schweiz. Arbeitslehrerinnen-Zeitung*, 6, S. 7.

Grunder, Hans-Ulrich (1995): Was ist eine gute Schule? Komplexe Antworten auf eine einfache Frage. *Neue Zürcher Zeitung*, 09.03., S. 85.

Jones, E. E. / Nisbett, R. E. (1972): The actor and the Observer, Divergent perceptions of the Causes of Behaviour. (In: Jones, E. E. (ed.) *Attribution: Perceiving the Causes of Behaviour*, General Learning Press Morristown N.Y.

Kling, Balz (2002): Selbstevaluation in der Schule. Wie Lehrer ihr Profil verlieren. *Zeit-Fragen*, Nr. 26, vom 24. 06.

Largo, Remo H. (2000): Welche Schule brauchen unsere Kinder? / Über ganzheitliches, individuelles und selbstbestimmtes Lernen. *Neue Zürcher Zeitung*, 19.02., S. 49.

Luhmann, Niklas / Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Klett Verlag, Stuttgart.

Moser, U. / Rhyn, H. (1999): Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I. Aarau.

Meier, Kathrin (2002): „Wir müssen nicht nach Finnland“. *NZZ am Sonntag*, 08.12., Nr. 39, S. 83.

Meyer, J. W. / Rowan B. (1978): The Structure of Educational Organizations. (In: Meyer, M. W. (ed.) *Environments and Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco, S. 78-109).

Oelkers, Jürgen (2000): Weder Revolution noch Mainstream / Die Volksschulreform und die Probleme der Schule von heute. *Neue Zürcher Zeitung*, 30.03., S. 49.

Oelkers, Jürgen (2001): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Probleme der Schulentwicklung. (Vortrag auf der Jahrestagung der Reallehrerkonferenz / Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Thurgau. Am 22. November 2000. In Weinfeldten.), Zürich.
<http://www.paed.unizh.ch/ap/weinfeldten.doc>

Oelkers, Jürgen (2002): Schule am Beginn des Dritten Jahrtausends. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, Heft 2/3, S. 53-66.

Rolff, Hans-Günter (1984): Schule im Wandel. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH. Essen.

Seifert, Heribert (1999): Irrlichter am Himmel der pädagogischen Utopien / Die neue Bildungsdebatte in Deutschland. *Neue Zürcher Zeitung*, 23.09., S. 86.

Stücheli, P. (2000): Schulreform und Fortschrittsmythen. *Neue Zürcher Zeitung*, 19.02., S. 45.

Stücheli, P. (2002): Die Zukunft hat ihre Tücken / Bericht nach zwei Jahren „Schulprojekt 21“. *Neue Zürcher Zeitung*, 19.01., S. 45.