

Armin Seherer

Sichtweisen erfolgreicher Schulleiter

Eine Analyse zur Führung von Good-Practice-Schulen im Übergang Schule – Beruf
in der internationalen Bodenseeregion



PETER LANG
EDITION

1 Zielsetzung und Problemstellung der Arbeit

„Die staatliche Regulierung des Bildungssystems ist historisch gewachsen aus dem Bestreben heraus, möglichst gleiche Ausgangsbedingungen für alle zu schaffen.“⁷ Vor allem die allgemein bildenden Schulen wurden zu Anstalten mit restriktiven Regelungen und geringer Autonomie.⁸ „In dem Maße wie die Eingriffe von Seiten der Regierung gewachsen sind, entstanden in der Gesellschaft deregulatorische Tendenzen, die die staatlich vorgegebenen Bildungsziele in Frage stellen. Vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsuntersuchungen wie der PISA-Studie Ende der 1990er Jahre und den damit verbundenen Forderungen nach mehr Qualität und Effizienz in der Bildung wurde die Notwendigkeit einer Deregulierung offenbar.“⁹ Hauptschulen, Werkrealschulen und Realschulen in Deutschland und die vergleichbaren Schularten in Österreich und der Schweiz stehen vor neuen Herausforderungen, auch im Übergang Schule - Beruf. Ausgestattet mit einem in den letzten Jahren wachsenden Grad an Autonomie versuchen sie den Schülern eine Orientierung und eine fundierte Auswahlmöglichkeit hinsichtlich schulischer und beruflicher Perspektiven in einem beruflichen Bildungssystem zu ermöglichen, das sich in einem schnellen Wandlungsprozess befindet und dessen grundlegendes Prinzip, das Berufsprinzip oder Berufskonzept¹⁰, in der (berufs)pädagogischen Debatte seit Jahrzehnten immer wieder in Frage gestellt wird. Die Schulen haben neue Möglichkeiten, Übergangsmanagementsysteme aufzubauen. Diese Aussagen gelten für die entsprechenden Schularten in allen Bodenseeanrainerstaaten. Doch welche Wege in Schulen eingeschlagen werden, hängt neben Vorschriften stark davon ab, welche qualitäts- und führungsbezogenen Sichtweisen bei den Schulleitungen vorhanden sind. Unter den Schularten der Sekundarstufe 1 hat vor allem die Hauptschule das Image von Restschulen¹¹, einerseits bedingt durch den Wunsch der meisten Familien, ihre Kinder in höheren Schularten unterzubringen, andererseits durch eine mangelnde finanzielle Ausstattung und des Weiteren durch häufig anzutreffende mangelnde Chancen der Schüler mit niedrigeren Schulabschlüssen auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Doch gerade Hauptschulen, die aktuell vielerorts zu Werkrealschulen oder Mittelschulen geworden sind oder werden¹²

7 Blossfeld et al. 2010, S. 5

8 Vgl. ebd.

9 Ebd.

10 'Beruf' ist eine strukturierende Kategorie für die Duale Ausbildung und Vorgänge am Arbeitsmarkt. Zur Diskussion über das Berufskonzept: Siehe Kap. 2.5

11 Dieses Image wird für die Volksschulen in der Schweiz, Hauptschulen in Österreich und Hauptschulen in Deutschland in vielen wissenschaftlichen Publikationen gleichermaßen konstatiert, insbesondere in Städten und Ballungsgebieten.

12 Vgl. Ipfling 2009, S. 236 ff.

und deren Weiterentwicklung in Baden-Württemberg aktuell durch den Regierungswechsel aufgrund zu erwartender schulpolitischer Neuausrichtungen angesichts des Wechsels der Landesregierung noch nicht eindeutig erkennbar ist, bekennen sich sehr häufig zum Ziel, die Schüler in die berufliche Ausbildung integrieren zu wollen und entwickeln hierzu innovative Konzepte oder beteiligen sich an solchen¹³. Politisch wurde in den letzten drei bis fünf Jahren in Baden-Württemberg, Bayern und Vorarlberg versucht, dem niedrigen Image und den mangelnden Chancen durch die Schaffung von kooperativen Schularten wie den baden-württembergischen Werkrealschulen (mit beruflichen Schulen), den bayrischen Mittelschulen (mit beruflichen Schulen) und den Vorarlberger Mittelschulen (mit Gymnasien) entgegenzuwirken. Die Realschule ist unter den allgemein bildenden Schularten der Sekundarstufe 1 diejenige, die berufliche und studienqualifizierende Anschlüsse ermöglichen soll.¹⁴ FEES geht bzgl. der Stellung zur beruflichen Bildung soweit, dass er feststellt: „...berufliche Bildung beginnt in Deutschland maßgeblich in und mit der Realschule...“.¹⁵ Dennoch ist die Realschule durch die Aufgabe der bisher eigenständigen Lehramtsausbildung, die Aufnahme berufsorientierender Elemente in die Gymnasien und den Trend zur Zweigliedrigkeit des Schulsystems eher in ihrer Existenz bedroht.¹⁶

Im Rahmen der wachsenden Autonomie ist davon auszugehen, dass Schulleitungspersonen vermehrt individuelle Wege gehen müssen, um ihre Schüler erfolgreich in berufliche Ausbildungen und/oder weiterführende Schulen zu begleiten und dabei auftretende Probleme durch das Nutzen von Freiräumen und monetären sowie personellen Ressourcen außerhalb des Schulträgers und der Schulbehörden zu lösen versuchen.¹⁷ Sie können sich in Schulprogrammen eigene Ziele setzen¹⁸, wie z.B. die Ausbildungsfähigkeit ihrer Schüler und/oder die Vermittlung in die Ausbildung, und versuchen, diese mit individuellen Mitteln und Wegen zu erreichen.¹⁹ Schulforschungsergebnisse der letzten 10 Jahre zeigen im internationalen Vergleich einen Zusammenhang zwischen Schulautono-

13 Als Beleg hierfür werden die Häufigkeiten der Hauptschulen im Projekt BORIS-Berufswahlsiegel der Landesstiftung Baden-Württemberg angeführt. Von den 209 Schulen, die sich im Schuljahr 2008/2009 aufgrund ihrer besonderen Leistungen im Übergang Schule – Beruf für das Gütesiegel beworben haben, sind 105 Hauptschulen oder Hauptschulen mit Werkrealschulen. Quelle: Alexander Urban, Projektleiter, Telefonische Befragung am 16.6.2009

14 Vgl. Fees 2009, S. 249

15 Ebd.

16 Ebd., S. 251 f.; Ipfling 2009, S. 236

17 Vgl. Holtappels/Rolff 2010, S. 77

18 Da dies in Deutschland, Österreich und der Schweiz nicht gleichermaßen stark ausgeprägt ist, wird hier von können und nicht von müssen gesprochen.

19 Vgl. Holtappels 2010, S. 267 ff.

mie, Schulressourcen und der Schülerleistung²⁰. Aufgrund von Ergebnissen der Innovationsforschung an Schulen²¹ ist es denkbar, dass der Erfolg im Übergang Schule – Beruf an Sekundarstufe 1-Schulen ebenfalls mit der Nutzung von Freiräumen/Autonomie und Schulressourcen korreliert. Die Erforschung der Sichtweise von Schulleitern als relevanten Schlüsselpersonen der Schulentwicklung hinsichtlich des Übergangsmanagements Schule – Beruf soll einen Beitrag zur Übergangsforschung leisten und hierzu unterschiedliche Schulleitertypen von „Good-Practice“-Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz in einer internationalen Region mit unterschiedlichen nationalen, subregionalen, lokalen und innerorganisatorischen Rahmenbedingungen herausarbeiten.

Unter dem spezifischen Blickwinkel der Fragestellung greift diese Forschungsarbeit die Frage des Schulforschers FEND aus dem Jahr 1998 auf: *„Wie nutzen Schulen die „neuen Freiheiten“ der Selbstgestaltung und Selbstentwicklung?“*²² Länder²³ und Kommunen²⁴ empfehlen schon seit über 10 Jahren die Stärkung der Eigeninitiative und Selbstbestimmung auf der Ebene der Einzelschule sowie lokale und regionale Unterstützungsnetzwerke und Finanzierungspartnerschaften im Sinne von public-private-partnership (ppp).

Ziel dieser explorativ und exemplarisch angelegten Forschungsarbeit ist die Untersuchung der Führung von Good-Practice-Schulen der Sekundarstufe 1 im Übergangsmanagement Schule - Beruf in der internationalen Bodenseeregion. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die Sichtweisen und Denkmuster der Schulleiter gelegt. Es handelt sich um eine Studie zu Einzelschulen nach der Definition von HORSTKEMPER UND TILLMANN²⁵. Durch die Befragung der Leitung von guten Einzelschulen der internationalen Bodenseeregion in den drei Staaten Deutschland, Österreich und Schweiz soll ein grenzübergreifendes regionales Forschungsergebnis entstehen. Ein expliziter Ländervergleich ist nicht Ziel dieser Arbeit, dennoch werden auffällige länderspezifische Unterschiede herausgearbeitet und die nationale Verteilung der gebildeten Schulleitertypen aufgezeigt.

In Kapitel 2 der Arbeit wird der Bezugsrahmen durch die Aufarbeitung des aktuellen wissenschaftlichen Standes aufgebaut, der zunächst aufzeigt, in welchem historisch gewachsenen Kontext die Studie angesiedelt ist, und anschließend ergründet, in welchem Spannungsfeld des Wandels sich die Praxis der Schulen und deren Reflexion befinden. In Kapitel 3 werden unterschiedliche Forschungsansätze mit ihren jeweiligen forschungstraditionellen und methodi-

20 Vgl. OECD/UNESCO-UIS 2003, S. 223, OECD 2004, S. 289-293, OECD 2007, S. 42-50

21 Vgl. Schönknecht 2005, Ebner 2005, Ertl/Kremer 2005, Sloane 2005

22 Fend 1998, S. 14

23 Vgl. Zukunftskommission „Gesellschaft 2000“ 1999, S. 105

24 Vgl. Deutscher Städtetag 2002, S. 2

25 Horstkemper/Tillmann 2003, S. 45 ff.

schen Hintergründen vorgestellt, die geeignet für die Erforschung der individuellen handlungsleitenden Sichtweisen von Schulleitern sind. Daraus wird die passende Methode für diese Studie entwickelt und begründet. In Kapitel 4 wird ein Modell aufgezeigt, das zur Erforschung der Führung einer erfolgreichen Schule im Übergangsmanagement Schule – Beruf in der internationalen Bodenseeregion geeignet ist. Auf diesem Modell, das an bereits bestehende wissenschaftliche Theorien angebunden und dennoch offen genug hinsichtlich der Besonderheiten der Fragestellung und der internationalen Dimension der Bodenseeregion ist, basieren die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Kapitel 5. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse selbstkritisch diskutiert und in den Theoriekontext eingeordnet. Außerdem werden hier bildungspolitische Schlussfolgerungen und Empfehlungen sowie Ratschläge für die Führung von Schulen hinsichtlich Berufsorientierung und dem Übergangsmanagement Schule – Beruf herausgearbeitet. In einem Ausblick in Kapitel 7 wird auch gezeigt, welche Anschlussuntersuchungen sinnvoll wären.

Die Studie hat einen deutlichen Fokus auf der Mikroebene der Schulen, indem sie die Sichtweisen schulischer Führungsexperten aufdeckt. Was hier nicht geleistet wird, ist eine allgemeingültige Erklärung der Ursachen staatlicher Regulierungstendenzen und einer Ökonomisierung gesellschaftlicher Teilsysteme, die als Begründung schulisch relevanter gesellschaftlicher Wandlungstendenzen dienen könnte. Diese Analyse ginge zu sehr in eine politikwissenschaftliche Richtung und kann hier nicht geleistet werden. Auch eine Verknüpfung mit der psychologischen Expertise-Forschung, die einen Vergleich von Expertensichtweisen mit Novizen, bzw. Laien anstrebt, wurde nicht in die Anlage dieser Untersuchung aufgenommen, da keine Schulleiternovizen oder Laien befragt wurden. Von einer Auswertung unter Gender-Aspekten wurde Abstand genommen, weil unter den Befragten Experten der Good-Practice-Schulen nur wenige weiblich sind (siehe Kap. 5.2.1), wodurch ein Vergleich nicht möglich ist.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand – Entwicklung eines Bezugsrahmens der Untersuchung

Diese Studie sieht sich der Absicht eines Vorstoßes in ein eher unerforschtes pädagogisches Feld verpflichtet. Es sind bislang keine (allgemein-) pädagogischen bzw. spezifisch berufspädagogischen empirischen Untersuchungen zur Führung/Leitung von „Good-Practice-Schulen“ hinsichtlich Berufsorientierung und Übergangsmanagement Schule – Beruf an Schulen der Sekundarstufe 1 bekannt, weder in der deutschsprachigen noch in der angloamerikanischen Forschung. Wenige Studien befassen sich mit Schulautonomie und Schulressourcen. Innovationsforschung und Implementationsforschung sind überwiegend auf die Beschreibung und Erklärung der Hindernisse und des Scheiterns fokussiert; EBNER sieht in der Analyse von Erfolgsschulen einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Grundlagen des Managements von Innovationsprozessen an Schulen. HOLTAPPELS konstatiert ebenso im Bereich der Schulentwicklungsforschung ein „Defizit in systematischen empirischen Bestandsaufnahmen über die in der Praxis erfolgreich erprobten und realisierten Gestaltungsansätze“.²⁶ BASTIAN und SCHMACHTEL weisen auch im Bereich der schulischen Netzwerkforschung darauf hin, dass auf der Mikroebene Untersuchungen der Gelingenbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerkarbeit nötig wären, auch über die Vernetzung mit Betrieben.²⁷ Internationale vergleichende Studien aus der Bodenseeregion zu dieser Thematik liegen nicht vor. Forschungen zu den handlungsleitenden Sichtweisen der Schulleiter sind allgemein als selten anzusehen²⁸. Da im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik theoretische Grundlagen dieser Arbeit vor allem zum Berufskonzept, zur Schulautonomie, zur Übergangsforschung und zur Führung von Schulen / Leadership zu finden sind und diese nicht zur theoretischen Fundierung der Fragestellung ausreichen, müssen auch interdisziplinäre Bezugstheorien herangezogen werden. Anknüpfungspunkte dieser Studie finden sich bei der international vergleichenden Schulforschung der OECD, der Bildungsforschung, der Schulforschung, der Evaluationsforschung, der Bildungsökonomie, der Politikwissenschaften und der Regionsforschung²⁹. Die relevanten Forschungsergebnisse zu Schulentwicklung, Schulleitung, Schulautonomie, Schulressourcen, Schulinnovationen, Berufskonzept, School Governance und Regional Governance bilden die Grundlagen für diese Studie. Da die Studie sich mit Good-Practice-Schulen

²⁶ Holtappels 2005, S. 29

²⁷ Vgl. Bastian/Schmachtel 2009, S. 574 f.

²⁸ Vgl. Kap. 2.6

²⁹ Bildungsdaten zur EUREGIO Bodensee sind unter der Statistikplattform Bodensee im Juni 2007 zusammengestellt worden.

und deren Führung befasst, werden zunächst als theoretische Basis relevante Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, Educational Governance-Forschung, Good-Practice-Forschung und der Forschungsstand zu Sichtweisen aufgearbeitet. Auf dieser theoretischen Basis können einerseits die Auswahl der Stichprobe der empirischen Erhebung und andererseits die Fragen des Interviewleitfadens entwickelt werden. Bevor jedoch das Modell zur Untersuchung entwickelt wird, soll als Grundlage hierzu zunächst einmal die forschungstraditionsbezogene Einordnung der Untersuchung stattfinden und das Spannungsfeld des Wandels, in dem sich Schulen befinden, beschrieben werden.

2.1 Historische Einordnung der Studie – ein Blick in relevante Forschungstraditionen

RICE gilt als Begründer der unabhängigen Beobachtung von Schulen und „der Auslöser der Evaluationsbewegung, die eine Sicht von außen anlegen will, um die Qualität von Schulen besser einschätzen zu können.“³⁰ Er veröffentlichte 1893 seine aufrüttelnde Studie „The Public School System in the United States“, nachdem er sechs Monate lang öffentliche Schulen aus 36 Schuldistrikten mit teilnehmender Beobachtung und Interviews beobachtet hatte.³¹ Mit dem Ziel, herauszufinden, wie die Schüler tatsächlich lernen, unter welchen Umständen und mit welchen Wirkungen, stellte er am Ende fest, dass nur vier der 36 Distrikte positiv und fortschrittlich waren, was einen Schock innerhalb der amerikanischen Schulwelt auslöste.³² So entstand ein Grundstein für die angloamerikanische und später auch deutschsprachige Tradition der Schulqualitäts- bzw. Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness research) und der Schulentwicklungsforschung (school improvement research). Der Bildungsstatistiker AYRES regte 19 Jahre später, also im Jahr 1912, eine Transparenz und Steuerung der Schulen mittels Daten ihrer Wirksamkeit an.³³ Ein weiteres Forschungsergebnis, das viele Folgestudien ausgelöst hat, ging von dem amerikanischen Soziologen COLEMAN aus, der 1966 mit seinem Coleman-Report zur Schuleffektivität herausarbeitete, dass nicht die Schulen, sondern der sozio-ökonomische Hintergrund der Familien ausschlaggebend für den Lernerfolg der Schüler ist.³⁴ JENCKS kam sechs Jahre später, 1972, zu denselben Ergebnissen.³⁵ Die RUTTER-Studie zeigte an Londoner Schulen systematische Zusammenhänge zwischen guten Schulen,

30 Oelkers 2008, S. 7

31 Vgl. ebd., S. 6

32 Vgl. Oelkers, 2009, S. 3

33 Vgl. ebd., S. 2

34 Vgl. Huber 2005, S. 42

35 Vgl. ebd.

förderlichen Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrpersonen.³⁶ Viele Studien kamen Ende der 1970er Jahre in den USA und Großbritannien zum Ergebnis, dass Schulen doch einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Schüler haben, was nach HUBER als Hauptverdienst der Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung angesehen werden kann³⁷. Eine der am meisten diskutierten aktuelleren Lehr-Lern-Studien zur Schulwirksamkeit ist die Meta-Analyse von HATTIE, die einen Nachweis darüber gebracht hat, dass vieles, was Schulen mit den besten Absichten anbieten, keinen oder einen niedrigen Einfluss auf das Lernen der Schüler hervorbringt³⁸.

Im deutschsprachigen Raum lässt sich ab den 1960er Jahren vor dem Hintergrund der von PICT skizzierten „Bildungskatastrophe“³⁹ vermehrt ein politisches Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur rationalen Begründung bildungs- bzw. berufsbildungspolitischer Planungen und Entscheidungen feststellen⁴⁰, woraufhin der Begriff „Bildungsforschung“ in der wissenschaftlichen Diskussion erstmals eingeführt wurde. FEND nennt diesen Begriff eine „unheilige Ehe“⁴¹, da dieser die typisch deutsche pädagogische Idealvorstellung von Bildung repräsentiert, wonach „sich die Entwicklung des Menschen durch die Begegnung mit kulturellen Traditionen vollzieht. [...] Zu diesem Element der ‚Bildung‘ ist die ‚Forschung‘ hinzugefügt worden, die eher nüchtern-sachliche Tatsachenfeststellung, Analyse der Wirklichkeit suggeriert. Das Adjektiv ‚empirisch‘ verstärkt diese Assoziationskette.“⁴² Anfang der 1980er Jahre entstand in Folge der Rezeption der Studien aus dem englischsprachigen Raum, vor allem der RUTTER-Studie, der Beginn der Schulqualitätsforschung.⁴³

In den 1990er Jahren wurde der Schwerpunkt der Schulforschung auf die Analyse der Einzelschulen gelegt, die als relevante Handlungseinheiten zwischen der Makroebene rechtlich-organisatorischer Rahmenbedingungen des Bildungssystems und der Mikroebene des Schülers sowie des Lehrers im Klassenzimmer erkannt wurde.⁴⁴ Forschungen zu Subjektiven Theorien und Beliefs sind seit Beginn der 1980er Jahre bekannt, zumeist in Verbindung mit dem Unterrichtshandeln von Lehrern. In Verbindung mit dem Handeln von Schulleitern sind Untersuchungen dazu seit Mitte der 1990er Jahre entstanden, jedoch eher selten (Näheres dazu in Kapitel 3).

36 Rutter et al. 1980

37 Ebd.

38 Vgl. Gaile, Zoubek 2011

39 Vgl. Picht, 1965

40 Vgl. Dostal, 2000, S. 33 ff., Dobischat/Düsseldorff, 2005, S. 320; Kell, 2005, S. 55

41 Fend 1990, S. 687

42 ebd.

43 Vgl. Rolff 1991, S. 877

44 Fend 1998, S. 14

Die Übergangsforschung, in Deutschland seit 1967 durch die Arbeit des damals neu gegründeten Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) begründet⁴⁵, als Teil der Berufsbildungsforschung, der sowohl die allgemeinbildenden Schulen als auch die Berufsbildung und somit verschiedene Wissenschaftsdisziplinen betrifft, veranlasst alle beteiligten Disziplinen zu einer disziplinübergreifenden Zusammenarbeit, da Einzelwissenschaften alleine im Allgemeinen nicht in der Lage sind, „die Komplexität der Phänomene, die von Interesse sind, adäquat zu erfassen und der Ganzheitlichkeit eines sinnbezogenen Alltagshandelns gerecht zu werden“⁴⁶. Übergangsforschung zeigt ganz besonders die „interdisziplinäre und interparadigmatische Orientierung“ der Berufsbildungsforschung⁴⁷. Daraus resultierende Probleme zeigen sich schon seit Mitte der 1970er Jahre, als ROTH und FRIEDRICH⁴⁸ feststellten, dass mit der Anzahl der an der Berufsbildungsforschung beteiligten Wissenschaften die Gefahr der Zersplitterung in Einzelaspekte drohe. Zu Beginn der 1990er Jahren wurden Schwierigkeiten dieser Interdisziplinarität in der Berufsbildungsforschung von der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG „auf den ‚Eigensinn‘ hochspezialisierter Sichtweisen, Denkformen und Forschungstraditionen“ zurückgeführt.⁴⁹ Auch ZABECK merkte hierzu kritisch an: „Der Begriff ‚Interdisziplinarität‘ hat einen guten Klang. Wer daraus den Schluß zöge, er bezeichne eine Sache, die sich in der Realität bewährt habe, ginge fehl. Der Begriff steht für ein in seinen Details noch unausgearbeitetes wissenschaftliches Programm [...]“⁵⁰. Auch heute noch wird konstatiert, dass das Problem der ungeklärten interdisziplinären Zusammenarbeit noch nicht gelöst ist⁵¹, noch kein dementsprechendes Bündel an Methoden und Instrumenten zu erkennen sei⁵² und der Begriff der „Transdisziplinarität [...] als methodisches Postulat vorgeschlagen, wonach der jeweilige disziplinäre Kern bewahrt, von dem aus aber eine [...] Zusammenarbeit mit andern Disziplinen gesucht wird.“⁵³

Aus forschungstheoretischer und -methodologischer Sicht stellt sich daher die Frage, wie die unterschiedlichen historisch gewachsenen und aus disziplinären Paradigmen heraus entstandenen Forschungsergebnisse in eine der Forschungsfrage entsprechende disziplinenübergreifende Forschungskomposition, bzw. in das gegenstandsadäquate Forschungsdesign integriert werden können, damit

45 Kutscha 1991, S. 113

46 Zabeck, 1992, S. 199; vgl. Eckert/Tramm, 2004, S. 55; vgl. Ruf 2007, S. 9

47 Kutscha, 1991, S. 114

48 Vgl. Roth/Friedrich, 1975, S. 24 f.

49 DFG, 1990, S. 93; vgl. auch Eckert/Tramm, 2004, S. 61 ff.

50 Zabeck 1992, S. 199

51 Lisop 2009, S. 3

52 Vgl. Rauner, 2005, S. 10; Heidegger, 2005, S. 576

53 Heidegger, 2005, S. 576

eine „innere logische Verbindung von Einzeldisziplinen im Rahmen eines neuen fachübergreifenden, auf ein Ganzes abhebenden Wissenschaftsverständnisses [...]“⁵⁴ entsteht⁵⁵.

2.2 Schulisch relevante gesellschaftliche Wandlungstendenzen und deren entsprechende theoretischen und empirischen Erkenntnisse

Diese historischen Wurzeln und aus disziplinären Paradigmen heraus entstandene Forschungsergebnisse zeigen sich auch in der Beschreibung der folgenden beobachtbaren für die Schule relevanten gesellschaftlichen Wandlungstendenzen und deren entsprechenden theoretischen und empirischen Erkenntnissen.

2.2.1 Wandel hinsichtlich der Schulautonomie und der Schulressourcen

Schulautonomie ist ein Thema, das im jeweiligen Kontext verschiedener Paradigmen in verschiedenen Jahrzehnten zu sehen ist.⁵⁶ Die Entwicklung schulischer Regulierungs- und Deregulierungstendenzen stehen „wesentlich im Strukturzusammenhang mit der Durchsetzung verrechtlichter, bürokratischer Herrschaftsformen, mit der Industrialisierung, dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt und der kapitalistischen Wirtschaftsweise.“⁵⁷ Kollektive Interessen werden tendenziell in allen Epochen von der staatlichen Gewalt im Bildungswesen auch gegen subjektive Interessen handelnder Personen verfolgt und bilden die Grundlage schulischer Regulierung, die schon seit Beginn der Aufklärung einem kritischen Diskurs ausgesetzt ist.⁵⁸ Aus dem gutgemeinten Gedanken der Chancengleichheit heraus setzte trotz Regulierungskritik in Deutschland seit Mitte der 1960er Jahre eine Regulierungsverstärkung der Schulen ein, die bis in die 1990er Jahre anhielt.⁵⁹ Die Entwicklung des Themas „Schulautonomie“ in der deutschen Bildungsforschung lässt sich folgendermaßen skizzieren: Ausgehend von einem Aufsatz von BECKER aus dem Jahre 1954 zum Thema ‚Verwaltete Schule‘, in dem bereits ein einzelschulisches Bedürfnis nach mehr Autonomie beschrieben worden ist, hat der deutsche Bildungsrat in den Jahren 1970 und 1973 Empfehlungen zu einer stärkeren Selbständigkeit der Schulen abgegeben; in den letzten zwei Jahrzehnten lässt sich an der großen Zahl einschlägiger Publikationen ablesen, dass das Thema Schulautonomie einen wichtigen Platz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs einnimmt.⁶⁰

54 Zabeck 1992, S. 199

55 vgl. Ruf 2007, S. 9 f.

56 Eurydice 2007, S. 11

57 Ohlhaver 2008, S. 7

58 Vgl. Blossfeld et al. 2010, S. 9

59 Vgl. ebd.

60 Pfeiffer 2010, S. 19 f.

Die OECD-Studien zu den bisherigen internationalen PISA-Ergebnissen aus den Jahren 2000, 2003 und 2006⁶¹ sowie die TIMSS-Ergebnisse⁶² zeigen jeweils einen Zusammenhang zwischen Schulautonomie, Schulressourcen und der Schülerleistung. Das Gewicht der Ansätze, die auf eine Stärkung der Selbständigkeit der Schulen setzen, ist nach KLEMM und MEETZ durch die PISA-Ergebnisse und ähnliche Hinweise verstärkt worden⁶³. Diese Autoren weisen darauf hin, dass die Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich eingeschränkere Gestaltungsmöglichkeiten besitzen und beschreiben im Kontext des NRW-Modellversuchs „Selbständige Schule NRW“, den es seit 2002 gibt, die eher langsam wachsende Autonomie der Schulen in Deutschland. Die empirische Begleitforschung untersucht Entwicklungen und Qualitätsverbesserungen im Verlauf des Modellversuchs, in den landesweit 237 Schulen aller Schulstufen und -formen einbezogen sind. Zentrales Ziel des Modellversuches ist es, zu erproben, wie im Rahmen einer verstärkten eigenverantwortlichen Steuerung der Schule die Qualität der schulischen Arbeit und dabei insbesondere die des Unterrichts verbessert werden kann. Die Ziele der Begleitforschung und Evaluation lauten:

- Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität,
- Entwicklung neuer Formen der Selbständigkeit,
- Aufbau ortsnaher Unterstützungsstrukturen,
- Entwicklung regionaler Bildungslandschaften.⁶⁴

In Baden-Württemberg gibt es einen entsprechenden Schulversuch bislang nur für berufliche Schulen im Bereich der so genannten ‚Operativ eigenständigen Schulen‘ (OES). Ergebnisse und Erkenntnisse im Kontext der beruflichen Schulen müssten jedoch aufgrund der Erfahrungen in NRW und Bayern übertragbar auf allgemein bildende Schulen sein. Das Konzept OES zielt auf eine weitere Stärkung der pädagogischen und fachlichen Erstverantwortung der beruflichen Schulen. Im Mittelpunkt steht die Sicherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität. Dazu führen die beruflichen Schulen ein Qualitätsentwicklungssystem ein. Darüber hinaus wird eine Erweiterung der Gestaltungsräume in den Blick genommen. Bis zum Schuljahr 2010/11 wurde OES schrittweise an allen 300 beruflichen Schulen in Baden-Württemberg eingeführt.⁶⁵

In Bayern gibt es den mit OES vergleichbaren Modellversuch Modus 21 schulartenübergreifend. Die Stiftung Bildungspakt Bayern schreibt dazu: „Innovation ist nicht auf Knopfdruck zu haben und Kreativität entfaltet sich nicht per Verordnung. Beides aber sind unverzichtbare Erfolgsfaktoren für die Schulqualität.“⁶⁶

61 Vgl. OECD/UNESCO-UIS 2003, S. 223, OECD 2004, S. 289-293, OECD 2007, S. 42-50

62 Vgl. Wößmann 2006, S. 435 f.

63 Vgl. Klemm, Meetz 2004, S. 10

64 IFS 2009

65 Vgl. Thimet 2010

66 Stiftung Bildungspakt Bayern o.J.

Im Kooperationsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und der Stiftung Bildungspakt Bayern MODUS21, dessen Akronym für „MODell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert“ steht, erprobte seit dem Schuljahr 2002/2003 an ursprünglich 23, später an 44, Pilotschulen wie viel Eigenständigkeit und wie viel zentrale Vorgaben Schulen benötigen, um langfristig bessere fachliche und pädagogische Leistungen zu erzielen, selbstständiger zu werden, unternehmerisches Denken zu entwickeln und mehr Verantwortung zu übernehmen. Im Kern geht es inhaltlich um folgende vier schulische Arbeitsbereiche:

- Qualität von Unterricht und Erziehung
- Personalmanagement und Personalführung
- Inner- und außerschulische Partnerschaften
- Sachmittelverantwortung.⁶⁷

Zur Bearbeitung der Bereiche konnten sich die Schulen individuelle Schwerpunkte setzen und nach ihren Bedürfnissen entscheiden, welche Gestaltungsmöglichkeit wie genutzt werden soll, z.B. bei der individuellen Besetzung freier Stellen, bei der Verwendung des Sachmittelbudgets oder bei der Erprobung innovativer Unterrichtsformen. Eindeutige Priorität haben dabei neue Modelle der Individualförderung und die Konzeption moderner Prüfungsverfahren, die auf Nachhaltigkeit des Lernens und auf die Stärkung von Schlüsselkompetenzen setzen.

Aus der Begleitforschung zum Projekt MODUS21, das im Sommer 2007 an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus übergeben wurde, lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten:

- Schulen, die mit Autonomiezugewinn, Ressourcen und externen Anreizen auf den Weg gebracht wurden, nutzen diese Möglichkeiten und erkunden innovativ bisher eher unbekanntes pädagogisches Terrain.
- Schulen, die sich ebenfalls auf diesen Weg machen wollen, brauchen Zugang zu den Ergebnissen und Erfahrungen von Pilotschulen.
- Über Modellversuche hinaus ist es wichtig, den am Versuch beteiligten Schulen weiterhin große Spielräume zur Weiterentwicklung und zur Sicherung ihrer pädagogischen Innovationen zur Verfügung zu stellen.
- Über Innovationen im Unterricht und der Leistungsbewertung hinaus, sind die Förderung der inneren Organisation der Schule (Zeitstrukturen, Raumstrukturen, Sozialstrukturen) sowie der Vernetzung zwischen den Schulen und ihren sozialen und kulturellen Umwelten von besonderer Bedeutung, „damit die Schulen auch auf Dauer unternehmen können, was sie für ihre Schüler und mit ihren Schülern unternehmen wollen.“⁶⁸

67 Liebau, Bürger, Schmid, Thom 2005, S.5

68 Liebau, Bürger, Schmid, Thom 2007, S. 119