



aus: **FORUM 32 (Seite 33 - 41)**

Lernen und Leisten -

Zwei wichtige Aufgaben der Schuleffektivität

Gottfried Kleinschmidt

1. Standards in unseren Schulen - Lernen, Wissen, Denken, Leisten

Der Wettbewerb um die besten und effektivsten Konzepte des Lernens und Lehrens wird für das öffentliche Bildungs- und Erziehungswesen immer wichtiger. In Zukunft kommt es entscheidend auf die Ausschöpfung der verfügbaren Humanressourcen an.

Aus diesem Grund wird die Zertifizierung der Lern- und Leistungsstandards empfohlen. Zwischen hohen Leistungserwartungen, intensiver Anstrengungsbereitschaft und qualitativ hochwertigen Leistungsergebnissen bestehen Wechselbeziehungen. Entscheidend ist, dass mit den hochwertigen Leistungsergebnissen ein entsprechendes Belohnungssystem korrespondiert. Der diesbezügliche Leitsatz lautet:
Anstrengungsbereitschaft und hohe Leistungen müssen sich lohnen. Was im sportlichen Sektor gängig ist, kann auch auf den geistigen und intellektuellen Bereich übertragen werden. Die Leistungsstandards müssen klar und präzise in den Anforderungen sein, auf einer Analyse der angestrebten Kenntnisse und Fähigkeiten beruhen und die persönliche Meisterschaft der Kinder und Jugendlichen fördern.

Qualifizierung des Lehrpersonals

Die Vermittlung der Leistungsstandards auf Weltklasseniveau hängt nicht zuletzt von der fachlichen und schulpädagogischen Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer ab. Die neuen Leistungsstandards können nicht ohne eine korrespondierende Qualifizierungsoffensive in der Lehrerbildung erreicht werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem Experten für das "Lernen, Lehren, Unterrichten, Bilden und Erziehen" sein. Wichtig sind in diesem Zusammenhang kollegiale Fachgespräche und wechselseitige Unterrichtsbesuche als eine wertvolle Möglichkeit zur Optimierung der Lehrbefähigung. Das stetige und kontinuierliche Bemühen um die sukzessive Annäherung an hohe Lern- und Leistungsstandards hängt nicht zuletzt von der Pädagogischen Führung und vom Schulmanagement ab. Die Schulen sind in diesem Kontext aufgefordert, Führungsteams zu bilden.

Wertvolle Hilfen bietet hier das HARVARD-Konzept "Führung ohne Auftrag". Eine der Hauptaufgaben der pädagogischen Führung ist die Steuerung des Prozesses auf dem Weg zu den angestrebten hohen resultatorientierten Lernstandards. Der erste Schritt auf diesem Weg ist die Vereinbarung gemeinsamer Regeln und Verhaltensnormen. An dieser Stelle ist die Schulforschung zu erwähnen. Sie hat mehrfach gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen Disziplin und Selbstdisziplin einerseits und einem hohen Leistungsanspruch andererseits besteht. Schülerinnen und Schüler sollten vor allem stolz darauf sein können, gerade dieser Schule mit den entsprechenden hohen Lernstandards angehören zu dürfen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten sich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern über die erzielten Leistungen freuen und die eventuellen Misserfolge mittragen. Jeder Schüler und jede Schülerin muss den Eindruck und das Gefühl erhalten, meine Lehrerinnen und Lehrer sind sowohl an meiner Lernentwicklung als auch an meinen Leistungen stark interessiert. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Lern- und Leistungserfolge gemeinsam gefeiert werden. Die gemeinsame Freude über erzielte besondere Leistungen kann im Schulleben nicht hoch genug eingeschätzt werden. Wie im Sport so gilt auch im intellektuellen und geistigen Bereich: Anstrengung führt zu Leistung und größere Anstrengung führt zu besserer Leistung. Jeder kann sich beteiligen und alle nehmen Anteil am erzielten Erfolg. In diesem Zusammenhang ist auf den bestimmten "Zeitfaktor" hinzuweisen. Lehrerinnen und Lehrer sind in vielfacher Hinsicht "Gefangene der Zeit und des Zeitfaktors". Der Zeitfaktor hat sehr unterschiedliche Wirkungen auf das Lernen und Lehren.

2. Die Schulen, die wir brauchen...

Der entscheidende Grund dafür, dass wir die Schulen nicht haben, die wir brauchen, liegt nach Auffassung des bekannten amerikanischen Schulforschers E. D. Hirsch darin, dass wir im Unterricht der Kenntnis- und Wissensvermittlung zu wenig Bedeutung beimessen. Dadurch entstehen sowohl Qualitätsverluste als auch soziale Ungerechtigkeiten in Schule und Gesellschaft. Das Fächerprinzip muss wieder in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens treten. Lehrerinnen und Lehrer müssen befähigt werden, die Schule zu einer "lernenden Institution" umzugestalten und weiterzuentwickeln. Fest steht: Was Lehrerinnen und Lehrer fachlich wissen und können, ist maßgeblich für das, was Kinder im Unterricht und in der Schule lernen! Die aktuellen Diskussionen über Schulqualität und Schuleffektivität sind hoffnungslos, wenn man sich nicht auf die Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer konzentriert. Es ergeben sich an dieser Stelle mehrere Fragen: Woher kommt der weit verbreitete "professionelle Romantizismus" im Bildungswesen? Welche Gründe sind für die schleichenden Qualitätsverluste im Bildungswesen maßgeblich? Was bedeuten Etikettierungen wie "Progressivismus" oder "Traditionalismus" für die Schul- und Bildungspolitik?

Die internationale vergleichende schulpädagogische Forschung (etwa Japan, Taiwan, Schweiz, England usw.) zeigt, dass solche Etikettierungen und die mit ihnen korrespondierenden Ideologisierungen für die Schulentwicklung schädlich sein können. Die Folge ist u. a. "die Rache durch die Schulwirklichkeit" (2/1996). Die ebenso missverständliche "kindzentrierte Pädagogik" hat zu einer Inflation im Leistungsanspruchsniveau geführt. Dieser beklagte Niveauverlust ist u. a. auf die Psychologisierung der Schule und die falsch verstandene "Erziehung zur Selbstachtung" (Education for self-esteem) zurückzuführen. Es gibt in schulpädagogischen Diskussionen viele "Halbwahrheiten", die einen Absolutheitsanspruch erheben, so etwa die multiplen

Lernstile, die metakognitiven Fertigkeiten, die offenen Unterrichtsformen, die Projektmethode, das fächerübergreifende Lernen usw.

Pädagogisch-psychologische Halbwahrheiten

Wir brauchen in Zukunft andere, leistungsstärkere und erfolgreichere Schulen. Was bedeuten in diesem Kontext Leistungsstärke und Bildungserfolg? Die Antwort lautet: Lebendiges Wissen, breite und fundierte Kenntnisse und als Fundament eine hohe Lernmotivation! Praktische Lerneffektivität muss dabei vor jeder Bildungsideologie oder hypothetischen Lerntheorie stehen. Jeder pädagogische Romantizismus ist für die Effektivität des Lernens schädlich und führt letztlich zu einer unergiebigem Konfrontation zwischen Traditionalismus einerseits und Progressivismus andererseits. Der pädagogische Romantizismus verstellt die nüchterne Sicht der Schulwirklichkeit. So ist es beispielsweise falsch, dass ein Unterricht, der sich am Fächerprinzip orientiert und auf den Erwerb gründlicher Kenntnisse besonderen Wert legt, nicht "Kind- und Schülerorientiert" sein kann. Die pädagogische Orthodoxie beruht auf einem folgenschweren Formalismus und Naturalismus. Lerninhalte haben den Vorrang gegenüber Lernmethoden. Die Lerninhalte bilden sozusagen das "intellektuelle Kapital". Der Naturalismus ist mit dem "Irrglauben" verknüpft, dass die geistige und seelische Entwicklung der Kinder auf natürlichen Prozessen, immanenten Formen und korrespondierenden Rhythmen beruht, die entscheidend sind. Der Naturalismus geht auf eine psychologische Entwicklungstheorie zurück, die weit verbreitet ist. Sowohl der Naturalismus als auch der Formalismus gehören zu den weit verbreiteten und oft zitierten pädagogisch-psychologischen "Halbwahrheiten". Beide haben beeinträchtigende Wirkungen auf die Lernleistungen und die praktische Lerneffektivität des Unterrichts.

Das Lernen "entwickelt" sich nicht aus sich heraus, es muss vielmehr angeregt, gefördert und unterstützt werden. Lernen und Lehren stehen in einer engen Wechselbeziehung zueinander. Verhängnisvoll ist insbesondere, dass sich geringe Lerndefizite in der Kindheit später zu gravierenden Lernschwächen steigern und ausweiten können. Hierauf haben Untersuchungen zum gehirn-fundierte Lehren und Lernen hingewiesen. Je breiter die früh erworbene Kenntnisgrundlage ist, umso günstiger ist die Plattform für den späteren weiteren Kenntniserwerb. Entscheidend ist daher die Festlegung des Grundwissens, welches in jedem Schuljahr und Schulabschnitt auf der jeweiligen Altersstufe zu erwerben ist.

Die primär ideologisch begründeten Etikettierungen haben teilweise verheerende Wirkungen auf das Lehren und Lernen. Es kommt zu Gegenüberstellungen oder Konfrontationen: "Die Kind-zentrierte Schule" einerseits - "Drill und Praxis" andererseits - "Das Auswendiglernen und Memorieren von Fakten" einerseits, "das sinnverstehende, selbstentdeckende Lernen" andererseits - "Das individuelle Lernen einerseits", "das konkurrierende Lernen und der Frontalunterricht" andererseits. Es gibt noch mehr solche Konfrontationen und Etikettierungen, die den objektiven und kollegialen Dialog über die Vor- und Nachteile verschiedener Lernstile und Lernformen erschweren können oder sogar unmöglich machen.

Effektivitätssteigerung im Bildungswesen ist zugleich mit mehr Fairness und mehr gesellschaftspolitischer Gerechtigkeit verbunden. Fairness und Gerechtigkeit bilden die Grundlage für mehr Bürgersinn und mehr Mitverantwortung.

Wer die Selbstachtung der künftigen Mitbürgerinnen und Mitbürger fördern will, muss bereits bei den Kindern die Leistungsbereitschaft anregen und die Leistungsfähigkeit

unterstützen. Der Respekt vor der Leistung der anderen beruht letztlich auf der Erfahrung der Grenzen der eigenen Leistungen. Mangelnde Leistungsanforderungen bei Kindern und Jugendlichen führen später zu unberechtigten Leistungsverweigerungen.



Schon Kinder sitzen lieber vor dem Compute als vor dem Märchenonkel.

Ist dies die richtige Lernmotivation?

3. Lehrende als Lernende

In der Informations-, Wissens- und Lerngesellschaft wird der Lernbegriff oftmals inflationär gebraucht. Die Frage ist daher berechtigt: Was bedeutet "kraftvolles Lernen" (powerful Learning)? Die Begriffe authentisches Lernen, produktives Lernen, dynamisches Lernen und "kraftvolles Lernen" werden synonym gebraucht. Zwischen dem "kraftvollen Lernen" und der Schule als "lernende Organisation" bestehen Wechselbeziehungen. Das individuelle, selbstorganisierte Lernen ist sinnstiftend, herausfordernd, entwicklungsfundiert, führt zur Konstruktion neuer Erkenntnisse, beruht auf Interaktionen, braucht Feedback, benötigt ein positives emotionales Klima, erfolgt zielorientiert und teils ungewollt. Eine "lernende Organisation" schafft Anreize zum Lernen, geht von gemeinsamen Zielsetzungen aus, verfolgt bestimmte Entwicklungsschritte, ist prozessorientiert, geht von einer gemeinsamen Wissensbasis aus, erweitert die gemeinsamen Kenntnisse aller Beteiligten, vermittelt immer wieder Feedback, sucht nach innovativen Ansatzpunkten, schafft eine unterstützende Organisationskultur und ist offen für Anregungen von außen.

Schule als lernende Organisation

Der Lernprozess zur "Schule als lernende Organisation" ist mit bestimmten Entwicklungsphasen verbunden. Ein wichtiges und hilfreiches Instrument kann das TOM (Total quality Management) sein. Entscheidend ist nicht zuletzt, dass die Lernenden in der "lernenden Organisation" die weiterführenden und produktiven Fragen stellen. Der Weg zur "lernenden Schule" beruht eigentlich auf einem selbstgesteuerten

"Selbsterneuerungsprozess". Wichtig ist in diesem Zusammenhang die objektive Analyse der Eigenkräfte und Feststellung der Stärken und Schwächen. Wichtig sind die Rückkoppelungsschleifen, mit deren Hilfe ein Lehrerkollegium feststellen kann, ob es sich auf einem "Umweg", einem "Irrweg" oder in einer "Sackgasse" befindet.

Eigenverantwortung und Mitverantwortung sind wichtige ethische Grundhaltungen, die von allen Beteiligten gefordert werden. Schließlich ist hierzu noch zu erwähnen, dass sich alle Schritte auf dem Weg zur "lernenden Schule" an der Qualität und Effektivität des Lernens der Schülerinnen und Schüler orientieren müssen. Es gibt Gemeinsamkeiten zwischen dem "individuellen" (selbstgesteuerten, selbstorganisierten) Lernen und dem "institutionellen" Lernen einer Organisation, d. h. eine "lernende Organisation" geht von lernbereiten Einzelpersonen aus.

Das Konzept der künftigen Schule als "lernende Organisation" hat auch weit reichende Konsequenzen für die Lehrerbildung. Zur Zeit werden Pädagogen und insbesondere Schulpraktiker als passive Mitarbeiter im gegebenen System porträtiert. Sie halten das festgefügte System für unveränderlich. Unter Lehrerinnen und Lehrern besteht eine ungeheure Rollenunsicherheit. Vielfach kennen sie auch nicht die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Handlungsspielräume. Die künftige "lernende Schule" ist eine professionelle Schule, in welcher die viel diskutierte Handlungsforschung eine wichtige Rolle spielt. Die Lehrerbildung ist die bei weitem reichste Quelle ungenutzter Möglichkeiten, das künftige Lernvermögen zu steigern.

Die Analyse der derzeitigen Lehrerbildung führt allerdings zu einem vernichtenden Ergebnis. An dieser Stelle ist auf den detaillierten Bericht von J. Goodlad hinzuweisen. Die bestehenden Ausbildungsprogramme weisen schwerwiegende Brüche auf. Die soziale, intellektuelle und berufliche Isolation der künftigen Lehrerinnen und Lehrer beginnt bereits im Studium. M. Fullan kommt zu dem Schluss: "Unsere Lehrer sind keine professionellen Lerner. Lehrer und Lehrerausbilder wissen nicht genug über das Hauptthema, sie wissen nicht wie man unterrichtet, und sie wissen nicht genügend darüber, wie man die äußeren Bedingungen erkennt und beeinflusst."

Einige Forderungen für die Zukunft lauten: Lehrerstudenten brauchen einen einjährigen zertifizierten schulpraktischen Ausbildungsgang. Wichtig ist eine immer noch nicht vorhandene detaillierte Analyse des künftigen Arbeitsplatzes Schule. Die Lehrerbildung muss künftig zu achtzig Prozent an den Schulen und in der Schulpraxis und nur zwanzig Prozent an den Hochschulen und Universitäten stattfinden. Die ersten fünf Berufsjahre sind für die weitere Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen besonders wichtig. Leider haben Professoren an den Hochschulen und Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen ganz unterschiedliche Ansichten über das Lehren und Lernen und den Lehrerberuf. Auf diesen Sachverhalt macht eine neue Studie der "Public Agenda" vom Oktober 1997 mit dem Titel "Different Drummers - How Teachers of Teachers view public Education" (Fordham Foundation, Washington) nachdrücklich aufmerksam.

Systemisches Denken

Ein wichtiges Merkmal der "lernenden Schule" ist das schon mehrfach erwähnte "systemische Denken". Am Anfang des systemischen Denkens steht die Diagnose. Das systemische Denken schafft Verbindungen, stellt Knoten her, verändert Beziehungen, deckt Hindernisse auf, legt Barrieren offen. Systemisches Denken hat auch etwas mit Wertpositionen, Haltungen und Einstellungen zu tun. Systemisches Denken beruht auf der Analyse der mentalen Modelle (Selbstachtung, Selbsteinschätzung, Selbstaktualisierung) der im jeweiligen System tätigen Menschen. Es ist die Mischung aus Mission, Vision und Werten, welche die gemeinsame Identität in der "lernenden Schule"

schaft.

Kennzeichnend für Führungspersönlichkeiten in einer "lernenden Schule" sind die Klarheit und Überzeugungskraft der "leitenden Ideen", die Tiefe des persönlichen Engagements und die Offenheit für neue Lernkonzepte. Der Weg zu einer "lernenden Schule" kann auf Umwege, Irrwege und sogar Holzwege führen. Alle Beteiligten brauchen viel Geduld, Verstehensbereitschaft, Erfolgszuversicht auch bei Rückschlägen und die Bereitschaft zum Neuanfang. Dies bedeutet, die "lernende Schule" geht von bestimmten Tugenden des Lehrers aus und beruht auf einem Berufsethos. Die Frage ist daher berechtigt: Werden Lehrerinnen und Lehrer heute an den Hochschulen und Universitäten für dieses anspruchsvolle Konzept einer "lernenden Schule" ausgebildet?

Eine ebenso schwierige wie entscheidende Aufgabe ist die Leistungsfeststellung in einer "lernenden Schule". Die bisherigen Verfahren zur Leistungsfeststellung sind zu einseitig, linear und nicht individuell. Eine wichtige Hoffnung der "lernenden Schule" ist, dass es in dieser gewandelten Schule eher gelingen wird, in den Schülerinnen und Schülern die Leidenschaft zum Lernen und die Faszination des geistigen Arbeitens anzuregen und zu erhalten. Der komplexe Leistungsbegriff schließt folgende Komponenten ein: die didaktische Reflexion, die Studentafel und den Lehrplan, den Wissenserwerb und die Lernkonzepte, die Wertpositionen und das Schulethos, die Außendarstellung und Außenwirkung der Schule (Schul-image).

Der intendierte Wandel zur "lernenden Schule" wird sich nur dann einstellen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer die Gründe für den Wandel akzeptieren, wenn sie diesen Wandel für sinnvoll erachten und wenn sie erfassen, wie sich der Wandel in das Bestehende und Bewährte einfügen lässt. Der Wandel um des Wandels willen ist keineswegs erstrebenswert. Zentral ist die Interpretation des Lernbegriffs in Verbindung mit der lernenden Schule. Dabei darf das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen nicht verabsolutiert werden. Dadurch besteht die Gefahr der Ideologisierung. Entscheidend ist die Feststellung der Lernstandards auf hohem Anspruchsniveau. Das gemeinsame Lernen schließt die Selbstanalyse und die Reflexion über Lernwiderstände und mögliche Lernblockaden ein.

4. Schulqualität: Sicherung und Evaluation

In Verbindung mit den Bemühungen um Schulqualität, Qualitätssicherung und Qualitätsevaluation gibt es zurzeit eine große Fülle an Beiträgen und Buchveröffentlichungen. Der Qualitätsbegriff im Bildungswesen hängt ebenfalls mit Wertpositionen, pädagogisch-anthropologischen Vorannahmen (Pädagogische Anthropologie), Bildungstheorien und Bildungsideologien zusammen. Folgende Fragen stehen mit der Qualitätsevaluation in Verbindung: Welche Bildungs- und Erziehungsziele hat die Schule? Für welche Werte und Normen setzen sich die Lehrerinnen und Lehrer ein? Wie werden die verfügbaren Ressourcen verwendet? Welcher Leistungsbegriff ist für die Unterrichtsarbeit maßgeblich? Welche Ziele verfolgt die Schule im Hinblick auf die Weiterentwicklung?

Die Antworten auf diese Fragen hängen mit der Bildungstheorie, der Schultheorie und der Bildungsideologie zusammen. Der Begriff Schulqualität ist daher vieldeutig und umstritten. Auf dieses Problem weist der bereits erwähnte Schulforscher E. D. Hirsch in seinem neuen Buch "Die Schulen, die wir brauchen und warum wir sie nicht haben" nachdrücklich hin. Außerdem wird immer wieder deutlich, dass Schulqualität und Schuleffektivität letztlich von den Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer abhängen. Wer die Qualität

der Schulen nachhaltig verbessern will, muss die Lehrerinnen und Lehrer vor allem fachlich und schulpädagogisch hervorragend qualifizieren.

Man kann im Bildungswesen nicht eindeutig sagen, wer die Kunden sind und was "ein Produkt von Bildung" sein soll. Ein Beispiel ist die Persönlichkeitsentwicklung und die Kundenorientierung! Außerdem kann man die Prozesse und die Ergebnisse des Lehrens und Lernens nur unzureichend messen und schlecht kontrollieren. In Verbindung mit der Persönlichkeitsbildung werden Ziele mit Fernwirkungen intendiert, die weit über die Schulzeit der Schülerinnen und Schüler hinausreichen. Wie bereits mehrfach erwähnt, sollten Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als Lehrende, Unterrichtende und als Erzieherinnen und Erzieher, sondern auch als Lernende und Mitlernende gesehen werden. Einstellungen und Wertpositionen, die schulischen Umfeldbedingungen und die kontinuierlichen Verbesserungsvorschläge haben eine gewisse Eigendynamik der Qualitätsevaluation zur Folge.

In Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen zeichnen sich gewisse Phasen ab, die für den Verlauf kennzeichnend sind: Am Anfang steht die gemeinsam getragene Entscheidung zum Wandel, es folgt die Analyse der aktuellen Ist-Situation, danach geht es um die Erarbeitung einer gemeinsamen Vision, ferner kommt es auf die Entwicklung eines Arbeitsplanes mit Teilzielen an, schließlich geht es um die Erprobung und Evaluation von Handlungsoptionen. Die Modelle und Konzepte zur Qualitätsevaluation, die aus der Wirtschaft kommen und sich dort scheinbar bewährt haben, müssen aus pädagogischer Sicht kritisch gesehen werden.

Wie kommt es zu "guten" und "belasteten" Schulen? Wie entstehen sie und wie können sie verändert werden? Sind "gute" Schulen historische Einmaligkeiten? Sind "gute" Schulen planbar und bewusst herstellbar?

Festzustellen ist, dass einzelne Schulen dann produktive Stätten des Lernens, Lehrens und Erziehens sind, wenn insbesondere der Schulleiter seine Führungsaufgaben wahrnimmt und klare, konsistente sowie gerechte Entscheidungen trifft. Effektive Schulen sind vor allem Orte, an denen sich Schulleitung, Lehrer, Schüler und Eltern in grundlegenden Zielen des Lernens und Arbeitens einig sind. Die Schulforschung konnte mehrfach zeigen, dass die von Menschenbildern und pädagogischen Deutungsmustern unterstützten Interpretationen der institutionellen Rahmenbedingungen des Schulehaltens in hohem Maße handlungsleitend und pädagogisch wirksam sind. Diese pädagogisch-anthropologischen Komponenten bestimmen die Umgangsformen, den mitmenschlichen Dialog und beeinflussen das Verhältnis zu den Schülern, schlagen sich in der Schulkultur nieder und kennzeichnen die Qualität des Schulethos.

So fasst H. Fend (1/1998) die Ergebnisse seiner Analyse in vier Aufgabenkreisen für das Lehrersein zusammen.

Im Zentrum der Aufgaben des Lehrerseins heute steht nach wie vor die Kompetenz des Lehrers, "guten" Unterricht in den von ihm vertretenen Fächern zu halten (10/1998).

Die Schule sollte heute und in Zukunft eine Instanz der Bildung, der Inhaltsvermittlung, der Aufklärung, der kognitiven Schulung, des fachlichen Lernens und der Persönlichkeitsbildung sowie der Förderung sozialer und personaler (einschließlich emotionaler) Kompetenzen sein.

Markant für die anderen drei Aufgabenkreise sind die fachlich-didaktischen Kompetenzen, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und das "selbstreflexive Wissen". Dieses

verlangt vom Lehrer explizite Identitätsarbeit, um zu einer authentischen Haltung bezüglich der eigenen Berufsrolle zu gelangen.

Wer ein Bildungssystem "stark" machen will, der muss für feste Rahmenbedingungen sorgen. Dazu gehören Lehrplanvorgaben, Leistungsprüfungen und Lehrerinnen und Lehrer mit einem hohen fachlichen und pädagogischen Qualifikationsniveau. Der Wegfall normierender Rahmenbedingungen führt keineswegs von selbst zu größerem Engagement und größerer Harmonie auf Schulebene. Es gibt interessante, engagierte und dynamische Schulen, aber ebenso langweilige, gleichgültige und zerstrittene Schulen. Das gravierendste Problem für Schulen besteht im Zusammenbruch der Kommunikation und der Konfliktlösungsfähigkeit. Entscheidend ist das "gelebte" Schulethos einer Lehrerschaft, das ist u. a. die mentale Verarbeitung der Aufgaben, die Kraft und Fähigkeit mit den jeweiligen Arbeits- und Lehrbedingungen konstruktiv und produktiv umzugehen. Die Qualität einer Schule erweist sich u. a. daran, welche Grenzbearbeitungen (10/1998) zwischen den einzelnen Gruppen erfolgen, ob Verständigung möglich ist oder ob es zu Spaltungen und Zersplitterungen von Gruppe zu Gruppe kommt. Lehren und Lernen haben Öffentlichkeitscharakter und müssen daher von der Öffentlichkeit mitverantwortet werden.

Es gibt krankmachende Phänomene im schulischen Leben. Dazu gehören erstarrte Routine, Begeisterungslosigkeit, Rückzug, Abgrenzung und Monotonie. Jedes Bildungssystem besteht in einem labilen Gleichgewicht von Innen- und Außenwirkungen. Es geht um die Balance zwischen Regelungsnotwendigkeit und professionellen Freiheitsgraden, von Notwendigkeiten der Kooperation und von Rechten zur Eigenentscheidung.

Die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses ergibt sich weder aus strukturellen Vorgaben allein noch ausschließlich aus den persönlichen Haltungen und Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer. Beide Faktoren wirken in einander. Bei der Qualität des Bildungswesens geht es auch um die Interaktion von Struktur und Person im aktuellen sozialen System. Im pädagogischen Bereich ist das jeweils Faktische die Aufgabe für die künftige Gestaltung des Besseren. Das Faktische ist allerdings die Basis für die Vielfalt des Möglichen. Das Faktische ermöglicht die Vision und bewahrt gleichzeitig vor der Utopie.

Im Mittelpunkt der künftigen Überlegungen über qualitative Verbesserungen muss die hohe Qualität des Lehrens und die Solidität des Lernens stehen. Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu produktiven Räumen für ihre geistig-seelische Entwicklung werden zu lassen. H. Fend stellt fest: "Die Qualität beginnt bei bildungspolitischen Vorgaben, bei strukturellen Rahmenbedingungen, bei Lehrplänen und Lehrwerken, sie setzt sich fort bei Schulgestaltungen auf lokaler Ebene und mündet in das Lehr-Lerngeschehen im Klassenzimmer und endet bei den Schülern und ihren Leistungen und Lebenshaltungen. Von hier steigt sie wiederum zum Ganzen auf und verweist auf die umgebende Kultur, in die Lernen eingebettet ist" (3/1998). Kennzeichnend sind also "systemische Kreisprozesse" oder kybernetische Modelle (vgl. P. M. Senge), die für lernende Organisationen typisch sind. Die Schule befindet sich auf dem Weg, eine solche Institution zu werden.

Gottfried Kleinschmidt

Literaturhinweise:

1/1999

Die Schule als lernendes Unternehmen - Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik

Michael Fullan

Aus dem Englischen von Maren Klostermann

Klett-Cotta Stuttgart (März 1999) 360 S.

ISBN 3-608-91935-X

Originaltitel: "Change Forces"

2/1996

Die Schulen, die wir brauchen und warum wir sie nicht haben

Eric Donald Hirsch; Jr.

Doubleday, New York (1996) 317 S.

ISBN 0-385-48457-7

Originaltitel: "The Schools we need and why we don't have them"

Rezension G. Kleinschmidt in: Erziehungswissenschaft und Beruf (EWuB)

Nr. 4 (1997)

(3/1998)

3/1998

Qualität im Bildungswesen - Schulforschung - zu Systembedingungen, Schulprofilen und

Lehrerleistung

Helmut Fend

Juventa Verlag Weinheim & München (1998)

ISBN 3-7799-1048-9 398 S.

Rezension G. Kleinschmidt in: Die Realschule in Baden-Württemberg

Heft 2 (1999)