

2 Programmatik der Schulentwicklung

Bei der angestrebten Auseinandersetzung mit ‚der‘ Programmatik der Schulentwicklung wie auch ‚der‘ Schulentwicklungsforschung ergibt sich das Problem, dass hier sehr differente und verschiedenartige Ansätze und Forschungen zu berücksichtigen sind. So gibt es nicht nur zahlreiche Schulentwicklungskonzepte, sondern auch die Schulentwicklungsforschung ist sowohl thematisch als auch methodisch und methodologisch ein weites Feld: Thematisch kann sie auf alle potentiellen Veränderungsmaßnahmen in Schule gerichtet sein. Methodisch reicht sie von multimethodischer Einzelfallforschung, über Videoforschung bis hin zu flächendeckender quantitativer Befragung; methodologisch von Handlungs- und Aktionsforschung bis hin zu rekonstruktiven Ansätzen (vgl. Maag Merki & Werner 2013). Hinzu kommt, dass auch Forschungen existieren, die nur Teilgebiete oder verwandte Themen bearbeiten, aber unter einem anderen Namen geführt werden (z.B. Innovationsforschung, vgl. Rürup & Bormann 2013), oder aber Forschung, die vor zehn Jahren noch den Namen Schulentwicklungsforschung gehabt hätte. So gibt es z.B. Projekte in der Governance-Forschung, die sich im Sinne ‚klassischer‘ Schulentwicklungsforschung auf die einzelschulische Ebene beschränken und nicht oder nur randständig die in der Governance-Forschung angestrebte Mehrebenenperspektive (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007; Altrichter & Helm 2011) einnehmen (z.B. Huber 2008; Heinrich 2008a; Feldhoff 2011; Berkemeyer et al. 2008).

Anstelle einer umfassenden und breiten Untersuchung diverser Schulentwicklungskonzepte und der Schulentwicklungsforschung insgesamt soll im Weiteren auf theoretische und empirische Forschungen eines bzw. zweier zentraler Ansätze und Forschungsrichtungen als Untersuchungsgegenstand beschränkt werden. Als Quelle für die Bestimmung eines programmatischen Modells werden die Konzepte der Pädagogischen Schulentwicklung (vgl. Bastian 2010; Klippert 2000)⁵ und des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (vgl. Dalin et al. 1996) herangezogen. Damit wird implizit die These vertreten, dass diese Konzepte jenseits der gegenseitigen Abgrenzungen (vgl. zur Übersicht Schlee

⁵ Damit soll keineswegs ausgeblendet werden, dass es zwischen diesen zwei Varianten der Pädagogischen Schulentwicklung nicht auch Unterschiede im Besonderen in der Nähe zur Wissenschaft bestehen (vgl. auch Schlee 2014).

2014) zentrale Annahmen teilen.⁶ Für die Rekonstruktion des Umgangs der Forschung mit diesem Modell erfolgt eine noch stärkere Fokussierung, indem v.a. Forschungen in den Blick genommen werden, die mit dem Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) verbunden sind. Verweise in beiden Unterkapiteln auf andere Autoren sollen verdeutlichen, dass zentrale Annahmen dieser Konzepte und der Forschungsrichtung auch in anderen vorhanden sind. Damit soll aber weder die implizite These vertreten werden, dass es nur eine programmatische Idee gebe, noch, dass es nicht auch grundsätzlich andere Vorstellungen von Schulentwicklung (Göhlich 2008; z.B. Bätz & Scheunpflug 2006; Warnken 2001) wie auch anderen Forschungspraxen gebe (vgl. z.B. Arnold et al. 2000; Fritzsche & Reh 2008; Heinrich 2007a; Reh 2008; Ullrich & Idel 2012).

Die Wahl der Beschränkung fiel auf diese Konzepte und Forschungen, da sie nicht nur breit in der erziehungswissenschaftlichen Debatte rezipiert wurden, sondern – und dies ist für die Gesamtargumentation dieser Arbeit von zentraler Bedeutung – die Konzepte und Forschungen auch außerhalb der Wissenschaft einen enormen Erfolg verzeichnen konnten und immer noch können. So wurden zum einen große Schulentwicklungsprojekte auf Basis der Konzepte durchgeführt und den damit verbundenen ForscherInnen wissenschaftlich begleitet (z.B. „Schule und Co.“ und das Folgeprojekt „Selbstständige Schule“, die wiederum maßgeblicher Vorläufer und damit Vorlage für weitere große Versuchsprojekte waren (vgl. Berkemeyer 2010)). Zum anderen haben die Konzepte und Forschungen aber auch umfassenden Eingang in die Fortbildungen Eingang gefunden (z.B. das Methodentraining nach Klippert oder von Hans-Günter Rolff mitgegründete Deutsche Akademie für pädagogische Führungskräfte (DAPF)). Mit dieser Wahl werden also ‚prominente‘ Ansätze und Forschungen in den Blick genommen.

Dabei geht es im ersten Kapitel (2.1) zunächst darum, das diesen Ansätzen zugrunde liegende programmatische Modell von Schulentwicklung zu rekonstruieren. Damit wird die Frage verfolgt, wie in der programmatischen Vorstellung Schulentwicklung funktionieren *soll*. Demnach werden also anhand der beiden Schulentwicklungskonzepte zentrale Annahmen der Theorien *für* Schulentwicklung bestimmt. Wie das zweite Kapitel (2.2) zeigt, stellen diese programmatisch-normativen Vorstellungen über Schulentwicklung einen Kontrast zur tatsächlich praktizierten Schulentwicklung dar. Dass eine solche Differenz zwischen programmatischer Norm und real praktizierter Schulentwicklung existiert, ist weder

⁶ Gäbe es nicht eine Kompatibilität auf Basis ähnlicher Grundannahmen so wäre es unwahrscheinlich, dass es „Epoche machendes Verdienst“ (Rolff 2006: 46) des Projektes „Schule und Co.“ gewesen sein soll, die Ansätze der Organisationsentwicklung nach dem Institutionellem Schulentwicklungsprozess mit dem Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung der Pädagogischen Schulentwicklung zusammen zu bringen.

verwunderlich noch für die Programmatik problematisch. Ihre Funktion ist ja gerade eine Differenz zwischen Ist- und Sollzustand zu markieren, um darüber Veränderungen anzuleiten. Anders formuliert: Die Programmatik ist in Bezug auf diese Differenz nicht kritikfähig. Die Markierung und Ausdifferenzierung dieser Differenz hat für die Arbeit vielmehr zwei Funktionen. Zum einen dient dies der Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes. Zum anderen bereitet dies die für dieses Kapitel zentrale Analyse vor, zu untersuchen, wie die Schulentwicklungsforschung mit dieser Differenz umgeht. Zentrales Ergebnis ist dabei, dass die Schulentwicklungsforschung die Differenz zwischen Programmatik und Praxis stets einseitig der Praxis zuschreibt, und damit gleichzeitig die programmatischen Vorstellungen über das Funktionieren von Schulentwicklung nicht an die Praxis anpasst, sondern an ihnen als Norm festhält. Anders formuliert: Sie hält an ihren theoretischen Grundannahmen fest, obwohl diese an der Praxis permanent scheitern. Diese Schulentwicklungsforschung wird insofern als normative charakterisiert und dafür kritisiert, dass sie ihre Funktion der Generierung wissenschaftlichen Wissens vernachlässigt.

2.1 Ein programmatisches Modell von Schulentwicklung

Die Rekonstruktion des programmatischen Modells von Schulentwicklung wird – wie oben benannt – mit der Pädagogischen Schulentwicklung (vgl. Bastian 2010; Klippert 2000) und dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess (vgl. Dalin et al. 1996)) auf zwei Konzepte beschränkt. Es gilt demnach auch erneut zu betonen, dass die so rekonstruierte Schulentwicklungsprogrammatik nicht *die* Programmatik ist, sondern *eine*, auch wenn sie durch die ‚Prominenz‘ der ausgewählten Konzepte weit verbreitet ist. Da im Fokus die Gemeinsamkeiten stehen, werden einzelne Konzepte für sich untersucht und nicht explizit benannt, ob es sich um eine Aussage des einen oder anderen Ansatzes handelt, im Vordergrund steht hingegen die Rekonstruktion zentraler Annahmen beider Ansätze.

Die Schulentwicklungsprogrammatik wird im Folgenden sowohl in Bezug auf die Frage nach dem Modus des Aushandelns und Entscheidens von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen rekonstruiert (2.1.2 & 2.1.3) als auch in Bezug auf die Form⁷ der Aushandlungsgegenstände (2.1.1). Damit sind sowohl die Gegenstände der Aushandlung selbst außen vor, wie z.B. das häufig im Diskurs behandelte Thema des Unterrichts als zentrales Entwicklungsfeld (vgl. Bastian et al. 2002; Rolff 1998; Klippert 2000), als auch das Aushandeln mit anderen Akteuren wie Eltern, Schülern, Behörden, Unternehmen etc. (vgl. z.B. Langer 2011;

⁷ Eine ‚Form‘ soll in diesem Kontext in Unterscheidung zum Inhalt des Gegenstandes die verallgemeinerten Konzepte bezeichnen.

Meister 2010; Rolff 2005; Müller 2010; Vollmer 2005). Dabei können die Ergebnisse des Kapitels auch als normative Antwort der Programmatik auf die Forschungsfragestellung verstanden werden, wie die Schulen bzw. Lehrkräfte schulinterne Aushandlungen in Schulentwicklungsprozessen gestalten *sollten*.

Zentrale Ergebnisse dieser folgenden Analyse sind, dass nach der Programmatik Formen der Aushandlungsgegenstände *Werte, Zwecke, Strategien und Strukturen* sind, sodass von einem wert- und zweckrationalen Modell gesprochen werden kann, und Aushandlungen und Entscheidungen folgende Merkmale haben sollen:

- kooperativ-konsensual erfolgen
- auf gemeinsamen Werten basieren, die ebenfalls kooperativ ausgehandelt und konsensual entschieden werden
- eine fest institutionalisierte Daueraufgabe der Schule sein
- selbst zum Reflexionsgegenstand werden und damit sowohl jede einzelne Lehrkraft als auch die gesamte Organisation Schule Lernende werden

2.1.1 *Das wert- und zweckrationale Modell*

Konstitutiv für die normativ-programmatischen Vorstellungen über das Funktionieren einzelschulischer Entwicklung ist, dass es sich danach bei Schulentwicklung um eine „bewusste und systematische Entwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2007a: 48) handelt. Damit wird Schulentwicklung zunächst v.a. von einem naturwüchsigen Sich-Entwickeln abgegrenzt (vgl. auch Bätz & Scheunpflug 2006). Es geht also nicht um die schon immer stattfindenden Anpassungsleistungen der Schule an sich wandelnde Anforderungen, sondern um eine gezielte und planvolle Aktivität der Schule (vgl. Altrichter & Helm 2011).

Das Planvolle und Zielgerichtete kommt im Besonderen in der Idee des Schulprogramms zum Ausdruck. Hier werden Ziele gesetzt und ein Arbeitsprogramm erstellt, um diese Ziele umzusetzen und den eigenen Arbeitsprozess zu überprüfen. Die Zielgerichtetheit bezieht sich dabei nicht nur auf konkrete und operationalisierbare Entwicklungsziele, sondern auch auf Meta-Ziele bzw. Werte (z.B. Bildungs- und Erziehungsideale), die genauso wie die konkreten Ziele ausgehandelt werden sollen (vgl. Philipp & Rolff 2004).

Zur begrifflichen Erfassung und konzeptionellen Einbindung von Werten wird häufig ein Konzept der Schulkultur herangezogen (Keuffer et al. 1998). Die zumeist favorisierte Variante von Schulkultur⁸ schließt an Begriffe wie „Schu-

⁸ Als prominenter erziehungswissenschaftlicher Gegenentwurf kann hier der Schulkulturansatz von Helsper gesehen werden (vgl. Helsper & Böhme 2001; Helsper et al. 1998).

lethos“ (Rutter et al. 1980) oder „Schulklima“ (Fend 1982) an und ist eine normative Form (Terhart 1994; vgl. Helsper et al. 1998). Schulkultur in diesem Sinne ist dabei nicht automatisch an jeder Schule vorhanden oder kann in einer ungünstigen Variante an der Schule auch Wünschenswertes verhindern. Es geht also (auch) darum, eine spezifische Kultur an Schulen zu bewirken, die eine gewünschte Entwicklung begünstigt (vgl. Holtappels 1995). Somit ist Schulkultur gleichsam Ziel von Schulentwicklung als auch Objekt der Veränderung.

Dafür wird – evtl. entgegen Assoziationen bei der Metapher ‚Kultur‘ – Schulkultur v.a. mit „Wandel und Entwicklung“ (ebd.: 9) verbunden. Zwar wird auch auf „Traditionen“ (ebd.: 10) und eine „Eigendynamik“ (ebd.) der Schule verwiesen, also auf Momente, die eine intentional-planvolle Beeinflussung von Schulkultur be- oder gar verhindern könnten. Ohne zeitlichen Bezug wird aber betont, dass Schulkultur keine „feste Größe“ (ebd.) und Schule „permanent in Bewegung“ (ebd.) sei. Es gibt also keine klare Trennung zwischen unterschiedlichen Ebenen von Schulkultur⁹, sondern prinzipiell erscheinen hier auch Werte als intentional veränder- und damit gestaltbar.

Komplementär wird alles ‚Urwüchsige‘ als bisher noch nicht bewusst gesehen (wie z.B. das Schulprofil im Kontrast zum Schulprogramm (vgl. Philipp & Rolff 2004)), das im Sinne von etwas Defizitärem erst durch einen gezielten Entwicklungsprozess zu einem „ganzen Gesicht der Schule“ (ebd.: 21) wird (vgl. auch Holtappels 2004a). Alles nicht-intentional Planvolle wird damit entweder konzeptionell nicht berücksichtigt oder wie im folgenden Zitat mit negativen Eigenschaften einer Organisation verbunden: „Die einzigen Dinge, die sich in einer Organisation von selbst entwickeln sind Unordnung, Konflikte und Fehlleistungen.“ (Drucker, zit. nach Rolff 2009: 297)

Es existieren demzufolge sowohl bei diesem Konzept der Schulkultur als auch insgesamt keine prinzipiell nicht bewusst machbaren Ebenen, sondern auf „Schule als Ganzes“ (Holtappels 1995: 11) – ob auf Strategien, Strukturen, Zwecke oder Werte – besteht grundsätzlich Zugriff und diese sind potentiell intentional veränderbar.

Um die Zwecksetzung und die dazu gehörigen Strategien und Strukturen möglichst rational zu bestimmen, sollen die schulischen Entscheidungen auf Basis von externen und internen Evaluationen getroffen werden (Böttcher et al. 2006). Dahinter steht die Annahme, dass das dadurch bewirkte Mehr an Informationen eine rationalere Basis für den Entwicklungsprozess liefert und Entscheidungen nicht irgendwie oder ‚aus dem Bauch heraus‘, sondern rational getroffen werden, und so das schulische Handeln optimiert wird (vgl. Bauer 2010). Evaluationen sollen damit eine „systematische Planungs- und Entscheidungshilfe“

⁹ Anders ist dies bei dem auch von Holtappels zitierten Organisationskultur-Konzept von Schein (2003) oder dem Schulkultur-Konzept von Helsper (Helsper & Böhme 2001).

(Thiel & Thillmann 2012: 36) für Schulen darstellen. Die in neuerer Zeit favorisierte „dateninduzierte“ (Holtappels 2011: 146) oder „evidenzbasierte Schulentwicklung“ (Ackeren et al. 2011) kann hier als Verstärkung dieses Rationalitätsanspruches gelesen werden, da damit nicht mehr durch die Schule gesetzte Qualitätskriterien oder durch eine Behörde durchgeführte Schulinspektion Daten liefern, sondern ein „systematisches, empirisch gewonnenes und in seinen Voraussetzungen und seiner Gewinnung transparentes, objektiviertes Wissen“ (ebd.: 172) zur Verfügung gestellt werde und von den Schulen genutzt werden solle.

Des Weiteren ist die Annahme zentral, dass Aushandlungen über Werte, Zwecke Strategien und Strukturen und damit Veränderungen dieser Aspekte auch handlungsorientierend für die Praxis sein können und auch sind. Damit z.B. Leitbilder und Schulprogramme wirklich die Praxis anleiten können, müssen sie nach der Programmatik „bündig und einprägsam“ (Rolff 2005: 135) sein. So soll ein Leitbild aus drei bis maximal zehn Leitsätzen bestehen, sodass es auf „Plakaten an der Klassenwand“ oder „sogar auf der Rückseite von Visitenkarten Platz findet und auf diese Weise augenfällig und allgegenwärtig ist“ (Philipp & Rolff 2004: 19). Auch Schulprogramme sollen auf möglichst wenige Seiten begrenzt werden, da sie sonst „unübersichtlich werden und leicht aus dem Bewusstsein geraten“ (ebd.: 23). Hier kommt zum Ausdruck, dass eine Nicht-Orientierung an den vereinbarten Werten und Zielen als Ausdruck eines situativen Vergessens interpretiert wird. Die Orientierung des Handelns scheitert demnach weder am Wollen, Können, möglichen Strukturen in der Praxis oder gar an einem fehlendem Anleitungscharakter der Leitsätze, sondern nur an der Erinnerungsleistung der einzelnen Akteure. Handlungspraxis wird demnach (in Gänze) als über Werte und Zwecke rational steuerbar gesehen.

Dieses Verständnis von Schulentwicklung kann als *wert- und zweckrationales Modell* bezeichnet werden: Werte und Zwecke ermöglichen über eine rationale Steuerung eine Orientierung praktischen Handelns¹⁰. Beide werden als prinzipiell umfassend bewussteinszugänglich und damit auch rational veränderbar gesetzt und können somit zum Aushandlungsgegenstand in Schulentwicklungsprozessen werden. Strategien und Strukturen dienen dazu, diese Wert- und Zwecksetzungen in der Praxis gezielt und koordiniert umzusetzen. Werden Wer-

¹⁰ Diese rekonstruierte (!) Logik in der Programmatik von Schulentwicklung ist deckungsgleich mit dem Verständnis von Max Weber (1980). Dieser grenzt Wertrationalität von affekt-gesteuertem Handeln dadurch ab, dass sich eine wertrationale Orientierung durch „die bewußte Herausarbeitung der letzten Richtpunkte des Handelns und durch konsequente planvolle Orientierung“ (ebd.: 12) auszeichnet. Im Kontrast zur Zweck- und Wertrationalität der Schulentwicklungsforschung existieren bei Weber aber noch zwei weitere Formen der Orientierung, die affektuelle und die traditionale, die er aber beide als „an der Grenze und oft jenseits dessen, was man ein »sinnhaft« orientiertes Handeln überhaupt nennen kann“ (ebd.) bezeichnet.

te und Zwecke verändert, führe dies aber nicht nur in der Umsetzung von z.B. strukturellen Veränderungen zu den angestrebten Effekten. Werte und Zwecke haben nach dem Modell auch einen unmittelbar anleitenden Charakter in der Orientierung in der (unterrichtlichen) Praxis solange diese nicht „aus dem Bewusstsein geraten“ (ebd.).

2.1.2 *Kooperation und Konsens*

Damit Aushandlungen über Werte, Zwecke Strategien und Strukturen nicht nur von Einzelnen eingehalten werden, sondern möglichst von allen relevanten Akteuren, wird die Beteiligung der ganzen „Schulgemeinde“ (Rolff 2005: 135) am Aushandlungs- und Entscheidungsprozess sowie auch der Konsens innerhalb der Gemeinschaft über das Entscheidene als zentral gesehen. Während SchülerInnen und Eltern dabei vornehmlich partizipieren (vgl. Müller 2010; Meister 2010), solle das ganze Lehrerkollegium gleichrangig kooperieren (vgl. z.B. Aurin 1998; Dalin et al. 1996; Klippert 2000; Rolff 2005).

Kooperation wird dabei als „nicht hintergehbare Voraussetzung“ (Bastian 2007: 207) für das Gelingen von Schulentwicklung gesehen. Eine umfassende Beteiligung und gleichberechtigte Mitbestimmung aller Lehrkräfte gelte es sowohl in der Aushandlung von Werten, Zielen, Strategien und Strukturen als auch bei deren praktischen Umsetzung zu berücksichtigen. Schulentwicklung sei ausschließlich als „Gemeinschaftsleistung“ (ebd.: 188) möglich. Für Huber (2008) stellt Kooperation gar eine „Maxime pädagogischen Handelns“ (ebd.: 114) dar, die auf allen Ebenen der Schule umgesetzt werden müsse. Dies umfasse sowohl das Lernen der SchülerInnen, als auch das der Lehrkräfte und das Verhalten der Führung. Begründet wird dies häufig mit der Schulsystemebenen übergreifenden Abkehr von einer Top-Down-Steuerung und dem Bürokratiemodell, in dem eine Steuerung über Dienstanweisungen von oben erfolge, dies der Funktionsweise von Schulen bzw. des Schulsystems aber nicht (mehr) entspreche. Vielmehr sei zwingend, dass sowohl die einzelne Schule als auch jede einzelne Lehrkraft als relevanter Akteur aktiv am Veränderungsprozess teilnehmen müsse, damit dieser gelänge. So könne die „fragmentierte Schule“ (Dalin et al. 1996: 37) über eine intensive Kooperation überwunden werden (vgl. Holtappels 1995; Rolff 1991; Wenzel 2004; Heinrich 2011).

Gleichzeitig gelte es, in diesen kollektiven Aushandlungsprozessen möglichst Konsens herzustellen. Bisweilen wird der Konsens sogar als notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Schulentwicklung diskutiert (vgl. Arnold et al. 2000: 424ff.), was in der Logik von Schulentwicklung unschwer einleuchtet: Wenn Strategien, Strukturen, Zwecke und Werte die Praxis aller Akteure koor-

diniert Orientierung bieten und steuern sollen, und insbesondere Werte nicht per Dienstanweisung oder durch Entscheidung eines kleinen Zirkels für alle verbindlich werden, bedarf es hier eines kollektiven Aushandlungsprozesses, an dessen jeweiligem Ende ein gemeinsamer Konsens steht (vgl. Aurin 1998).

Für das Gelingen dieser kollektiven Aushandlungen in Form eines immer wieder hergestellten Konsenses sollen unterschiedliche neue interne Steuerungsstrukturen und Rollenverständnisse in Schule installiert werden: Mal wird von der Notwendigkeit „kleiner, überschaubarer Experimentalräume und Entwicklungsgruppen“ gesprochen, um so „adaptive Subsysteme einer Schule“ (Bastian et al. 2002: 424) zu schaffen, mal werden diese konkret in Form von Fach- und Jahrgangsteams mit konkreten Programmen ausformuliert (Klippert 2000). Verdichtet werde dies in der „höchste[n] Form der Kooperation“ (Kolbe & Reh 2008: 801) in den so genannten Professionellen Lerngemeinschaften (PLG). Diese stellen „Wertegemeinschaften“ (Bonsen & Rolff 2006: 169) von Lehrkräften dar, die Unterricht gemeinsam planen, reflektieren, entwickeln und auch durchführen (vgl. Bonsen & Rolff 2006). Für unterrichtsfernere Kooperationsnotwendigkeiten sind koordinierende Einheiten wie die Steuergruppe konzipiert. Für Rolff ist diese ähnlich wie die PLGs eine „Basis“ und „Voraussetzung“ (Rolff 2007b: 42) für gelingende Schulentwicklung. Sie sollen als „intermediärer Akteur“ (Berkemeyer et al. 2008) u.a. die durch den neuen Modus des Organisierens von Schule ausgelösten Steuerungsnotwendigkeiten bewältigen helfen, um so als „Instanzen schulinternen Innovationsmanagements“ (Holtappels 2007: 28) eine systematische Schulentwicklung zu ermöglichen. Die schulischen Entwicklungsprozesse sollen hier also nicht (vor-)entschieden, sondern nur gebündelt, vorbereitet und koordiniert werden, damit die Steuergruppe einen Teil von Leitungsaufgaben übernehmen und so eine Entlastungsfunktion für Schulleitungen wahrnehmen könne (vgl. Holtappels 2007). Denn auch an diese werden durch Schulentwicklung und die dafür notwendigen Aushandlungsprozesse neue Anforderungen gestellt.

Schulleitungen sollen kollegial-kooperativ den Schulentwicklungsprozess anleiten, aber den Entwicklungsprozess nicht eigenmächtig bestimmen (vgl. Bonsen 2010; Huber 2008). Diese Anleitung erfolge z.B. darüber, dass sie im Sinnes eines „Vorbild[es] für kooperatives Handeln“ (Huber 2008: 114) agierten. Auch das Konzept des *transformational leadership*, das für die Schule als besonders stimmig betrachtet wird (vgl. Wissinger 2000), geht von der Möglichkeit der expliziten wie auch impliziten „Beeinflussung von Wert- und Zielvorstellungen“ (Harazd & Ophuysen 2011: 144) der Lehrkräfte durch vorbildhaftes Verhalten der Führung aus. Ebenso könne Schulleitung über visionär-inspirierende Kommunikation motivieren, zum kritischen Hinterfragen von Bestehendem anregen und die MitarbeiterInnen in ihrem persönlichen Entwicklungsinteresse

individuell fördern (vgl. Harazd & Ophuysen 2011; ähnlich auch Holtappels 1995: 25f.). Schulleitungen wird so eine „fundamentale Wichtigkeit“ (Bonsen 2002: 63) für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen zugewiesen (vgl. Huber 2008; Bonsen 2010; Wenzel 2004).

Führung oder Steuerung wird hier nicht im Sinne einer Entscheidungs- und Weisungsbefugnis gefasst, sondern wird mehr als Dienstleister, Motivator, Ideengeber, Visionär oder Vorbild für die letztentscheidende „Schulgemeinde“ verstanden. Führung ist in der Programmatik immer Führung im Interesse der Gemeinschaft. Gleichzeitig werden sowohl der ‚neuen‘ Schulleitung als auch den neuen Steuerungsstrukturen eine zentrale Rolle für das Gelingen von Schulentwicklung zugewiesen. Damit können diese als *entscheidende Nicht-Entscheider* gefasst werden. Diese neuen Rollen und Strukturen stehen somit nicht gegen das Gebot von Konsens und Kooperation, sondern sollen diese erst ermöglichen.

Mit dem Gebot von Kooperation und Konsens wird – so könnte man formulieren – die ‚Einheit der Organisation in der Entwicklung‘ ermöglicht: Werden Werte, Zwecke, Strategien und Strukturen kooperativ-konsensual festgelegt, wirkt ein auf dieser Ebene kommunizierter Konsens auf die Praxis aller Lehrkräfte, sodass nicht nur auf einer kollektiven und abstrakt-theoretischen, sondern auch auf der individuellen praktischen (Unterrichts-)Ebene eine Einheit vorherrscht und Veränderungen per Aushandlung und Planung bewirkt werden können.

2.1.3 Reflexives Selbstverhältnis

Aushandlungen in Schulentwicklungsprozessen sollen nicht nur in einmaliger und gegenstandsbezogener Form erfolgen. Vielmehr wird der Anspruch gestellt, dass die Aushandlungen um Werte, Zwecke, Strategien und Strukturen zum einen fortwährend weitergeführt und erneuert werden und zum anderen auch die Prozesse selbst zum Lerngegenstand werden. Dafür soll jede einzelne Lehrkraft wie auch die Schule als Ganzes ein reflexives Selbstverhältnis aufbauen. Diese Norm eines auf Dauer gestellten reflexiven Selbstverhältnisses von Schule und von jeder einzelnen Lehrkraft wird an verschiedenen Stellen implizit und explizit deutlich.

Da die Qualität von Unterrichts- und Organisationsprozessen und -strukturen prinzipiell beliebig steigerbar ist, wird Schulentwicklung als ein auf Dauer gestelltes Anliegen der Schule konzipiert. Idealtypisch steht dafür die Zyklusidee, wie sie sich z.B. im Qualitätsentwicklungszyklus oder im Evaluationszyklus niederschlägt (vgl. z.B. Holtappels 2011: 140ff.; Dalin et al. 1996:

45): Entwicklungs- bzw. Evaluationsprozesse sollen in Form von Analyse-Zielsetzungs-Aktions-Reflexions-Schleifen durchlaufen werden, die nach Beendigung eines Durchlaufs von einem neuen Ausgangspunkt aus erneut beginnen (vgl. Heinrich 2007b: 19). Auch dies gilt wiederum nicht nur für die konkreten Zwecke, Strategien und Strukturen. Auch Werte einer Schule sollen z.B. bei Schulprogrammen regelmäßig auf ihre Aktualität hin überprüft werden mit dem Ziel, das Schulprogramm auch in seinen Grundlegungen zu erneuern und fortzuschreiben (vgl. Philipp & Rolff 2004: 110ff.). So gelinge es, nicht nur alte Routinen, sondern auch schon erreichte Innovationen zu hinterfragen und diese „sukzessive und experimentell weiterzuentwickeln“ (Bastian et al. 2002: 424).

Für eine Veralltäglichsung dieser Aushandlungs- und Reflexionsprozesse werden häufig Professionelle Lerngemeinschaften angeführt. In diesen Lehrerteams – so die Programmatik – „reden die Lehrkräfte miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme [...] entwickeln [...] von allen geteilte Überzeugungen, Werthaltungen und Normen“ und werden so zu „reflektierende[n] Praktiker[n] [, die] sich gegenseitig beobachten und auch helfen“ (Bonsen & Rolff 2006: 181). Die bereits in 2.1.2 aufgeführten Strukturelemente wie z.B. Steuergruppen und Fachteams dienen dieser Idee nach ebenfalls der stetig wiederholten Reflexion und Verständigung über Prozess und Inhalt der Schulentwicklung.

Als zentrale und zwingend notwendige Hilfe für die Selbst- und prozessbezogene Reflexion sollen Evaluationen dienen (vgl. Holtappels 2011). Sie liefern nicht nur Ergebnisse für eine Rationalisierung der Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse (s.o.), sondern haben nach der Schulentwicklungsprogrammatik auch eine „Reflexions- und Lernfunktion“ (ebd.: 144). Mit ihnen werde eine „Wissensbasis für Selbstreflexion“ (Philipp & Rolff 2004: 110) gelegt, um so auch eine Rationalisierung der Reflexionsprozesse zu ermöglichen. Ebenso sollen als weitere Form der selbstbezogenen Hinterfragung die gesetzten Zweck- und Wertformulierungen auch immer wieder anhand von „pädagogischen Grundwerten bzw. an Bildungstheorien“ (Rolff 1998: 308) reflektiert werden.

Über die Fähigkeit zu einer „ständigen Überprüfung ihre[s] Entwicklungsstandes und ihrer Wirksamkeit sowie zu notwendigen Korrekturen, Erweiterungen oder gar Neuanfängen“ (Holtappels 1995: 22) gelange die Schule nach der Schulentwicklungsprogrammatik zu einer „pädagogische[n] Selbsterneuerungsfähigkeit“ (ebd.). Diese sei neben einer „hohe[n] Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit“ (Holtappels & Rolff 2010: 76) zentrales Merkmal von lernenden Organisationen bzw. lernenden Schulen. Eine lernende Schule zu werden wird in den Konzepten als Meta-Ziel für Schulen definiert oder gar als „letztes Ziel“ (Rolff et al. 2000: 40) der Schulentwicklung. Dies meint im Sinne eines reflexiven Selbstverhältnisses, dass die Einzelschule nicht nur in einem anderem Mo-

aus des alltäglichen Schulehaltens vollziehen, sondern ihr eigenes organisationales Lernen reflektieren und über diesen selbstreflexiven Zugang das organisationale Lernen lernen bzw. stetig verbessern soll (vgl. Holtappels 2010).

Da die lernende Organisation v.a. aus lernenden Individuen bestehe (vgl. ebd.: 104), gilt die Anforderung zur „permanenten Reflexivität und Lernfähigkeit“ (Popp zit. nach Holtappels 1995: 6) automatisch auch für jede einzelne Lehrkraft. Diese zeige sich neben einem erhöhten notwendigen Maß an Reflexions- auch in einem notwendigen Mehr an Kommunikationsfähigkeit (vgl. Bastian et al. 2002; Herzmann 2001; Reh 2008). Dabei beziehe sich das reflexive Selbstverhältnis der Lehrkräfte einerseits auf die Aushandlungen mit den KollegInnen, andererseits aber auch auf die eigene professionelle Unterrichtspraxis, da Austausch und Kooperation mit anderen Lehrkräften „Anreiz und Anforderung an die Weiterentwicklung der individuellen Selbstreflexionsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft“ (Reh 2008: 163) sei. Über diese doppelte Aufforderung zum reflexiven Selbstverhältnis durch Schulentwicklung könne Schule nicht nur eine lernende werden, sondern Schulentwicklung berge gar „Potentiale für eine weitere Professionalisierung des Lehrerberufs“ (Bastian et al. 2002: 418).

2.1.4 Zusammenfassung

Die hier zugrunde gelegten Konzepte von Schulentwicklung sind zum einen sehr stark von einem Modell von Schulentwicklung geprägt, das hier als *wert- und zweckrationales Modell* bezeichnet wird. Dies geht davon aus, dass Werte und Zwecke über eine rationale Steuerung eine Orientierung für praktisches Handeln sowohl auf der Ebene der Organisation als auch der Ebene der einzelnen (unterrichtenden) Lehrkraft ermöglichen. Werte wie auch Zwecke werden als prinzipiell umfassend bewusstseins- wie kommunikationsfähig gesehen, wodurch sie ebenfalls rational veränderbar werden: Werden Werte und Zwecke (kollektiv über Aushandlung oder individuell z.B. über Reflexion) verändert, – so die zentrale Annahme der Programmatik – ändert sich auch die (organisationale und unterrichtliche) Praxis, da diese eine unmittelbar anleitende Funktion haben. Schulprogramme oder andere Planungsinstrumente dienen in dieser Logik dazu, diese Wert- und Zwecksetzungen in der Praxis gezielter und koordinierter umzusetzen.

Während das wert- und zweckrationale Modell beschreibt, wie Entwicklung bzw. Veränderung in Schule und Unterricht überhaupt gedacht werden kann, wird mit der Programmatik zum anderen auch formuliert, wie Schulentwicklung am besten umgesetzt werden sollte: Erstens sollen Werte, Zwecke, Strategien und Strukturen möglichst kollektiv ausgehandelt und über sie möglichst kon-

sensual entschieden werden. Vorgeschlagen werden dazu sowohl neue Organisationseinheiten (Steuergruppen, Lehrerteams etc.) als auch neue Rollenverständnisse (Schulleitung als Manager), die diesen Aushandlungs- und Entscheidungsprozess ermöglichen und unterstützen sollen. Werden Werte, Zwecke, Strategien und Strukturen kollektiv ausgehandelt und konsensual auf der Ebene der Organisation beschlossen, folgt aus dem wert- und zweckrationalen Modell, dass diese auch im Verbund wie auch von jedem Einzelnen in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt werden. So kann in der Programmatik die ‚Einheit‘ der Organisation Schule und ihrer Entwicklung hergestellt werden.

Zweitens wird neben der Norm von Kooperation und Konsens in Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen auch ein umfassendes reflexives Selbstverhältnis jedes Einzelnen wie auch der gesamten Organisation Schule als zentral für das Gelingen von Schulentwicklung gesetzt. Diese Reflexivität diene der Erhöhung der Selbsterneuerungsfähigkeit, sodass Schule zu einer lernenden Schule werde und auch LehrerInnen zu permanenten LernerInnen. Als Instrument zum Aufbau und zur Verstärkung dieses reflexiven Selbstverhältnisses fungieren z.B. Evaluationen oder auch die Kooperation mit anderen Lehrkräften.

Schulentwicklung mit den Merkmalen der kooperativen Aushandlungen, konsensualen Entscheidungen und des reflexiven Selbstverhältnisses der schulischen Akteure und der Organisation Schule soll drittens kein singuläres Projekt darstellen, sondern fortwährend erfolgen und damit zur konstitutiven Struktur von Schule werden.

Für die in dieser Arbeit fokussierten Aushandlungen im Kollegium lässt sich resümierend festhalten, dass diese nach den Normen der Konzepte eine zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess spielen: Da sowohl Schulleitung als auch die neuen Steuerungsgremien (nur) als ‚entscheidende Nicht-Entscheider‘ gedacht werden, müssen alle (zentralen) Entscheidungen in den Aushandlungen unter den Lehrkräften getroffen werden. Den Aushandlungen wird aber auch deshalb eine herausragende Bedeutung für Schulentwicklung zugeschrieben, da ihnen das Potential für grundlegende Veränderungen zugesprochen wird: Werden hier Werte und Zwecke konsensual gesetzt, – so die zentrale Prämisse – wirken diese sich auch auf die individuelle Praxis aller am Aushandlungsprozess Beteiligten aus. Die Aushandlungen und Entscheidungen im Kollektiv haben also demnach in der programmatischen Idee von Schulentwicklung eine starke Wirkmächtigkeit auf schulische oder spezifische unterrichtliche Praxis. Dabei sind den Aushandlungen für eine Entscheidung hohe Hürden gesetzt, da hier nicht einfach nach Mehrheitsverhältnissen abgestimmt werden soll, sondern die Herstellung von Konsens oberstes Ziel ist und gar als grundsätzliche Voraussetzung von Schulentwicklung gedacht wird.

Des Weiteren lässt sich zusammenfassend formulieren, dass mit diesem Modell von Schulentwicklung schulische Praxis als vollständig reflexiv zugänglich und als umfassend plan- und steuerbar konstruiert wird: Nichts an Schule entzieht sich der potentiellen Bewusstmachung und der intentional-planvollen Steuerung. Auf alles besteht Zugriff und damit alles kann verhandelt werden. Zusätzlich wird in der Programmatik formuliert, dass im Falle einer guten bzw. gelingenden Schulentwicklung Aushandlungen stets zu einem Konsens führen sollen. Durch diesen Konsens würden dann Veränderungen alltags- und damit v.a. unterrichtswirksam umgesetzt, sodass die Schule Veränderungen als Einheit vollziehe und ggf. Schule überhaupt erst zu einer Einheit werde. Da Schulen mit dieser Programmatik als fast grenzenlos versteh- und gestaltbare Einheiten adressiert werden, heißt dies rückwirkend aber auch, dass es nach diesem Modell der jeweiligen Einzelschule zuzuschreiben ist, wenn sie sich z.B. nicht über alles verständigt, vom Plan abweicht, Veränderungen in der Unterrichtspraxis nicht oder nur von einigen vollzogen werden bzw. kurz gesagt: wenn sie von den normativ-programmatischen Vorstellungen abweicht. Dies soll im folgenden Kapitel weiter analysiert und problematisiert werden.

2.2 Schulentwicklungsforschung

Die normativ-programmatischen Vorstellungen über Aushandlungen und Entscheidungen in Schulentwicklungsprozessen aus dem vorherigen Kapitel 2.1 werden im Folgenden mit den empirischen Befunden über die schulische Entwicklungspraxis verglichen (2.2.1). Anders als bei der anschließenden Rekonstruktion des Umgangs mit diesen Ergebnissen erfolgt dabei keine Beschränkung auf eine Forschungsrichtung, sondern es werden empirische Ergebnisse aller Forschungsperspektiven zum Thema Schulentwicklung berücksichtigt. Dabei kann eine wiederholte Enttäuschung der Normen durch schulische Praxis beobachtet werden, deren Grundaussage darin besteht, dass Anspruch und Wirklichkeit von Schulentwicklung meist stark voneinander abweichen. Diese Differenz wird in einem zweiten Schritt (2.2.2) jedoch nicht wie sonst in der Schulentwicklungsforschung der Praxis verantwortlich zugeschrieben, sondern als Defizit der theoretischen Annahmen selbst gesehen, denen es nicht gelingt, schulische Realität umfassend zu verstehen, abzubilden und zu theoretisieren. Dies mündet in der begrifflichen Beschreibung dieser Form der Schulentwicklungsforschung als *normative Schulentwicklungsforschung* und einer ersten Plausibilisierung eines anderen empirischen Zugangs. Wie bereits oben einführend benannt, wird bei diesem zweiten Schritt nicht *die* Schulentwicklungsforschung untersucht, sondern mit den Arbeiten von ForscherInnen des Dortmunder Instituts für Schul-

entwicklungsforschung (IFS) nur diejenigen einer, wenn auch ‚prominenten‘ Forschungsrichtung näher betrachtet, sodass sich die Aussage der Normativität der Schulentwicklungsforschung auch auf diesen Zweig der Forschung beschränkt.

2.2.1 Die Schulentwicklungsprogrammatik im Spiegel der Forschung

Das Verständnis von Schulentwicklung als wert- und zweckrationalem Modell kann aufgrund differenter theoretischer Annahmen über Schule unter einen „Naivitätsvorbehalt“ (Heinrich 2008b: 32) oder auch ganz grundsätzlich in Frage gestellt werden (z.B. Göhlich 2001: 39). Hier soll das Modell allerdings nicht theoretisch diskutiert, sondern mit empirischen Ergebnissen verglichen werden.

Anhand der in Kapitel 2.1 ausgeführten Kategorien von Wert- und Zweckrationalität, Kooperation und Konsens und Reflexionsfähigkeit werden die empirischen Befunde zum Thema Aushandlungen und Entscheidungen in Schulentwicklungsprozessen dargestellt. Für die Fokussierung auf die empirischen Befunde ist es z.T. notwendig, dass die Interpretationen und Theoretisierungen der Autoren zurückgestellt und stattdessen die ‚nackten‘ Ergebnisse präsentiert werden. Damit rücken die Erklärungen – auch wenn die gängigen Erklärungen z.T. mitgeliefert werden – in den Hintergrund.

Wie bereits benannt, führen die Forschungsergebnisse eher zur Ernüchterung der programmatischen Vorstellungen über schulische Entwicklungspraxis. Für alle in 2.1 benannten Bereiche kann empirisch festgehalten werden, dass die Schulen diesen Normen nur selten entsprechen und eher eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Schullandschaft vorherrscht. Im Vergleich zu den empirischen Ergebnissen wird deutlich, dass die Programmatik Mehrfachfunktionen und damit potentielle Wert- und Zweckkonflikte ausblendet und dabei einseitig Funktionen präferiert, die sich auf die einzelne Schule und ihr Lernen beziehen und stattdessen Umweltabhängigkeiten negiert. Zusätzlich wird im Vergleich zur empirisch vorfindbaren Praxis schulischer Entwicklung deutlich, dass die Programmatik Praxisformen einseitig positiv überformt und per se positive Wirkungen annimmt, wenn z.B. Kooperationen ausschließlich als positives Strukturmerkmal von Schulentwicklung gedacht werden.

2.2.1.1 Wert- und Zweckrationale Steuerung von Schulentwicklungsprozessen

Schulprogramme

In der Schulprogrammforschung werden unterschiedliche Spannungsfelder als konstitutiv angesehen (Arnold et al. 2000, 2004; zusf. Heinrich 2007a: 119–142). Zwei davon beziehen sich auf die Schwierigkeit, sowohl interne Notwendigkeiten als auch externe Umwelanforderungen bei der Schulprogrammarbeit gleichsam zu berücksichtigen. So können Schulen Schulprogramme nicht nur als internes Instrument der Steuerung verwenden, sondern müssen damit auch gleichzeitig Rechenschaft gegenüber der Schulaufsicht ablegen. Unstimmigkeiten und Defizite in der Entwicklung, die intern evtl. noch explizit benannt und als Entwicklungsfeld veranschlagt werden können, sind im Besonderen vor der Schul- und damit kontrollierenden Dienstaufsicht vielleicht schon nicht mehr sagbar. Die Schulen müssen beim Schreiben des Schulprogramms also immer auch mitbedenken, dass dies ein externes Publikum liest, vor dem sie sich rechtfertigen müssen und das, wie im Falle der Schulaufsicht, sogar formalen Einfluss auf die Schule ausüben kann. Ähnliches gilt auch für die Elternschaft: Auch dieses externe Publikum muss berücksichtigt werden, weil die Schulprogramme veröffentlicht und damit als Informationsquelle über die Qualität der Schule genutzt werden können, um ggf. so Entscheidungen hinsichtlich der Schulwahl zu treffen. Da Schulprogramme damit gleichzeitig auch immer eine werbende Selbstdarstellung der Schule sind, verwundern Forschungsergebnisse nicht, denen zufolge Schulen in der großen Mehrzahl in Schulprogrammen „sensible Bereiche [...] nicht allzu konkret [...] bestimmen und festlegen“ (Holtappels 2004a: 27), sondern vornehmlich rein organisatorische Aspekte konkretisieren (vgl. auch Holtappels & Müller 2004). Diese vielfältigen Adressatengruppen (Kollegium, Schulaufsicht, Eltern) und damit auch unterschiedlichste Funktionen von Schulprogrammen erzeugen strukturell bedingte Spannungsfelder, in denen Schulen agieren müssen (Arnold et al. 2000, 2004).

Das Vorhandensein dieser Spannungsfelder spricht zwar nicht grundsätzlich gegen eine wert- und zweckrationale Steuerung. Sie machen aber deutlich, dass das Schulprogramm für eine solche Steuerung nicht uneingeschränkt geeignet ist: Die für das Schulprogramm ausgewählten Werte und Zwecke müssen tendenziell immer solche sein, die auch in der Umwelt honoriert oder zumindest akzeptiert werden. Dies macht es für die Schulen notwendig, genau zu unterscheiden, was öffentlich gemacht werden kann, und was ausschließlich als interne Angelegenheit behandelt werden muss. Die Empirie zeigt aber, dass diese Trennung von Internem und Externem nicht so einfach gelingt, sondern vielmehr

die Außendarstellung die vornehmliche Funktion darstellt und die interne Steuerung anders als über Schulprogramme erfolgt.

So arbeitet Schaefers (2008) in Bezug auf Einstellungsverfahren von Lehrkräften heraus, dass hier Schulprogramme für Ausschreibungen von und Entscheidungen über Stellen „nur eine marginale Rolle“ (ebd.: 232) spielen, obwohl Schulleitungen wie auch Lehrkräfte in der Mehrheit die Bedeutung von Schulprogrammen hoch einschätzen und diese als verbindlichen normativen Rahmen interpretieren. Ebenso zieht sie aus den Daten den Schluss, dass Schulprogramme „nur eine unzureichende Bedeutung für den schulischen Alltag und das tägliche Unterrichtsgeschehen“ (ebd.: 237) haben. Auch die Evaluation der Schulprogrammarbeit in NRW (vgl. Holtappels 2004b) bestätigt einen solch geringen Einfluss auf alltägliches Handeln im Unterricht; dieser erscheint in der Forschungsliteratur als „immer wieder“ (Heinrich 2007a: 143) auftretendes Phänomen, das sich auch in anderen schulentwicklungsbezogenen Studien, die sich nicht (nur) auf Schulprogramme beziehen, beobachten lässt (z.B. Altrichter et al. 2011b; oder schon früh Ekholm 1997). Heinrich bietet als eine Lesart einer solchen ‚losen Kopplung‘ von Schulprogramm und Unterricht an, dass „sich im Unterricht die individuelle Ausgestaltung der Praxis ohnehin durchsetzen wird, [und damit] [...] das Programm entsprechend weit formuliert werden [muss], um die einzelnen LehrerInnen nicht im Widerspruch zum gemeinsamen Ziel des Kollegiums zu bringen“ (Heinrich 2007a: 281f.). Daran anschließend und in Übereinstimmung mit Schaefers vermutet Jürgens (2004) auf Basis seiner Daten, dass die von ihm untersuchten Schulen „lediglich der administrativen Verpflichtung zur Schulprogrammerstellung nachgekommen sind. Ihre Programme dienen primär der Pflichterfüllung nach außen, ohne eine besondere Bedeutung für den internen Gebrauch aufzuweisen“ (ebd.: 114). Diese Annahme unterstützen die Ergebnisse des Instituts für Schulentwicklungsforschung, wenn z.B. an den meisten Schulen „sämtliche pädagogische Gestaltungsansätze [...] nur in allgemeiner Form oder gar nicht im Konzept verankert“ (Holtappels 2004a: 27) seien oder – wie ungefähr die Hälfte aller Gymnasien und Berufsschulen in Hamburg – „weder eine Bestandsaufnahme durchgeführt, noch Entwicklungsschwerpunkte benannt“ (Holtappels & Müller 2002: 225) hätten und nur „13 % der Schulprogrammtexte als „Drehbuch für Schulentwicklung““ (Holtappels 2013: 62) tauglich seien.

Von einem empirisch belegten Anleitungsscharakter von Schulprogrammen für Schule- und Unterrichtsalten kann also nicht gesprochen werden. Vielmehr scheint das Schulprogramm vornehmlich monofunktional zur Bewältigung der Umwelтанforderungen genutzt zu werden, nur in seltenen Fällen die Entwicklungsarbeit anzuleiten und noch seltener Auswirkungen auf den Unterricht zu

haben. Dabei gelingt den Schulen eine konsistente Darstellung von Schulentwicklung auf der Schauseite nur in wenigen Fällen.

Nimmt man hier z.B. die Untersuchungen von Altrichter, Soukup-Altrichter und Heinrich zu Schulprofilierungen hinzu, so wird überdies ein doppelter Nutzen dieser Einseitigkeit deutlich: Die Forschergruppe konstatiert, dass die Veränderungen im Profil der Schule „auch „Wirksamkeit“ (im Sinne einer Erhöhung der Anmeldungszahlen von Schüler/inne/n) [...] zeigen, ohne dass tiefer gehende Veränderungen von Unterrichtsgestaltung und innerschulischer Arbeitskoordination nötig waren“ (Altrichter et al. 2011a: 51). Gleichzeitig – und hier zeigen sich die Autoren zunächst verwundert, da sich dieses Ergebnis von vorherigen Untersuchungen unterscheidet – sind in diesen Entwicklungsprozesse keine Konflikte aufgetreten (vgl. ebd.: 51ff.), was als zweiter Gewinn einer Beschränkung auf das ‚Aufhübschen‘ der Außendarstellung gedeutet werden kann: Nach außen erfolgt eine erfolgreiche Werbung, nach innen werden Konflikte reduziert oder treten erst gar nicht auf. Mit Reh (2010) kann eine solche monofunktionale Nutzung von Schulprogrammen als funktionale¹¹ Komplexitätsreduzierung verstanden werden, da hiermit für Schulprogrammarbeit die benannten typischen Spannungsfelder entkräftet oder gar aufgelöst und Widerstände und Konflikte verringert werden, indem man nur eine Funktion und deren Ansprüche mit dem Schulprogramm bearbeitet. Dies – so ist zu betonen – gilt allerdings nur, wenn Schulen dieses Spannungsfeld durch eine solche Monofunktionalität auflösen. Sobald beide Funktionen bedient werden, bewegen sich die schulischen Akteure automatisch in diesen Spannungs- und damit auch potentiellen Konfliktfeldern (vgl. Reh 2010; Altrichter 2000; Altrichter & Eder 2004).

Sowohl der Rechenschaftslegungs- als auch der Werbecharakter von Schulprogrammen wird in der Schulentwicklungsprogrammatik durchaus auch explizit benannt (vgl. z.B. Philipp & Rolff 2004: 12ff.). Hierin werden aber keine potentiell konfligierenden Funktionen von Schulprogrammen gesehen, sondern vielmehr erscheinen dortige Konzeptionierungen eher von einer Ehrlichkeit, Offenheit und „Symmetrie und Gleichrangigkeit“ (Rolff 2005: 136) aller Parteien auszugehen. So wird im Falle der Rechenschaftslegung gegenüber der Schulaufsicht kurzerhand die „Weisungsbefugnis der Schulaufsicht [...] für die Dauer dieser Gespräche [...] außer Kraft gesetzt“ (ebd.), sodass ein „Dialog“ (ebd.) zwischen der Schule und Schulaufsicht entsteht, ohne dass verdeutlicht wird, wie ein solches Außerkraftsetzen gelingen kann. Neben diesem Ausblenden von Spannungsfeldern erfolgt auch häufig eine einseitige Positionierung gegen das Agieren der Schulaufsicht als „illegitimer Kontrollanspruch“ (Maritzen 2004:

¹¹ Das muss nicht ausschließen, dass dies für (einzelne) SchülerInnen oder auch Lehrkräfte nicht auch nachteilig und damit dysfunktional sein kann. Die Funktionalität bezieht sich hier nur die Perspektive der Einzelschule.

30). Mit Maritzen kann formuliert werden, dass so Schulprogramme „theoretisch zum „Instrument der Schulentwicklung“ hypostasiert“ (ebd.) werden, aber nicht die Komplexität schulischer Wirklichkeit erfassen können.

Evaluationen

Eine ähnliche Struktur – sowohl in der theoretisch bestimmbaren Anforderung als im empirisch belegbaren Umgang mit dieser Anforderung – zeichnet sich bei der Forderung ab, selbst Evaluationen zu betreiben und diese genauso wie externe Evaluationsergebnisse als rationale Grundlage der schulischen Entwicklungsarbeit zu nutzen. Auch hier lassen die Forschungsergebnisse wie bei Schulprogrammen auf eine ähnlich „prekäre Doppelfunktion“ (Heinrich 2007a: 279) von Evaluationen rückschließen.

In den bereits angesprochenen Schulprogrammen lässt sich häufig nur ein geringer Zusammenhang zwischen Planung von Entwicklungsprozessen und den selbst durchgeführten Evaluationen feststellen. So fanden Holtappels und Müller in einer Untersuchung der Schulprogramme aller Hamburger Schulen zwar „konkrete Darstellungen zur Schulgestaltung, aber in nur wenigen Programmen Entwicklungsplanungen, Ziele und Evaluationspläne“ (Holtappels & Müller 2004: 79). Ebenso konnte festgestellt werden, dass in „62% der Programme [...] die Schwerpunkte der Entwicklungsplanung wenig oder gar nicht kompatibel mit den Vorhaben zur Evaluation“ (Holtappels & Müller 2002: 226) waren.

Ähnlich den Befunden der Schulprogrammforschung halten Berkemeyer und Müller (2010) als zusammenfassende Tendenz auch für interne Evaluationen fest, dass die Mehrheit der Schulen die von Ministerien gesetzten Anforderungen eher formal erfüllen. Dies passt zu den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte, von denen in Nordrhein-Westfalen nur ein Drittel den internen Evaluationen den Charakter einer Entscheidungshilfe zuweisen und nur rund 40 % die Aussage bestätigen, dass die internen Evaluationen zur Verständigung über Qualität und die Definition gemeinsamer Wertmaßstäbe geführt hätten (vgl. Holtappels 2011). Hinweise auf ein reflexives Moment von Schulprogrammarbeit bzw. Schulentwicklung durch interne Evaluationen und damit eine Rationalisierung von Entscheidungen ist also empirisch gesehen eher selten vorhanden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Nutzung externer Evaluationsergebnisse. So scheinen z.B. Ergebnisse der Lernstandserhebungen auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft eher zur Stabilisierung des Bestehenden zu fungieren denn als Reflexionshilfe. Die Lehrkräfte schreiben gute Ergebnisse in den Lernstandserhebungen mehrheitlich der Qualität ihres eigenen Unterrichts zu, obwohl gleichzeitig ebenso mehrheitlich die Vergleichsarbeiten aufgrund der als gering

eingeschätzten Anforderungsniveaus kritisch gesehen werden (vgl. Maier 2009). Ebenso werden negative Ergebnisse eher extern bzw. nicht lehrerbezogen attribuiert (vgl. Maier et al. 2012; Kuper & Hartung 2007). Kuper und Diemer formulieren, dass in den meisten Fällen keine Reflexion bestehender Unterrichtsroutinen erfolge, sondern eher ein „fallbezogene[s] Nachjustieren von Leistungsanforderungen“ (Kuper & Diemer 2012: 242) oder ein „lose[s] Abgleichen der Rückmeldungen aus den Vergleichsarbeiten mit den subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Schülerleistungen und der Schule“ (ebd.: 234). So erscheinen potentielle Veränderungsimpulse aus den Vergleichsarbeiten in der Mehrheit schon auf der Ebene der einzelnen Lehrkräfte gestoppt zu werden.

Dazu passend fasst Maier die deutschen Studien zu Vergleichsarbeiten mit der Aussage zusammen, dass die Lehrer sich „eher für die bisher nicht verfügbaren, „objektiven“ Vergleichsinformationen und weniger für eine datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Maier 2009: 132) interessieren. Bzgl. einer solchen die einzelne Lehrkraft übergreifende Entwicklungsarbeit formuliert er aus seiner qualitativen Interview-Studie heraus als Ergebnis, dass es eine „seltenen Ausnahme [zu sein scheint], dass überhaupt in den Gremien der Schule über die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten“ (ebd.: 136) gesprochen, geschweige denn, dass hier ein gemeinsamer koordinierter und kritischer Diskurs geführt wird und daraus ein Entwicklungsprozess erwächst. In einer qualitativen Studie von Kuper und Hartung taucht sogar vermehrt ein gesteigertes Maß expliziter Ablehnung auf, Vergleichsarbeiten auf der Ebene der Einzelschule zu bearbeiten und diese damit als Impuls für Schulentwicklung zu nutzen (vgl. Kuper & Hartung 2007).

Schulen sollen also – wie auch die Schulentwicklungsprogrammatik fördert – interne wie externe Evaluation nutzen, um ihren Entwicklungsprozess reflexiv zu gestalten. Dies tun sie aber in der großen Mehrheit der Fälle nicht oder nicht so, wie in der Programmatik konzeptionell angedacht. Nach Kuper (2004b) gibt es aber bei Evaluationen neben dieser nach innen gerichteten Erkenntnis- und Dialogfunktion auch immer eine nach außen gerichtete Legitimationsfunktion und von außen kommende Kontrollfunktion. So kann es im Sinne eines Prüfsiegels schon legitimationsgenerierend sein, wenn überhaupt evaluiert wird. Es können aber auch einzelne Evaluationsergebnisse Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Maßnahme oder ein neues Programm rechtfertigen. Bei externen Evaluationen wird noch deutlicher, dass hier auch immer Kontrolle von außen mehr oder weniger relevant ist, die bei positiven Ergebnissen ebenso punktuell oder global Legitimation für schulisches Handeln erzeugen oder bei negativen verringern kann (z.B. in der Schulinspektion; vgl. Maritzen 2008; Kotthoff & Böttcher 2010; Lambrecht & Rürup 2012). Insofern kann bei Evaluationen ganz grundsätzlich von einem „Evaluations-Dilemma“ (Kühl 2008: 68) gesprochen

werden, da diese nie ausschließlich dem Lernen der Schule dienen, sondern immer auch der Legitimation.

Auch hier wiederholt sich demnach also das Ergebnis, dass Schulentwicklungsinstrumente – in diesem Fall die Evaluation – nie nur eine Funktion für die Schule¹² haben und deshalb die Handhabung komplex bzw. ambivalent wird. Schulen sehen sich unterschiedlichen Anforderungskontexten ausgesetzt, die sie alle gleichsam – d.h. nicht unbedingt gleichzeitig – bedienen müssen. Dafür lassen sich nicht eindeutig Werte oder Zwecke setzen, da aus der Perspektive der Eltern nicht das Gleiche gut sein muss, wie aus der Perspektive der Schulaufsicht oder aus Sicht der Lehrkräfte. Im Gegensatz dazu wird in der Schulentwicklungsprogrammatik immer nur eine Seite der Medaille als Anforderung betont (Lernen) und die andere potentiell konfligierende Funktion (Legitimation) entweder ausgeblendet oder in ihrem Konfliktpotential heruntergespielt. Dieses scheint sich in der schulischen Praxis ähnlich wie bei den Schulprogrammen eher in einer formalen Bearbeitung der externen Anforderungen niederzuschlagen, also einer Vereinseitigung in Richtung Legitimation zu Lasten des Lernens bzw. der Schulentwicklung.

2.2.1.2 Kooperation und Konsens in Schulentwicklungsprozessen

Lehrerkooperation – so das sich stets und seit Jahrzehnten wiederholende Ergebnis empirischer Forschungen – spielt auf allen Ebenen der Schule nur eine untergeordnete Rolle (Gräsel et al. 2006; Steinert et al. 2006) und erfolgt „entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen“ (Terhart & Klieme 2006: 163). Auch in neueren Untersuchungen z.B. zur Ganztagschule reproduziert sich dieser Befund (vgl. Fussangel & Gräsel 2012). Dabei gilt: Je mehr man sich dem alltäglichen Unterrichtsvollzug nähert, desto geringer fällt die Quantität wie auch die Komplexität der Kooperation aus (z.B. Steinert et al. 2006).

Konkret bedeutet dies für unterrichtsnahe Kooperation, dass Lehrer v.a. Unterrichtsmaterial austauschen, ca. ein Fünftel der Befragten eine fächerübergreifende Zusammenarbeit vollzieht, die sich z.B. in gemeinsamer Unterrichtsplanung oder wechselseitiger Beratung zeigt, und nur ein verschwindend geringer Anteil über gegenseitige Unterrichtsbesuche oder gar evaluative Rückmeldungen kooperiert (vgl. Steinert et al. 2006; Holtappels 1999). Eine Zusammenarbeit in festen Teams findet sich damit nur relativ selten. Wenn diese stattfindet, erfolgt diese weniger im Sinne der Schulentwicklungsprogrammatik als Unterrichtsre-

¹² Gleiches gilt auch für die Evaluatoren (vgl. für die Schulinspektion z.B. Maritzen 2008; Husfeldt 2011).

flexion und -entwicklung, sondern vielmehr als gemeinsame unterrichtsnahe Entscheidungsebene für die Unterrichtsdurchführung (vgl. Reh & Brinkmann-Hein 2005; Reh 2008). Ähnliches gilt auch für die bereits vor Schulentwicklung etablierten Kooperationsstrukturen wie Fachgruppen. Diese tagen z.T. nur sehr selten, viele Absprachen erfolgen nur zwischen „Tür und Angel“ (Gräsel et al. 2006: 215) und beschränken sich auf die je aktuellen Notwendigkeiten. Eine planerisch-entwickelnde Arbeit findet dort aber kaum statt (vgl. Gräsel et al. 2006).

Zwar sind an „schulentwicklungsorientierter Planungsarbeit auf Jahrgangs oder Schulebene [...] mehr als zwei Fünftel der Lehrkräfte regelmäßig und häufig beteiligt“ (Holtappels 1999: 144), die Beteiligung erscheint jedoch eher extensiv und unverbindlich. So stimmen nur ein Drittel der Aussage zu, dass Austausch und Kooperation durch Schulprogrammarbeit intensiviert wurden (vgl. Holtappels 2011). Wenn Kooperation stattfindet, ist sie von Freiwilligkeit geprägt und findet eher in „nicht-institutionalisierten Mini-Netzen von sehr wenigen Personen“ (Altrichter 2000: 102) statt. Dort müssten sich die kooperierenden Lehrkräfte „gut verstehen, ähnliche Berufsauffassungen haben und emotionale Befriedigung aus den Treffen schöpfen. Darüber hinaus müssen sie [die Kooperationen, DG] auch persönlichen Nutzen (...) bringen“ (ebd.).

Terhart und Klieme formulieren als Zusammenfassung der Ergebnisse der Kooperationsforschung fast schon resignativ: „Zwar hat man sich im Bildungs- und Schulbereich an das kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit fast schon gewöhnt – beim Thema Lehrerkooperation scheint die Kluft jedoch besonders groß zu sein“ (Terhart & Klieme 2006: 163f.).

Dies wird meist mit einem hohen Autonomieanspruch der Lehrkräfte v.a. in der Unterrichtsführung und der ‚zellulären‘ Organisationsstruktur der Schule erklärt. So sprechen Terhart und Klieme von einem „gezielte[n] Nebeneinanderherarbeiten“ (ebd.: 164) und Kuper gar von einer „Solidarität der Autonomen“ (Kuper 2008a: 155). Unter Lehrkräften herrsche eine Kollegialität, die sich darin zeige, dass man vornehmlich nur individualisiert zusammen arbeite (vgl. Reh 2008). V.a. Unterricht habe eine „Art von Privat-Charakter [...], angesichts dessen jede Veröffentlichung als Bedrohung der Person erscheinen muss“ (Terhart & Klieme 2006: 164). Auf dieser Basis erscheint es sehr plausibel, dass Lehrkräfte v.a. in Bezug auf Unterricht nur sehr extensiv kooperieren. Empirisch wird von Altrichter und Eder (2004) bestätigt, dass die Autonomie „am stärksten verankert“ (Altrichter & Eder 2004: 221) sei. Allerdings gehe diese nicht ausschließlich – wie nach dem so genannten „Autonomie-Paritäts-Muster“ (APM, Lortie 2002) postuliert – mit dem Anspruch einher, dass alle Lehrkräfte gleich (gut) seien, sondern durchaus auch mit der Forderung nach zusätzlichen Gratifikationen für besondere Leistungen. Neben den oft benannten ‚Einzelkämpfern‘

scheint es auch die ‚Einzelköpfer‘ zu geben. Ob eine solche zusätzliche Unterscheidung eher kooperationsfördernd oder eher zusätzlich sogar noch stärker auch einfache Formen der Kooperation hemmend wirkt, ist bisher noch nicht untersucht. Dass aber Kooperation unter Lehrkräften nur sehr gering ausgeprägt ist, ist wiederholtes Ergebnis der Schulforschung (vgl. z.B. Baumert 1980; Gräsel et al. 2006).

Das APM dient Altrichter (2000) auch dazu, das „wiederholte Auftreten“ (ebd.: 100) von Anfangskonflikten in Schulentwicklungsprozessen zu erklären. In den beschriebenen Beispielen bestehen die Konflikte v.a. zwischen der Schulleitung, die Schulentwicklung einführen will, und einem mehr oder weniger großen Teil des Kollegiums, der dagegen Widerstand entwickelt. Durch verschiedene „Konfliktlösungs- und Befriedungsstrategien“ (ebd.: 105) werde v.a. die „Bestätigung des Prinzips der Freiwilligkeit der Teilnahme von LehrerInnen“ (ebd.: 107) gesichert. Dadurch ergeben sich aber sehr unterschiedliche Beteiligungsraten in Kollegien, sodass Schulentwicklung, anders als dies eigentlich konzeptionell intendiert ist, häufig „zu einem Projekt neben anderen“ wird und damit der „ursprüngliche Anspruch gefährdet“ (ebd.: 108) sei. Die Einführung von Schulentwicklung stelle damit einen „culture clash“ (ebd.: 101) dar: Die eine Kultur sei die individuelle LehrerInnenkultur und die andere die noch unbekannte Kultur der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit. Auch Krainz-Dürr spricht hier von einem „Kulturbruch“ (Krainz-Dürr 2006: 13). Zusammenfassend beschreibt sie Schulentwicklungsarbeit in Bezug auf Verbindlichkeit als „regelscheu, vergesslich, widerständig“ (ebd.: 11).

Über Konflikte in Initiierungsphasen von Schulentwicklung hinaus sprechen Berkemeyer, Feldhoff und Brüsemeister beim Verhältnis von Schulleitung und Steuergruppen von einem grundsätzlichen „Konfliktpotential“ (Berkemeyer et al. 2008: 169), das in der durch die Doppelrolle der Schulleitung bedingten Rollenunklarheit begründet sei. Auf der Basis von quantitativen Untersuchungsergebnissen formulieren sie aber, dass dieses vermutlich nur selten zum Tragen komme und „in nur wenigen Steuergruppen Machtfragen besonders bedeutsam“ (ebd.: 166) seien. Die rekonstruktiv angelegte Studie von Schröck (2009) arbeitet darüber hinaus sogar ein strukturelles „Hierarchiedilemma“ (ebd.: 164) für Steuergruppen heraus. Diese müssten wählen „zwischen der Macht, die die Nähe zur Schulleitung mit sich bringt, und der Akzeptanz seitens des Kollegiums, die aber mit dem Verlust der Einflussnahme verbunden ist“ (ebd.). Er arbeitet zwar unterschiedliche Umgangsweisen damit heraus, das Basisproblem lässt sich aber bei allen untersuchten Steuergruppen rekonstruieren. Ob also z.B. Konflikte in Leitungsfragen deshalb kaum auftreten, weil die Situation sowohl für Schulleitungen als auch für Steuergruppenmitglieder zu unklar und über Dilemma strukturiert ist, bleibt zu untersuchen.

In ähnlicher Weise führt Heinrich (2008a) die sich in den Daten dokumentierenden „Irritationen oder Ambivalenzen in Schulentwicklungsprozessen“ (ebd.: 144) auf grundsätzlich unterschiedliche Logiken der schulinternen Akteure zurück. Er unterscheidet auf Basis von qualitativen Interviews dabei ähnlich zum APM zwischen einer Individuallogik, in der sich die Lehrer z.B. eher dem Fach, der individuellen Ausübung des Unterrichts o.Ä. verpflichtet sehen, und einer Organisationslogik, in der sich z.B. die Schulleitung für die Organisation im Sinne der Schulentwicklungsidee einsetzt. Laut Heinrich seien hier große „Übersetzungsleistungen“ (ebd.) notwendig, um zwischen diesen unterschiedlichen Logiken zu vermitteln. Eine Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrkräften mit dem Ziel, einen Konsens zu erreichen erscheint sehr schwierig, wenn hier gar unterschiedliche Logiken rekonstruiert werden.

Dass Kooperation auch zum Nachteil von Schulentwicklung oder von SchülerInnen erfolgen kann, ist ebenfalls in der empirischen Forschung dokumentiert: So konnte Reh in verschiedenen Teamsitzungen von Lehrkräften eine „problematische Verfestigung etikettierender und abwertender Diagnosen einzelner Schüler durch die Lehrer“ (Reh 2008: 179) rekonstruieren. Auch das obige Beispiel von Altrichter, in dem Teile des Kollegiums gegen die Schulleitung bzw. die Einführung von Schulentwicklung Widerstand leisten, könnte man so reformulieren, dass hier Lehrkräfte kooperativ opponieren. Diese kurzen Beispiele machen deutlich, dass kooperatives Handeln zunächst nicht an ‚wünschenswerte‘ Werte und Zwecke gebunden ist, sondern für jegliche Zielsetzungen genutzt werden kann (vgl. Idel et al. 2012). In der Schulentwicklungsprogrammatik wird Kooperation aber als per se Gutes gesetzt und meint damit – ohne dass dies formuliert würde – eine Kooperation, die Schulentwicklung unterstützt.

An dieser Stelle spricht Bauer (2008) von einem doppelten Missverständnis: Zum einen bestehe die Vorstellung, die reine Steigerung der Anzahl und Intensität verschiedener Kooperationsformen spreche für pädagogisch wirksame und hilfreiche Kooperation der Lehrkräfte. Dies bezeichnet er als „technokratische[s] Missverständnis“ (ebd.: 851). Unter dem „gruppenromantische[n] Missverständnis“ (ebd.) hingegen versteht Bauer, dass „die höchste und wirksamste pädagogische Kooperationsform [...] der gemeinsam in einem Team miteinander befreundeter Personen durchgeführte Unterricht [sei], also die unmittelbare Interaktion mehrerer Lehrkräfte in derselben Unterrichtssituation, die endlich zur Überwindung der strukturell bedingten Einsamkeit des Lehrenden führe“ (ebd.: 851f.). Ergänzend macht Kelchtermanns (2006) darauf aufmerksam, dass nicht nur Kooperation als einseitig positiv gesetzt wird, sondern auch im Gegenzug Autonomie von Lehrkräften als Mangel gesehen wird.

Bereits in der Darstellung der empirischen Befunde zur Schulprogrammentwicklung wurde deutlich, dass diese von konstitutiven Spannungs- und damit

letztlich auch potentiellen Konfliktfeldern durchzogen ist, die scheinbar v.a. dadurch aufgelöst werden, dass Schulentwicklung eher formal und monofunktional an externen Anforderungen orientiert bearbeitet wird. Nach den nun aufgeführten Befunden der Kooperationsforschung kommt noch hinzu, dass es durch die zusätzlichen Steuerungsstrukturen und -aufgaben zwar zu einer Rollendifferenzierung kommt, aber damit gleichsam das Konfliktpotential im Lehrerkollegium und v.a. zwischen den unterschiedlichen Rollenträgern steigt. Schulentwicklung führt also der gängigen Interpretation der empirischen Befunde nach strukturell bedingt zu einem Mehr an Konflikten bzw. induziert diese.

Anstelle des in der Schulentwicklungsprogrammatik als grundlegend eingeschätzten Konsens⁴ in unterrichtlichen und schulischen Werten und Überzeugungen dokumentieren sich in den empirischen Ergebnissen als vornehmlicher Konsens v.a. der Anspruch der hohen Autonomie im Unterrichtsvollzug und die Gewährung von Freiwilligkeit gegenüber Schulentwicklungsentscheidungen und den daraus entstehenden Veränderungen. Die entstehenden Konflikte werden in der Forschungsliteratur durch diesen Anspruch erklärt, der als grundlegend differente Logik oder Kultur im Verhältnis zu den Anforderungen von Schulentwicklung gefasst wird.

2.2.1.3 Reflexion in und von Schulentwicklungsprozessen

Die Ausführungen zu den empirischen Befunden zum Umgang mit internen und externen Evaluationsergebnissen hatten bereits deutlich gemacht, dass Rückmeldungen auf individueller Ebene in Bezug auf eine einzelne Lehrkraft häufig gar nicht als Veränderungsimpuls wahrgenommen und diese in Gremien der Schule z.T. nicht einmal thematisiert werden. Wenn externe oder interne Evaluationen also vornehmlich als Bestätigung des Bestehenden gesehen werden, ist es doch mehr als fraglich, ob auf Basis der Evaluationen der eigene Entwicklungsprozess reflektiert und die Schulen – wie von der Programmatik gefordert – auf allen Ebenen einen reflexiv-lernenden Zugriff ihre Praxis entwickeln. Zwar existiert bislang im Bereich der Reflexion der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen und der Organisation Schule nur relativ wenig Forschung; die vorliegenden Befunde zeichnen aber auch hier ein eher ernüchterndes Bild.

So berichtet Reh (2008) in den bereits erwähnten Untersuchungen zur Lehrerkoope-ration in Teams, dass in den von ihr untersuchten Teambesprechungen „nur vereinzelt“ (ebd.: 179) Reflexionsphasen ausgemacht wurden: „Selbst in den von uns beobachteten Teams, die angaben, „auswertend“ zu planen, fand, unserer Rekonstruktion folgend, solches nur selten statt“ (ebd.). Reh interpretiert das Ergebnis so, dass hier zwar nicht die von der Programmatik formulierte Re-

flexion der Lehrkräfte über ihr professionelles Selbst und den Unterricht erfolge, stattdessen aber eine gesteigerte Reflexivität der Organisation erreicht werde, die das Potential berge, „höhere Ebenen der Organisation von manchen Entscheidungen [zu entlasten] und [...] die Chance [vergrößern], über Entscheidungsprämissen unterrichtsnah zu entscheiden“ (ebd.).

Darüber hinaus bezweifelt Reh (2004) ganz grundsätzlich die Steigerungsmöglichkeit von Reflexion durch wissenschaftliche Forschungen – hier verstanden als eine Form der externen Evaluation. Ihre Skepsis bezieht sich auf die unterschiedlichen Motive und Zeitrhythmen der Akteure und den hohen Abstraktionsgrad der (wissenschaftlichen) Ergebnisse und damit die Unspezifität in Bezug auf die Einzelschule (vgl. Reh 2004). Anhand einer Rekonstruktion einer Rückmeldesituation von Ergebnissen einer wissenschaftlichen Studie an ein Lehrerkollegium zeigen Fritzsche und Reh (2008) beispielhaft auf, dass das Ziel, durch das Einbringen wissenschaftlich generierten Wissens „Grenzen und Routinen, eingespielte Bedeutungszuweisungen und Erklärungsmuster [...] zu irritieren“ (ebd.: 200), in diesem nicht gelungen sei, sondern beide Seiten in eine „defensiv-aggressive“ (ebd.: 199) Dynamik geraten, die einen Austausch verhindert. Dies widerspricht nicht grundsätzlich der Möglichkeit eines Gelingens, sondern zeigt eher die Komplexität des ‚Wissenstransfers‘ in die Praxis auf. Ausgehend von der Annahme einer „differentielle[n] funktionale[n] Logik“ (Reh 2004: 77) der Felder von schulischer Praxis und Wissenschaft erscheint dieses Beispiel aber eher stellvertretend als ein Ausnahmefall.

2.2.1.4 Zusammenfassung

Als zusammenfassendes Bild der Praxis von Schulentwicklung zeigt sich eher das Negativ der normativen Vorstellungen der Schulentwicklungsprogrammatis:

- Die ausgehandelten Werte und Ziele haben häufig weder anleitenden Charakter für organisationale Entscheidungen (z.B. Personalentscheidungen) noch für die unterrichtliche Praxis der einzelnen Lehrkraft.
- Die Schulprogramme wie auch die Evaluationen bzw. Evaluationsergebnisse werden in vielen Fällen eher formal bearbeitet und sind zum nicht unerheblichen Teil sogar auf der Ebene der Selbstbeschreibung inkonsistent.
- Anstelle von Konsens in den Zielen und Werten von Schule und einer Entwicklungsgemeinschaft aus Schulleitung, Steuergruppe und dem Kollegium bzw. professionellen Lerngemeinschaften zeigt sich empirisch ein Konsens darüber in der Lehrerschaft, dass man sich gegenseitig Autonomie v.a. in

Fragen des Unterrichtsvollzugs garantiert und damit Schulentwicklung auf Freiwilligkeit und Unverbindlichkeit basiert.

- Dementsprechend erfolgt die für die Schulentwicklung so zentrale Kooperation zwischen den Lehrkräften „entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchs- und wirkungsvollen Formen“ (Terhart & Klieme 2006: 163).
- Statt konsensualer Kooperation tauchen v.a. am Beginn von Schulentwicklungsprozessen immer wieder Konflikte auf und bestehen zumindest latent als strukturelles Konfliktpotential in den Prozessen fort.
- Die v.a. für weiterentwickelte aber auch basale Formen der Schulentwicklung so zentrale Reflexion der Lehrkräfte wie auch Reflexionen auf der Ebene der Organisation scheinen in Schule stark unterrepräsentiert zu sein.

Für diese Phänomene wurden hier zwei in der Forschungsliteratur gängige Erklärungsmuster angeführt: Zum einen haben Schulentwicklungsinstrumente – hier Schulprogramme und Evaluationen – immer eine Doppelfunktion für die Schule. Intern dienen sie dem Lernen bzw. der Entwicklung der Schule. Nach außen haben sie aber gegenüber den verschiedenen Publika (v.a. Eltern, Abnehmereinrichtungen, Bildungsadministration) eine Legitimationsfunktion. D.h. nicht nur, dass sich von der Schule gesetzte Zwecke immer in unterschiedlichen und differnten externen Kontexten bewähren und dort Anschluss herstellen müssen, sondern v.a. auch, dass die internen Ansprüche mit diesen externen in Einklang gebracht werden müssen, also Schulen z.B. mit den Verschriftlichungen von Schulentwicklung immer auch unter externer Beobachtung stehen. Zum anderen verlangt Schulentwicklung einen Modus, der der Tradition des Schulehaltens konträr entgegensteht: Schule ist traditionell von einer hohen Autonomie der einzelnen Lehrkraft in der Durchführung des Unterrichts geprägt. Schulentwicklung aber verlangt nicht nur ein hohes und komplexes Maß an Kooperation unter den Lehrkräften, sondern auch verbindliche kollektive Entscheidungen über Rahmungen und Ausrichtungen des Unterrichts.

Demgegenüber harmonisiert die Schulentwicklungsprogrammatik die schulischen Verhältnisse: Wo meist das Einklagen des Rechts auf Unverbindlichkeit in den kollektiven Entscheidungen und Autonomie oder gar Konflikte herrschen, setzt die Programmatik eine (Werte-)Gemeinschaft, Konsens und umfassende Kooperation. Wo sich empirisch konstitutive Spannungsfelder in Bezug auf externe Adressaten zeigen, propagiert die Programmatik Offenheit und Ehrlichkeit und setzt die Ambivalenzen explizit „außer Kraft“ (Rolff 2005: 136). Somit gelingt zwar programmatisch die Einheit der Schule und eine Vereinfachung und Fokussierung auf eine Funktion (Lernen). Die empirischen Ergebnisse machen aber deutlich, dass so die für Schulentwicklung konstitutiven Spannungsfelder

(vgl. Arnold et al. 2000) und ein realistisches Bild schulischer Entwicklungsbedingungen nicht erfasst werden können. Schulen leben also in einer komplexeren und widerständigeren Welt als die Schulentwicklungsprogrammatisierung.

2.2.2 Normative Strukturierung der Schulentwicklungsforschung

Dass die Programmatisierung, die ja auch von der schulischen Praxis oder Fortbildung genutzt wird, die Vorstellungen über das Funktionieren von Schulentwicklung vereinfachend darstellt und die volle Komplexität schulischer Entwicklungsprozesse nicht erfasst, mag evtl. nicht verwundern. Auch dass Konzepte und Arbeitsbücher für Schulen nicht die volle Komplexität schulischer Entwicklungsmaßnahmen widerspiegeln, erscheint – so könnte man anfügen – der Natur der Sache geschuldet, da es ja dort v.a. um die Anleitung der Praxis geht. Hier soll es jedoch nicht um die Frage der Verwendung der Programmatisierung von Schule oder anderen gesellschaftlichen Bereichen gehen, sondern es wird untersucht, wie die Schulentwicklungsforschung mit den Normen der Programmatisierung umgeht. D.h. die erziehungswissenschaftliche Forschung selbst wird hier zum Gegenstand der Beobachtung und wird aus einer wissenschaftlichen Perspektive kritisiert. Dies erfolgt durch die Reflexion der Prämissen und des Umgangs mit diesen Prämissen in den Forschungsergebnissen, mit dem Ziel, über die Praxis der Schulentwicklungsforschung ihren *modus operandi* zu rekonstruieren.

Die zwei grundlegendsten Aspekte für die Analyse des Umgangs mit den Normen wurden bereits ausgeführt: Die normativ-programmatischen Vorstellungen über das Funktionieren von Schulentwicklung (Kapitel 2.1) dienen der Forschung einerseits als *Modell* wie andererseits auch als *Norm* für die Forschungspraxis (Kapitel 2.2.1). Mit der Setzung bestimmter Vorstellungen als programmatisches Modell schulischer Entwicklung liegt der Schulentwicklungsforschung vor der Empirie immer eine bestimmte Vorstellung von Schulentwicklung zugrunde. Diese bietet sowohl eine grundsätzliche Idee, wie schulische Entwicklung überhaupt gedacht werden kann (Kapitel 2.1.1), als auch gleichzeitig konzeptionelle Vorstellungen dazu, welche Elemente in Schule wie funktionieren müssen, damit Schulentwicklung gelingen kann (Kapitel 2.1.2 & 2.1.3). Darüber ist die Grundlage für die Erstellung von Hypothesen und deren Erforschung sowohl für quantitative als auch qualitative Verfahren gelegt.

Dieses Modell von Schulentwicklung ist aber nur *ein* spezifisches, das Schulentwicklung immer nur als wert- und zweckrational denkt und nur bestimmte Praxisformen als angemessen anerkennt. So modelliert bzw. konstituiert Forschung ihren Gegenstand sehr spezifisch, sodass bestimmte Phänomene nie in den Blick geraten können: In einem wert- und zweckrationalen Modell spielen

etwa die Körper der Akteure keine Rolle, und werden demnach auch nie zum Gegenstand der Forschung. Erst wenn andere Modelle und Grundlagentheorien herangetragen werden, gelangen auch diese in den Blick (vgl. z.B. Göhlich 2008). Ebenso hatte die Analyse in Kapitel 2.2.1 deutlich gemacht, dass die Praxisformen von Schulentwicklung selbst normativ strukturiert sind, d.h. nicht vorbehaltlos jedwede vorfindbare Praxis als solche anerkannt, sondern nur eine ‚gute‘ Praxis als Schulentwicklungspraxis verstanden wird: Nur diejenigen Formen von Lehrerkooperationen werden als Kooperation anerkannt, die der Schulentwicklung oder den SchülerInnen dienen. Opponieren sie hingegen gemeinsam gegen die Schulleitung, um Schulentwicklung zu verhindern, wird dies pejorativ als Widerstand und nicht als Form der Kooperation gekennzeichnet (s.o.). Eine ähnliche normative Strukturierung erfolgt, wenn z.B. Kooperationsniveaus mit unterschiedlichen Stufen der Schulentwicklung verknüpft werden (vgl. Idel et al. 2012) und damit nicht nur Kooperation als per se positiv gesetzt wird (s.o.), sondern auch bestimmte Kooperationsformen als stets höherwertig gelten und damit anzustreben sind. Diese Setzungen erweisen sich demzufolge als „folgenreiche Vorentscheidungen“ (Meseth 2011: 14), da der Gegenstand der Forschung hier immer nur in einer bestimmten Weise konstituiert wird und schon normativ vorstrukturiert ist.

Die Programmatik wird aber – wie bereits ausgeführt – nicht nur als grundlegendes Modell, sondern auch als Norm verwandt, die auf die schulische Praxis gerichtet ist und ihr als Orientierungshilfe dienen soll, wie Schulentwicklung erfolgen sollte. Damit ist gleichzeitig der Forschung eine Bewertungsgrundlage gegeben, die einen Ist-Soll-Wert-Vergleich ermöglicht. In Kombination mit dem programmatischen Modell ist es nach der Empirie möglich, auf Basis des sowohl in der schulischen Praxis als auch der Forschung gültigen Modells von Schulentwicklung mehr oder weniger konkrete und anschlussfähige Hilfestellungen zu geben.

Die vorgestellten empirischen Befunde machen aber deutlich, dass vielfach schulische Realität in allen Bereichen relativ stark, und in manchen sogar massiv von den normativen Setzungen der Programmatik abweicht. V.a. die für Schulentwicklung so zentral gesetzte Kooperation der Lehrkräfte scheint den Erwartungen und normativen Notwendigkeiten des Modells im hohen Maße nicht zu entsprechen. Und dies ist ein Umstand der keineswegs neu ist und hier erstmals in dieser Kompaktheit zusammengetragen wurde, sondern sowohl für die Schulentwicklungsforschung als auch für deren thematischen Teilgebiete seit langem bekannt ist, sodass wiederholt ein „kontinuierliche[s] Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit“ (Terhart & Klieme 2006: 163f.) konstatiert wurde. Für die Schulentwicklungsforschung zeigt sich in diesem Missverhältnis von schulischer Praxis und Norm, die in unterschiedlicher Ausprägung „in fast allen

Schulen beobachtet werden kann“ (Rolff 1998: 308), eine „Implementations-Lücke“ (Rolff 1998: 308). D.h. die Umsetzungen der Programmatik in der schulischen Praxis sind defizitär. Dies soll im Weiteren als *kontinuierlich wiederholte Praxisdefizitdiagnose* bezeichnet werden.

Mit dieser Defizitdiagnose geht im Prinzip immer eine mehr oder weniger explizite oder implizite Kritik einher, die aber an unterschiedliche Adressen gestellt wird. Häufig werden Verantwortliche für diese begrenzte Umsetzung in der schulischen oder politischen Praxis nicht explizit benannt oder genau bestimmt. So fordert man „Unterstützung“ (Holtappels 2004a: 28) für die Schulen und kritisiert damit implizit, dass die Bildungsadministration bzw. die Bildungspolitik diese noch nicht ausreichend gegeben haben. Auch die Lehrkräfte werden als Verantwortliche eher selten explizit benannt. Stattdessen sind es „Vorbehalte der Schulpraxis“ (ebd.) – und nicht der Lehrkräfte – oder eine anonym bleibende „Arbeitskultur“ (Holtappels & Müller 2002: 226), die eine Umsetzung der Programmatik in der Praxis be- oder gar verhindern. Die Defizitdiagnose kann aber auch mit einer expliziten Abwertung der schulischen oder politischen Akteure einhergehen. So wird den Lehrkräften z.B. von manchen Autoren bei Nicht-Nutzung von Evaluationsergebnissen die „Bereitschaft“ (Ackeren et al. 2011: 175) oder gar die „Kompetenz [...] zur Mitwirkung an evidenzbasierten Schulentwicklungsprozessen“ (ebd.: 172) abgesprochen. In dieser Perspektive handeln die politischen oder schulischen Akteure nicht angemessen, da sie sich nicht den ‚seit langem‘ belegten Fakten der Wissenschaft nach verhalten und sich als widerständig gegenüber diesen als „objektiviert“ (ebd.) gekennzeichnetem Wissen verhalten¹³.

Eine Form des Umgangs mit den empirischen Befunden, die mit der ersten Form der impliziten Kritik einhergeht, kann als *Positivwendung der defizitären Ergebnisse* bezeichnet werden. Dazu werden die aktuellen, aus der Perspektive der Programmatik negativen Zustände durch potentielle zukünftige Veränderungen in diese Zukunft transzendiert. Dies gelingt, indem z.B. formuliert wird, dass „derzeit *noch* Grenzen“ (Holtappels 2004b: 181) in der Umsetzung bestünden „Vorbehalte [...] *noch* groß“ seien, das Qualitätsverständnis „*noch* unterentwickelt“ und passende Verfahren und Kulturen „*noch* nicht verbreitet“ (Holtappels 2004a: 28, Herv. DG) seien und die Schulen noch „Zeit und Unterstützung benötigen, um die neuen Aufgabenstellungen bewältigen und entsprechende Kompetenzen erwerben zu können“ (ebd.).

Eine ähnliche Positivwendung, die eine umfassendere Verbesserung in der Zukunft in Aussicht stellt, erfolgt, wenn man das Vorhandene jenseits der teils

¹³ Für den Fall, dass die Politik dafür kritisiert wird, dass sie sich nicht wissenschaftlichen Erkenntnissen richtet, sondern diese sogar noch fast mutwillig nach ihren Interessen verkürzt und verformt, siehe z.B. Baltruschat 2010: 256f.

massiven Abweichung als Anfang eines umfassend Neuen und Anderen im Sinne der Programmatik liest. So wird z.B. trotz der geringen Kooperation konstatiert, dass „zumindest innerhalb der Schulen ein gemeinsamer Lern- und Arbeitsprozess begonnen“ (Holtappels & Müller 2004: 115) habe und die Schulen sich damit auf „ganz neue Wege“ (ebd.: 101) begäben oder auf „dem Weg zu einer neuen Arbeitskultur [seien], in dessen Mittelpunkt Kommunikationsprozesse zwischen den Akteuren und deren Verantwortung für die Schule als Ganzes stehen *dürften*“ (ebd.: 115, Herv. DG) und für deren Etablierung noch „langfristige Lern- und Veränderungsprozesse bei den Beteiligten und im Umfeld abzuwarten und im Auge zu behalten“ (ebd.: 113) sind. Damit erfolgt die Positivwendung der Ergebnisse hier über das Vertrösten auf eine bessere Zukunft und sogar durch das Anstellen von Vermutungen über empirisch nicht belegbare Praxis – d.h. man verlässt das Feld der empirischen Forschung.

Als ein ähnlicher ‚Extremfall‘ der Positivwendung kann die Umdeutung der empirischen Ergebnisse im Sinne der Programmatik entgegen gegenteiliger Befunde gesehen werden. So konstatieren Holtappels und Müller trotz eigener konträrer Ergebnisse¹⁴, dass „die Vorgabe, eine Entwicklungsplanung vorlegen und einen der Entwicklungsschwerpunkte aus dem Bereich Unterricht und Erziehung wählen zu müssen, [...] sicher gestellt [habe], dass die Schulprogrammarbeit auch den Kernbereich pädagogischen Handelns erreicht“ (Holtappels & Müller 2002: 231). Entgegen der sonst üblichen grundsätzlichen Skepsis der Schulentwicklungsforscher gegen eine Top-Down-Logik wird hier die Wirksamkeit und Verbindlichkeit ministerieller Setzungen bestätigt. Allerdings verbleibt die Wirkungsdiagnose mit „erreicht“ unspezifisch. Auch der „Kernbereich pädagogischen Handelns“ legt Wirkungen auf der Ebene des Unterrichts nahe, ohne diese explizit zu benennen. Hier wird also mit vagen Formulierungen eine recht weitgehende Veränderung in Schule angedeutet, die sich auf Basis der empirischen Befunde so nicht treffen lässt. Dies ermöglicht in diesem Fall nicht nur eine Positivwendung der Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung von Schulentwicklung in der schulischen Praxis, sondern auch eine Wirkungszuschreibung politischer Praxis.

Anstelle einer Positivwendung der Ergebnisse erfolgt noch eine andere Form der des Umgangs mit den Forschungsergebnissen, die mit Maritzen (2004) als *Hypostasierung der Schulentwicklungsprogrammatik* bezeichnet werden kann. Während bei den vorherigen Mustern die Ergebnisse nur als mehr oder weniger starke Abweichungen von der Norm interpretiert werden, gibt es auch empirische Befunde, die von einer grundsätzlich anderen, nicht der Programma-

¹⁴ Z.B.: "Eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Schulen nimmt sich jedoch äußerst bescheidene Vorhaben vor, mit denen sie teilweise auch in weniger zentrale pädagogische Bereiche ausweichen" (Holtappels & Müller 2002: 230; s. auch Kap. 2.2.1).

tik gemäßen Logik der Praxis zeugen. Diese Phänomene werden als „Verschmutzungen“ (Kühl 2011: 66) der eigentlichen Idee aufgefasst, die nicht auftreten sollten. So ist es z.B. ein beklagenswerter Umstand, dass Schulprogramme auch oder gar vornehmlich zur Legitimation nach außen hin genutzt werden und nicht nur – wie programmatisch angedacht – „primär für den inneren Gebrauch“ (Jürgens 2004: 112). Die empirisch vorfindbaren Schulprogramme müssen so in der großen Mehrzahl als „wenig geeignet“ (ebd.) erscheinen. Die Schulen stehen in der Darstellung, wiederum aber keineswegs als Schuldige dar: Bei Jürgens wird der hohe durchschnittliche Seitenumfang der Schulprogramme affirmativ zugunsten der Schulen als Ideen- und Projektreichtum interpretiert. Der einzige Fehler sei, dass die ‚eigentliche‘ Funktion nur nicht „präzise geklärt“ (ebd.) wurde. Dann gilt es, dass „sich das Verständnis von Schulentwicklung in den Schulen ändern muss – weg von einer ungeliebten Zusatzaufgabe hin zu einem zentralen Bestandteil von Schule“ (Feldhoff 2011: 307) und „per Überzeugung für eine bessere Praxis [...] bei den Praxisakteuren Bereitschaft und Motivation für die Innovation zu entwickeln, damit sie diese verstehen und realisieren“ (Holtappels 2013: 53) und so ein „Gestaltungsbewusstsein“ (Bargel 2003: 89) geweckt werde.

Demzufolge – und dies gilt unabhängig davon, ob es sich um graduelle oder grundsätzliche Abweichungen von der Norm handelt – hilft aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung nur ein Mehr der Programmatik und deren intensivere, wiederholte Vermittlung. Das Modell von Schulentwicklung scheint demnach in der Schulentwicklungsforschung gegen Kritik und Falsifikation immunisiert. Abweichungen vom Modell sind nie Abweichungen des Modells in der Erfassung schulischer Entwicklungspraxis, sondern immer Abweichungen der untersuchten Praxis vom Modell.

Zwar wurden in Kapitel 2.2.1 bereits einige Beispiele genannt, wie Teilaspekte der Programmatik als einseitige Bewertungen analysiert wurden. Dies hat aber in den benannten Forschungen nicht die Praxis der Normanwendung verändert. So fortwährend und konstant die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit ausfällt, so fortwährend sieht sie darin ein Defizit der Wirklichkeit. Damit blendet die Schulentwicklungsforschung aber aus, dass sie selbst diese Modelle entworfen und als Vergleichsnorm gesetzt hat und sie diejenige ist, die die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit als Defizit der Wirklichkeit interpretiert (vgl. Schlee 2014). Die Kontingenz der Setzung von Normen wie auch der Perspektive, dass dies auch grundsätzlich anders sein könnte, wird damit ignoriert. So erhalten diese Elemente Normcharakter, da sie der Reflexion entzogen werden, und stattdessen immer nur implizit mitkommuniziert werden.

Damit sind nicht nur dem Modell von Schulentwicklung Normen inhärent (z.B. nur eine bestimmte Variante von Kooperation ist Kooperation), sondern

auch die Praxis der Forschung selbst ist von nicht reflektierten und damit implizit gehaltenen Setzungen geprägt. Die Forschung präferiert Veränderung in der Schule und richtet sowohl ihre theoretischen Modelle (s.u.) als auch bisweilen die Interpretation ihrer Forschungsergebnisse daraufhin aus, Veränderung in der schulischen Praxis anzuleiten und wahrscheinlicher zu machen. Insofern kann von einer doppelten normativen Strukturierung gesprochen werden. Diese Form der Schulentwicklungsforschung soll im Weiteren als *normative Schulentwicklungsforschung* bezeichnet werden.

Die Praxis der normativen Schulentwicklungsforschung verdeckt demnach, dass die gesetzten Normen über das Funktionieren von Schulentwicklung durch die Wissenschaft selbst formulierte Prämissen sind. Wissenschaft untersucht also – so könnte man zugespitzt formulieren – weniger die vollzogene schulische Entwicklungspraxis in ihrer gesamten Breite und Tiefe, sondern mehr die Gültigkeit der eigens gesetzten Normen. Blickt man so auf die Forschungspraxis, d.h. reflektiert man die Normen als kontingent und betrachtet die empirischen Befunde eher als Test der Normen und nicht der schulischen Praxis, so ergibt sich die Möglichkeit, nicht die Praxis als defizitär zu sehen, sondern die empirischen Befunde vielmehr gegen die normative Programmatik zu wenden und damit das Defizit in der Programmatik und damit auch in der Forschungspraxis zu sehen.

Die Defizite dieser Forschungspraxis wurden bereits oben ausgeführt und werden hier nur zusammenfassend aufgelistet:

- Die schulische Praxis kann letztlich immer nur als defizitär gesehen werden und wird damit zumindest implizit abgewertet und kritisiert.
- In der Praxis der Forschung bestehen unterschiedliche Positivwendungen der Ergebnisse, die so weit gehen, dass die Forschungsergebnisse wider der Ergebnislage als Erfolg umgedeutet werden.
- Verschiedene empirische Phänomene wie z.B. die Außendarstellung der Schulen über Schulprogramme können aus dieser Perspektive nicht als legitimationsgenierend gesehen und damit in die eigene Theorie integriert werden, sondern sie stellen nur ‚Verschmutzungen‘ der eigentlichen Idee von Schulentwicklung dar.
- Stattdessen wird die Programmatik „hypostasiert“ (Maritzen 2004: 30), d.h. gegen jegliche Reflexion und Kritik immunisiert.

In der Betrachtung der schulischen Entwicklungspraxis hat normative Schulentwicklungsforschung damit einen *normativen Bias* (vgl. auch Idel et al. 2012). Sie zeigt sich damit in Bezug auf ihre eigens gesetzten Modelle und Perspektiven auf Praxis durch die Empirie nicht irritierbar und damit als nicht ‚lernfähig‘.

Es mag zunächst verwundern, dass diese Defizitzuschreibung so permanent und sogar gegen empirische Befunde immer nur auf die Praxis hin erfolgt, und stattdessen keine Reflexion der eigenen Setzungen erfolgt. Dass dies aber so wiederholt und fortwährend erfolgt, deutet darauf hin, dass diese Praxis eine funktionale Antwort auf eine Problemlage der Forschung ist. Worin diese Problemlage der Forschung besteht, kann an dem bereits aufgezeigten Zugang und ihrer Perspektive in Ansätzen verdeutlicht werden (zur ausführlichen Thematisierung s. Kap. 5.2.2).

Die durch diese Analyse beschriebene Differenzlinie verläuft zuallererst nicht an der Unterscheidung von qualitativer oder quantitativer Forschung, sondern an der Unterscheidung, ob *präskriptiv* – d.h. mit mehr oder weniger impliziten Normen und handlungsanleitend für die schulische Praxis – geforscht wird, oder *deskriptiv*. Präskriptive bzw. normative Forschung hat als zentrale Perspektive die Praxis im Blick: In diesem Fall soll schulische Entwicklungspraxis daraufhin untersucht werden, ob sie sich bereits in einem gewünschten Maße geändert hat oder noch Defizite vorherrschen und wenn ja, welche. Dieses ermöglicht dem selbst gesetzten Anspruch der „Innovationshilfe“ (Rolff 1998: 325) nachzukommen, indem man die Defizite als ‚Entwicklungsbedarfe‘ markiert und über das ‚gemeinsame‘ Modell der wert- und zweckrationalen Schulentwicklung konkrete Ansatzpunkte und Hilfestellungen geben kann.

Deskriptive Forschung interessiert sich hingegen primär für die eigens erstellten bzw. zu erstellenden Modelle. Sie stellt entweder Hypothesen auf und überprüft deren Gültigkeit oder sie untersucht Praxis, um aus ihr zunächst Hypothesen zu entwickeln (vgl. Bohnsack 2008). Sie hat also einen grundlegend anderen Fokus als eine normative Forschung, der nicht auf die Praxis bzw. deren Interessen oder deren Verbesserung gerichtet ist, sondern auf die Überprüfung und Erstellung eigener Modelle und damit die Erstellung oder Überprüfung theoretischer Modelle (vgl. zur Kritik Schlee 2014). Deskriptive Forschung dient also kurz gefasst primär der Wissenschaft und forscht hypothesenüberprüfend oder -generierend, während normative Forschung primär der außerwissenschaftlichen Praxis dient und dafür praxisüberprüfend und -unterstützend forscht.

Für eine Forschung, die der schulischen Entwicklungspraxis in ihrer Logik umfassender gerecht werden will, d.h. die mehr Phänomene der Praxis ohne normative Präferenz in ein Modell integrieren kann, folgt daraus, dass der Anspruch der unmittelbaren Praxisrelevanz der Forschung und der Veränderung von Schule suspendiert werden muss. Nur so verliert das Modell die Funktion einer Norm, anhand derer Entwicklungsdefizite aufgezeigt und Empfehlungen für Verbesserungen gegeben werden können, und kann stattdessen als Variable und damit als veränderbar gesetzt werden. Die Loslösung von einer unmittelbaren Praxisrelevanz ermöglicht aber über die Lernfähigkeit des Modells von

Schulentwicklung hinaus auch, grundlegend andere Modelle in Betracht zu ziehen, da nun auch andere Logiken als die zweckrationale und damit unmittelbar an die Praxis anschlussfähige für die Modellierung von Schulentwicklung infrage kommen. Dies markiert die erste zentrale Differenzlinie gegenüber der vorherrschenden Schulentwicklungsforschung: normative/präskriptive Forschung vs. deskriptive Forschung.

Normativität in der normativen Schulentwicklungsforschung ist aber nicht nur eine Folge der Präferenz für schulischen Wandel, sondern auch in der Setzung des Modells der Zweckrationalität angelegt. Dieses Modell – zumindest die Variante in der Schulentwicklungsforschung – kennt für die untersuchte Praxis kein Unbewusstes, kein Implizites, nichts, was nicht gesagt werden darf und nichts was nicht rational zugänglich wäre. Damit läuft eine solche Forschung Gefahr, „sich [...] dazu zu verurteilen, entweder Inkohärenzen in ihr aufdecken oder ihr eine Kohärenz aufzwingen zu wollen“ (Bourdieu 1979: 248), d.h. Abweichungen der Wirklichkeit vom Modell wiederum als Defizit der Praxis zu sehen. Genau dies konnte oben für die Schulentwicklungsforschung aufgezeigt werden. Soll auch diese Quelle der Überformung schulischer Praxis beseitigt werden, um noch mehr Komplexität in den wissenschaftlichen Modelle zu ermöglichen, gilt es, „der Praxis eine Logik [zu]zuerkennen, die anders ist als die Logik der Logik, damit man der Praxis nicht mehr Logik abverlangt, als sie zu bieten hat“ (Bourdieu 1987: 157). Und so könnte man noch ergänzen: eine andere Logik als die, die sich die Praxis selbst explizit zuschreibt und zuschreiben kann (vgl. Schimank 2005).

Dieser „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“ (Bourdieu & Wacquant 1996: 278, Herv. i.O.), dem Abschied von der zweckrationalen Logik, ist erst auf Grundlage des in diesem Kapitels dargestellten und begründeten Wechsels von einer normativen/präskriptiven hin zu einer deskriptiven Forschung möglich. Nur mit der Suspendierung des Anspruchs der unmittelbaren Hilfestellung und Veränderung von Praxis kann eine nicht mehr unmittelbar anschlussfähige Logik, d.h. eine andere Logik als die zweckrationale in Betracht gezogen und angewandt werden. Erst dies ermöglicht „die wissenschaftliche Vernunft dem Zugriff der praktischen Vernunft zu entziehen, um zu verhindern, daß die wissenschaftliche Vernunft von der praktischen Vernunft kontaminiert wird“ (ebd.). Dieser komplexitätsgenerierende Wechsel *von einer zweckrationalen zu einer praktischen Logik* zieht aber auch einen notwendigen Wechsel in der Forschung nach sich: *von einer subsumtionslogischen zu einer rekonstruktiven Forschung*. Diese zweite Differenzlinie gegenüber der vorherrschenden normativen Schulentwicklungsforschung wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

2.2.3 Zusammenfassung

Die Schulentwicklungsforschung formuliert wiederholt den empirischen Befund, dass sich Anspruch von Schulentwicklung und real praktizierte schulische Entwicklungsarbeit stark, z.T. sogar massiv voneinander unterscheiden und sich die schulische Praxis damit eher als Negativ der normativen Vorstellungen der Programmatik darstellt: Statt als Entwicklungsgemeinschaft Schule auf einer gemeinsamen Wertebasis und vereinbarten Zielen kollektiv zu entwickeln, stehen sich unterschiedliche schulische Akteure mit konträren Kulturen oder gar Logiken gegenüber, die vielfach gegeneinander arbeiten und deren vorrangiger gemeinsamer Konsens ist, dass die individuelle Autonomie in Unterrichtsfragen unangetastet bleiben soll. Schulentwicklungspraxis orientiert sich als Konsequenz eher an externen Legitimationsanforderungen und arbeitet Schulentwicklungsanforderungen eher formal ab, ohne dass Verbindlichkeiten für die schulische oder gar unterrichtliche Praxis gesetzt würden. Dies wird von der Schulentwicklungsforschung als Defizit der schulischen Praxis interpretiert.

Eine solche Interpretation der empirischen Befunde stellt gleichsam immer auch eine Kritik an der Praxis dar, die mehr oder weniger explizit benannt wird. Die eher implizite Äußerung von Kritik in den Ergebnisdarstellungen fällt häufig mit der Verschleierung der Adressaten und unterschiedlichen Formen der Positivwendung der Forschungsergebnisse zusammen. Können empirische Phänomene nicht einfach nur als Abweichung von der Norm verstanden werden, sondern zeugen diese gar von einer anderen Logik der Praxis, wird dies als ‚Verschmutzung‘ des Modells und beklagenswerter Fehler der Praxis interpretiert. Die Stoßrichtung der nachfolgenden Empfehlungen von Seiten der ForscherInnen erfolgen nach dem Muster eines Mehr des bisher schon ‚Verschiebenen‘.

Damit gehen all diese Praxen des Umgangs mit den Forschungsergebnissen mit einer impliziten Bestätigung der normativ-programmatischen Modellvorstellungen einher. Das Modell wird einer Reflexion und damit einer potentiellen Ablehnung entzogen, da die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit immer nur der Wirklichkeit zugeschrieben wird. Damit wird nicht nur das programmatische Modell stets implizit bestätigt, sondern nur so gelingt es auch, dass das Modell von Schulentwicklung auch als Norm für die Einschätzung der schulischen Praxis fungieren kann und damit ein unmittelbarer in der Intention helfender Anschluss an Schule möglich wird.

Erst wenn man den Anspruch der unmittelbaren Praxisrelevanz suspendiert – so eine These dieser Arbeit –, ist es möglich, die Differenz von Norm und Praxis den normativ-programmatischen Vorstellungen zuzuweisen und damit die Forschungspraxis als defizitär in der Erfassung schulischer Entwicklung zu sehen. Erst eine solche Perspektive ermöglicht das Auslassen von Setzungen, die

der Reflexion entzogenen sind, und stattdessen ein Mehr an Reflexion und Lernfähigkeit der wissenschaftlichen Modelle von Schulentwicklung und damit letztlich ein Mehr an Komplexität zuzulassen. Für die Steigerung der Komplexität in der Erfassung schulischer Entwicklungspraxis ist also zunächst der Bruch mit dem Anspruch der unmittelbaren „Innovationshilfe“ notwendig. Der zweite komplexitätssteigernde Bruch – der Abschied vom Modell der Zweckrationalität –, der im folgenden Kapitel dargestellt wird, ist erst auf dieser Basis möglich, da nur in Distanz zur schulischen Praxis eine andere Logik der eigenen Modellierung zugrunde gelegt werden kann als die Logik, die sich die Praxis selbst zuschreibt.

Programmatik und Praxis der Schulentwicklung
Rekonstruktionen zu einem konstitutiven
Spannungsverhältnis
Goldmann, D.
2017, VII, 336 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-15778-4