

Klaus Moegling/ Swantje Hadelers/ Gabriel Hund-Göschel

Was sind gute Schulen?

Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage.

Zusammenfassung: Die Beantwortung der Frage nach der ‚guten Schule‘ kann nur über die Bestimmung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und die damit zusammenhängende Analyse von Schulstrukturen in einer bestimmten historischen Entwicklungsphase erfolgen. Eine Schule, der es gelingt, wirksame und verantwortungsvolle Bildungsgelegenheiten für ihre Lernenden zu ermöglichen, und gleichzeitig eine Schulkultur eröffnet, innerhalb derer die Schüler sich wohl fühlen, kann als ‚gute Schule‘ bezeichnet werden, wenn sie die gesellschaftspolitischen Signale auf dem Weg in eine gesellschaftlich humane, ökologisch organisierte, multikulturelle und demokratisierte Zukunft versteht.

Der Beitrag befasst sich auf dieser Basis nun konkreter damit, was die einzelnen Merkmale eines Zusammenspiels von Bildungskonzeption, Schulorganisation, Lehr- und Lernkultur und informeller schulischer Lebensweltbezüge im Rahmen des hier vorliegenden Verständnisses ‚guter Schulen‘ sind.

Des Weiteren werden empirische Forschungsansätze zur gelungenen Schulstruktur und zur Qualität von Schule unter dem Fokus kognitiver Lernergebnisse zusammenfassend dargestellt. Abschließend werden Perspektiven für die ‚gute Schule‘ im Rahmen zukünftiger Schulentwicklung skizziert.

Schlüsselworte: Schulqualität, schulischer Bildungsauftrag, Schulstruktur, Lehr- und Lernkultur

What Constitutes Good Schools?

Deliberating over a question that is difficult to answer

Abstract: In order to answer the question what constitutes “good schools”, it is necessary to determine the educational mission of schooling and its consequences on school structures in a specific historical stage of development. A school is a good school, which manages to offer effective and responsible educational opportunities to the learners and at the same time to prepare an open school culture, in which students feel comfortable. It can be defined as “a good school” if the school reacts to sociopolitical signals asking for a social human, ecological organized, multicultural and democratized future.

On this basis the paper is concerned with how to concretely define the single features of the complex interplay between educational conception, organization of school, culture of teaching and learning underlying the given idea of “good schools”.

Furthermore the paper includes a summary of empirical research on effective school structures and school quality focusing on cognitive learning outcomes. In conclusion perspectives are outlined for a school development towards “good schools” .

Key words: school quality, mission of schooling, school structure, culture of teaching and learning

1 Von der Relativität des ‚Guten‘ im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bewertungen von Schulen¹

„Eine gute Schule ist eine Schule, in der guter Unterricht stattfindet“ – so ein Kollege. So ganz falsch liegt er mit dieser Aussage nicht. Aber die Fragen, welche strukturellen Voraussetzungen ein guter Unterricht in der Breite innerhalb einer speziellen Schule hat, welchen Einfluss das Schulklima ausübt oder welche persönlichkeitsbildende und ressourcenstärkende Funktion die Schule als kultureller Lebensraum einnehmen kann, sind hiermit nicht geklärt. *Der Kern der Schule liegt im Unterricht begründet, aber Schule ist weit mehr als Unterricht.*

Nun könnte man ebenfalls feststellen: Eine gute Schule ist eine Schule mit guten Lehrerinnen und Lehrern. Die Lehrkräfte sind das Entscheidende. Doch auch hier muss ähnlich geantwortet werden, dass es sicherlich kein Zufall ist, wenn an der einen Schule eine engagierte und kompetente Lehrkraft eher die Ausnahme ist und an der anderen Schule ein Kollegium arbeitet, das in der Lage ist, seine Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern. *Das Vorhandensein einer Vielzahl von guten Lehrerinnen und Lehrern an einer bestimmten Schule hängt – neben einer geeigneten Lehrerbildung – mit genügend personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen, mit kooperativer Professionskultur, mit einer fähigen Schulleitung und einem entsprechenden Schulkonzept zusammen – also mit einer guten Schule insgesamt. Oft hängt dies auch (leider immer noch) mit dem Milieu des Wohnumfelds zusammen², wobei in sozialen Brennpunkten eigentlich die besten Lehrkräfte arbeiten müssten, wo hingegen in gehobenen Wohnvierteln oftmals auch dafür gesorgt wird, dass dort die (zumindest fachlich) qualifiziertesten Lehrerinnen und Lehrer arbeiten können.*

Auch müsste trotz vorhandener struktureller Vorgaben aufgrund der unüberschaubaren Vielfalt von Schulen eigentlich jede einzelne Schule darauf hin untersucht werden, was ihre Stärken und ihre Schwächen sind. In diesem Zusammenhang ist es natürlich ein großer Unterschied – allein mit dem Blick auf die Aufgaben und die Schülerschaft des jeweiligen Schultyps – ob wir eine Qualitätsaussage über Halbtags- oder gebundene Ganztagschulen, über Grundschulen, additive oder integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Förderschulen, Oberstufengymnasien oder Berufsschulen machen wollen. Auch zwischen den öffentlichen und den privaten Schulen ist zu unterscheiden.

Dennoch soll der Versuch unternommen werden, herauszufinden, ob es nicht auch unter den verschiedenen Schultypen in einer bestimmten historischen Entwicklungsphase einen gemeinsamen Kern des Guten im Schulischen geben kann – Merkmale guter Schulen, die für alle Schulformen und Einzelschulen zentral sein können.

Hierbei ist die Frage nach der ‚guten Schule‘ und ihren wesentlichen Merkmalen eine wichtige, seit Jahren angeregt diskutierte Fragestellung, die nur unter bestimmten Voraussetzungen und dann auch nur begrenzt zu beantworten ist.³

¹ Wir bedanken uns für die zahlreichen kollegialen Rückmeldungen und Ratschlägen für den vorliegenden Basisbeitrag. Insbesondere möchten wir uns bei Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, PD Dr. Johannes Reitingner und Prof. Dr. Anna Maria Loffredo für verschiedene detaillierte Hinweise und das genaue Durcharbeiten des vorliegenden Manuskripts bedanken. Wir haben hierbei zahlreiche Ratschläge von ihnen bedacht und berücksichtigt.

² Vgl. Klemm (2014)

³ Im vorliegenden Beitrag werden die beruflichen Schulen nicht gesondert thematisiert, da sie hinsichtlich ihrer Funktion und Organisationsform einer speziellen Abhandlung bedürften, die den hier vorgegebenen Rahmen überschreitet. Dennoch wird sich auch für Berufsschulen aus den vorliegenden Ausführungen sicherlich eine Menge von Aspekten ergeben, die für sie von Interesse sein könnten.

Zunächst: *Die ‚gute Schule‘ als ein feststehendes und objektiv bestimmbares Ideal kann es prinzipiell nicht geben.* Dies ist eingangs zu betonen, um keine Gültigkeitsnormen zu produzieren, die ahistorische, kulturelle Kontexte auslassen und von spezifischen Interessen losgelöst sind. Selbiges gilt übrigens genauso für die Fragen nach dem ‚guten Unterricht‘ (z.B. Meyer 2008, Helmke 2006) oder nach den ‚guten Lehrerinnen und Lehrern‘ (z.B. Weinert 1996, Höhle 2014), da auch hier von der historischen, kulturellen und interessenbezogenen Relativität des ‚Guten‘ im Pädagogischen und in der Bewertung pädagogischer Professionalität auszugehen ist.

Nur einige kurze schulhistorisch und schulkulturell orientierte Hinweise auf sich verändernde Vorstellungen von der ‚guten Schule‘ sollen die Plausibilität dieser Prämisse verdeutlichen helfen.⁴

‚Gute Schulen‘ z.B. im gymnasialen Bereich waren im Normalfall der wilhelminischen Zeit in Deutschland (1890-1918) vor allem hochselektiv-elitäre Schulen insbesondere für männliche Schüler. In diesen wurde eine sittlich legitimierte Erziehung im Sinne von Autoritätsgehorsam, Disziplin, Vaterlandsliebe und Ordnungsdenken mit einem fachlichen Bildungskanon kombiniert, welcher entweder an technologisch-industriellen Interessen ausgerichtet war (Realgymnasium) oder einem sich als klassisch humanistisch verstehenden schulischen Angebot entsprach (humanistisches Gymnasium) (vgl. Kraul 1998). Weltanschaulich anders argumentierende Gegenbewegungen im Zuge der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wiederum sahen in ‚guten Schulen‘ eher integrative Modelle, die neben sehr unterschiedlich begriffenen Bildungsangeboten z.B. die ästhetisch-leibliche Dimension des Erziehungs- und Bildungsprozesses und das praktische Lernen besonders betonten. Hierbei wurde z.T. auch auf ein Ganzheitsverständnis zurückgegriffen, das nicht immer den an der Aufklärung orientierten Rationalitätsansprüchen standhalten konnte und mit pädagogischem Führertum, Abhängigkeiten, Nähe zu autoritären Ideologien und mystischer Körperverherrlichung verbunden war (u.a. hierzu Oelkers 2005 u. 2010)⁵.

Diese Schulen, oftmals in der Form der Landerziehungsheime, waren als Privatschulen organisiert und empfanden sich im Rahmen ihres pädagogischen Sendebewusstseins explizit als ‚gute Schulen‘ und hatten größtenteils noch Bestand in der Weimarer Republik. Mit Schulen im Sinne der Montessoripädagogik sowie mit den Waldorfschulen auf Basis der Anthroposophie Steiners existieren heute immer noch durchaus auf Nachfrage stoßende reformpädagogische Schulbewegungen, die sich allerdings in ihrem Bild der ‚guten Schule‘ stark gewandelt bzw. sich zum Teil den Anforderungen, z.B. hinsichtlich der verlangten Abschlussqualifikationen, dem öffentlichen Schulsystem angepasst haben (bzw. anpassen mussten).

„Der anfängliche Markt dieser Schulen waren oft Eltern, die nicht die große Alternative der Erziehung suchten, sondern eine Möglichkeit, ihre Söhne doch noch zum Abitur zu führen. Solche Schulen gab es im Kaiserreich dutzendfach, ohne dass sie sich mit einer besonderen Aura umgeben hätten. Die Landerziehungsheime schafften es, ein eigentlich sehr profanes Nischenprodukt mit einem Geniekult zu umgeben, der alle anderen Schulen schlecht aussehen ließ. Dieser Überlegenheitsgestus war immer arrogant und durch nichts gerechtfertigt. Das reine Bild der großen Alternative musste um jeden Preis gewahrt werden, weil das die Nachfrage sicherte. Die pädagogische „Gemeinschaft“ war nicht gedacht als Labor, sondern als fragwürdige emotionale Umhüllung. Erziehung war nicht Problemlösung, sondern Sendung, und das kann nicht der

⁴ Vertiefte Ausführungen zur historischen Entwicklung sind in dem weiteren Basisartikel von Glaser u.a. in der vorliegenden Themenausgabe nachzulesen.

⁵ Vgl. hierzu auch das Email-Interview mit Jürgen Oelkers im Rahmen der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute

geschichtliche Hintergrund sein für eine Erziehung zur Demokratie. Doch diese Reformpädagogik wird immer noch als ‚Tradition‘ und Vorbild für die Gegenwart verstanden, wie sich an der deutschen Lehrerbildung zeigen ließe. Namen wie Lietz, Geheeb, Wyneken, Otto, Petersen, Montessori oder Key werden unbefangen als Teil pädagogischer ‚Bewegungen‘ verstanden, denen große historische Leistungen zuerkannt werden, ohne diese je genauer zu benennen.“

Oelkers (2010, 3)

Die Bildungspolitik der Nationalsozialisten im sogenannten ‚Dritten Reich‘ setzte die wilhelminischen Erziehungsnormen fort (Disziplin, Ordnung, Vaterlandsliebe....) und verband sie mit dem Führerkult und einer systematischen ‚Erziehung zum Tode‘ (Platner 1983). Schulen sollten psychisch harte, körperlich zähe und dem Führer unterworfenen Menschen erzeugen, die für Hitler und das NS-System in den Kampf ziehen würden.

In der deutschen Nachkriegszeit entschied sich die Bundesrepublik, das dreigliedrige Schulsystem der Weimarer Republik und des diktatorischen Nachfolgesystems weitgehend beizubehalten. Die DDR hingegen strebte im „Gesetz für das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) Schulen an, in denen „allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeiten“ gefordert wurden. Eine ‚gute Schule‘ aus DDR-Sicht war die integrative polytechnische Oberschule (Klassen 1-10), in der neben den fachlichen Bildungszielen zur sozialistischen Persönlichkeit, zur Identifizierung mit dem ‚sozialistischen Vaterland‘, zur produktiven Werktaetigkeit und (später auch) zur Wehrruetigung erzogen wurde.⁶

In der BRD gab es demgegenüber allerdings neben dem dreigliedrigen Schulsystem mit der Gesamtschulreform sowie mit dem Versuch, Alternativschulen außerhalb und innerhalb des öffentlichen Schulsystems zu gründen, ernsthafte Bestrebungen ‚gute Schulen‘ als schülerorientierte und milieubedingte Bildungsferne ausgleichende lernkulturelle Institutionen zu begreifen. Im Fokus dieser Bewegungen stand dabei, die Selektionsfunktion der Schule weitestmöglich über integrative Systeme und der Bedeutungssteigerung von ‚Diagnostik und Förderung‘ zugunsten einer mehr und mehr vom lernenden Subjekt ausgehenden Lernkultur zu entschärfen. Diese reformorientierte Tendenz zu integrativen Schulsystemen, die sich derzeit allerdings immer noch in der Minderheit und in der bildungspolitischen Diskussion befinden, kann als Entwicklung zur ‚demokratischen Leistungsschule‘ verstanden werden. Sie ist grundsätzlich als Gesamtschulsystem mit verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten zu begreifen, dessen Ziel die Verminderung herkunftsbedingter Chancenungleichheit und die bestmögliche Ausbildung aller Schüler ist, wobei sich am Leitbild des mündigen Menschen in der Demokratie orientiert wird (Sander/ Rolff/ Winkler 1971, 28).

Die Frage nach der optimalen Bildung für alle Kinder und Jugendlichen warf schließlich auch die Frage auf, inwieweit sogenannte ‚Hochbegabte‘ bzw. ‚Intensivgeförderte‘ ebenfalls differenzierte Angebote an einer ‚guten Schule‘ erhalten müssten. Die pädagogische Aufmerksamkeit müsse auf der gesamten Bandbreite von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler liegen und an deren individueller Lernausgangslage ansetzen. In diesem Zusammenhang sind einerseits die Gründung von Schulen für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu sehen. Rost (2015) hingegen ist der Auffassung, dass die Förderung von besonders leistungsstarken Lernenden in einer Schule für alle und im Kontext der eigenen Lerngruppe durch spannenden und binnendifferenzierten Unterricht selbst entstehen könne, also ohne die Ausgliederung spezieller Gruppen bzw.

⁶ Vgl. Gesetz für das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965), <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>, 13.8.14

einer Gründung von Hochbegabtschulen (vgl. Rost 2015)⁷.

Der Erziehungsauftrag der ‚guten Schule‘ in der DDR

„Die Erfordernisse der Wissenschaft und der technischen Revolution, die bewußte Anwendung der ökonomischen Gesetze des Sozialismus und die Gestaltung der sozialistischen Gemeinschaft, Demokratie und Kultur bestimmen die Entwicklung der neuen Wesenszüge der Menschenbildung in unserer Zeit. Das sozialistische Bewußtsein wird in wachsendem Maße zur Grundlage der schöpferischen Aktivität der Bürger.

Diese objektiven Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik erfordern, das Bildungssystem mit den Aufgaben des umfassenden Aufbaus des Sozialismus in Übereinstimmung zu bringen. Sie verlangen eine dem modernen Stand der Wissenschaft und Technik angemessene Bildung und Erziehung, die es ermöglichen, die Menschen, vor allem in der Arbeit, in der Gemeinschaft der Arbeitenden und durch die gegenseitige Hilfe zu Persönlichkeiten zu erziehen, die der Deutschen Demokratischen Republik, ihrem sozialistischen Vaterland, treu ergeben und bereit sind, sie zu stärken und zu verteidigen. So werden bei dem umfassenden Aufbau des Sozialismus die technische Revolution und das Streben nach der gebildeten Nation zu einer Einheit.

Ein hohes Niveau der Bildung und des sozialistischen Verhaltens der Menschen beeinflusst entscheidend das Tempo des gesellschaftlichen Fortschritts. Zugleich werden Bildung und Kultur in einem noch weit höheren Maße als bisher zur Sache des ganzen Volkes.

Zur Erreichung dieser Ziele ist es notwendig, das einheitliche sozialistische Bildungssystem zu schaffen. Es dient dem Wachsen und Werden allseitig gebildeter, das heißt sozialistisch bewußter, hochqualifizierter, gesunder, geistig und körperlich leistungsfähiger, kulturvoller Menschen, die fähig und bereit sind, die historischen Aufgaben unserer Zeit zu erfüllen.“

Vgl. Gesetz für das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965),
<http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>, 13.8.14

Die durchaus nicht neue Diskussion um die Frage nach der ‚guten Schule‘ (z.B. Tillmann 1989) ist Ausdruck des bildungspolitischen und auch wissenschaftsorientierten Versuchs, ‚gute Schulen‘ als schülerorientierte Institutionen in einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen. Der Schulverbund „Blick über den Zaun“, in dessen Arbeitskreisen und Kooperationen inzwischen ca. 120 Schulen einbezogen sind,⁸ steht stellvertretend für derartige Reformversuche, die eine ‚gute Schule‘ über den integrativen Einbezug möglichst aller Kinder und Jugendlichen, die Berücksichtigung derer Lernausgangslage, die systemisch angelegte Förderung und über die Evaluation der pädagogischen Angebote definieren. Derartige Schulen drängen somit die Selektionsfunktion von Schulen zugunsten der Sozialisationsfunktion zurück (vgl. Fend 1980) und verbinden zunehmend Gesamtschulstrukturen mit Ganztagsangeboten⁹, bei denen die Rhythmisierung durch den Wechsel notwendiger unterrichtlicher Lernphasen, informeller Lerngelegenheiten sowie einem schülerfreundlichen Verhältnis von Anspannung und Entspannung gekennzeichnet ist. Hierbei wird in diesem Selbstverständnis der ‚guten Schule‘ häufig die kollegiale Teamarbeit betont, z.B. im Rahmen des Team-Kleingruppenmodells, bei dem gewissermaßen in einem institutionellen Rahmen der ‚kleinen Schule in der großen Schule‘, zumeist auf Jahrgangsstufenebene, intensiv miteinander kooperiert wird, was sich auch räumlich durch z.B. Jahrgangsstufenhäuser ausdrückt (vgl. Lindemann 2009, Moritz/ Vater 2014). Insbesondere wird hierbei auch Wert auf die Schularchitektur gelegt. Schulkultur und Architektur müssen in einem synergetischen Verhältnis stehen. Dies bedeutet u.a. Frei- und

⁷ Vgl. auch den Beitrag von Wasmann (2016) in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute

⁸ Angaben nach <http://www.blickueberdenzaun.de/index.php/2014-03-06-15-30-03/schulverbund-buez>, 13.8.14

⁹ Zur Ganztagsschulthematik vgl. z.B. Holtappels/ Klieme/ Rauschenbach/ Stecher (2007), Bosse/ Mammes/ Nerowski (2008), Kuhn, H.P./ Fischer, N. (2014) sowie der Beitrag u.a. von Fischer/ Kuhn/ Tillack (2015) in der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute.

Rückzugsräume für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer auch architektonisch ermöglichen, für erfahrungsorientiertes Lernen veränderte Unterrichtsräume schaffen, auch außerhalb der Klassenräume Kommunikations- und Präsentationsräume gestalten, das Außengelände so gestalten, dass es zu Bewegung, Spiel und Kommunikation anregt, Bibliotheken, Museen und Theaterräume, zu verändernden Sporthallen mit multifunktionalen und zur Bewegung auffordernden Bereichen (Stöck 2014, Stadler-Altman 2015).

Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘

Die vier zentralen Aspekte des Leitbildes der Blick-über-den-Zaun-Schulen:

- Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung
- Das ‚andere Lernen‘ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung
- Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben
- Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘

<http://www.blickueberdenzaun.de/index.php/2014-03-06-15-30-03/unser-leitbild>, 13.8.14

Die ‚Bewegte Ganztagschule‘ (Hildebrandt-Stramann/ Laging 2013) ist hierbei ein besonderer Schultyp, der durch den hohen Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport in den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten und informellen Kontexten sowie – im Idealfall – durch eine bewegungs- und kinderfreundliche Architektonik sowie entsprechende Außenanlagen gekennzeichnet ist.

Es ist ein Unterschied, ob eine Schule sich als ‚Bewegte Schule‘, als ‚BNE-Schule‘¹⁰, als ‚Medien-Schule‘, als ‚Laborschule‘ Bielefelder Prägung oder als rein kognitiv orientiertes Leistungszentrum mit disziplinären Spitzenergebnissen sieht. Versteht sich eine Schule primär als ‚Gesundheitsschule‘, als ‚inklusive Schule‘, als Schule mit starker Berufsorientierung oder als ‚Kulturschule‘ wird sie sich jeweils eine andere Struktur mit anderen inhaltlichen Prioritäten geben als eine Schule, die insbesondere darauf bedacht ist, bei kognitiv orientierten Schulleistungstests im Ranking möglichst weit oben abzuschneiden. Das Lernen und die Schul- und Unterrichtskultur werden hierbei jeweils anders verstanden und unterschiedlich angelegt werden. *Dementsprechend wird auch die Frage von den durch Schule betroffenen Subjekten – insbesondere den Kindern und Jugendlichen – beantwortet werden, ob sie gern in die Schule gehen, ob sie sich auf den nächsten Schultag freuen oder ob sie vor Schule Angst haben, Schule für sie negative Gefühle und Vermeidungsverhalten auslöst.*

Auch wenn bisherige schulische Reformbemühungen noch nicht den institutionellen Mainstream der Schulkultur in Deutschland ausmachen dürften, ist dennoch ein Lernen der ‚öffentlichen Normalschulen‘ von diesen Reformversuchen zu beobachten. Selbst das sich im institutionellen Wettbewerb öffnende Gymnasium beginnt zunehmend, derartige schulische Innovationen – ausgenommen der die Selektionsfunktion betreffenden Strukturen – zu übernehmen.¹¹

Die Ausschreibung des von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung getragenen ‚Deutschen Schulpreises‘ ist Ausdruck dieses schulkulturellen Wandels, der eine Hinwendung zu projektorientierten und selbstständigen Lernformen gekoppelt mit einer an

¹⁰ BNE = Bildung für Nachhaltige Entwicklung, vgl. www.bne-portal.de

¹¹ Vgl. zu Veränderungstendenzen im gymnasialen Kontext z.B. Bosse (2009), Lin-Klitzing/ Di Fuccia/ Müller-Frerich (2012) u. Moegling (2000)

Transparenz und Demokratie orientierten Schulstruktur im Sinne der ‚Lernenden Schule‘ vorsieht.

Der Deutsche Schulpreis

„Dem Lernen Flügel verleihen!“ – Vielen Schulen in Deutschland gelingt es, für Lernen zu begeistern und Schule als Ort des Staunens zu gestalten. Sie setzen Kreativität frei, lassen Lust an Leistungen entstehen, stärken Lebensfreude und Lebensmut und erziehen zu Fairness und Verantwortung. Diese hervorragenden Schulen sind pädagogisch richtungsweisend.

Damit ihre Konzepte und Ideen auch für andere Schulen wirksam werden können, brauchen sie öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung. Deshalb haben 2006 die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung den Wettbewerb „Der Deutsche Schulpreis“ ins Leben gerufen. Um diesen herausragenden Schulen auch die mediale Öffentlichkeit schenken zu können, wird der Deutsche Schulpreis von stern und ARD begleitet.

Grundlage des Wettbewerbs ist ein umfassendes Verständnis von Lernen und Leistung. Über die bloße Wissensvermittlung hinaus gilt es, die individuellen, sozialen und schöpferischen Fähigkeiten auszubilden. Ziel ist die Förderung von Selbstständigkeit und verständnisintensivem Lernen, Verantwortung und Leistungsbereitschaft. Das verlangt die Auflösung starrer Unterrichtsformen und die Konzentration auf die individuelle Bildung und Entwicklung jedes Einzelnen. Zu einem pädagogisch herausragenden Schulprofil gehört neben gutem Unterricht auch ein gutes Schulklima, eine alltagsprägende Schulkultur, ein Gefühl der Zugehörigkeit und gegenseitiges Vertrauen. Gute Schulen zeichnen sich durch eine führungsstarke, demokratische Organisation aus.

<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8771.asp>, 13.8.14

Eine besondere Eigenschaft ‚guter Schulen‘ hat in den letzten Jahren, spätestens seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Behindertenkonvention und dem zunehmenden Wandel hin zu einer Migrationsgesellschaft, an Bedeutung gewonnen: Die schulkulturellen und unterrichtlichen Ansprüche an inklusive Bildung (u.a. Benkmann/ Chilla/ Stapf 2012, Siedenbiedel/ Theurer 2015 a u. b, Reich 2014) verstehen unter einer ‚guten Schule‘ eine Institution, die gewährleistet, dass *alle* Kinder und Jugendliche eines Jahrgangs im Sinne von Diagnostik und Förderung individualisiert, achtungsvoll und qualifiziert unterrichtet werden – unabhängig von Geschlecht, Religion, nationaler Herkunft, kognitiver Leistungsfähigkeit, Sozialverhalten oder körperlich-geistiger Behinderung. Hierbei tritt neben die Bildungsfunktion der Schule – zum Teil auch hiermit verbunden verstärkt die Funktion der Schule als Lebensraum und Erziehungsansprüche an Schule hinzu, vor allem dann, wenn das inklusive Bildungsanliegen und gebundene Ganztagskonzepte aufeinander treffen. Mit diesen pädagogischen Ansprüchen an eine ‚gute Schule‘ dürfte eine Entwicklung eingeleitet sein, deren bildungspolitische Bedeutung und ökonomische Herausforderung zumindest von Seiten der Bildungspolitik noch nicht einmal annähernd erfasst sein dürften.¹²

Dies dürfte insbesondere dann auch eine Rolle spielen, wenn nun aufgrund der weltweiten Krisen in Syrien und Irak oder in Eritrea zunehmend Flüchtlingskinder vor allem in den Grundschulen und den Sekundarschulen als ‚Seiteneinsteiger‘ und z.T. auch als Analphabeten eine inklusive Schule erfordern, deren Unterricht kaum noch allein sondern zunehmend in multifunktionellen Teams zu bewältigen ist. Gerade die hierfür erforderliche Sprachförderung – Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – und ihre Implementation in das Schulsystem z.B. in Form von zusätzlichen Intensivkursen im Rahmen inklusiver schulischer

¹² Hierbei bezieht sich ein erweiterter Inklusionsbegriff auch auf soziokulturelle Diversität sowie auf die sich zunehmend ausweitende ‚soziale Schere‘, die Kinder zu milieubedingten Bildungsverlierern macht und den sich verschärfenden Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg konstituiert (vgl. z.B. Klemm (2014) sowie von Garrel (2016) in der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute.

Kontexte erfordert eine Umstellung der Schulstruktur, der Curricula sowie des Ausbildungsstandes der Lehrenden. Auch hinsichtlich des Umgangs mit dem kulturellen und religiösen Hintergrund vieler Flüchtlingskinder sind Lehrerfortbildungen dringend angesagt.¹³

Des Weiteren ist nicht zu übersehen, dass über die verstärkte Berufstätigkeit beider Elternteile bzw. bei allein erziehenden Elternteilen die Erziehungsfunktion der Schule zunehmend an Bedeutung gewinnt. Viele Erziehungsaufgaben anderer Sozialisationsmilieus insbesondere hinsichtlich der Werteerziehung und der Förderung sozialer Verhaltensweisen müssen von der Schule übernommen werden, wobei die Schule hierbei zunehmend an ihre Grenzen stößt.¹⁴

Ein anderer, vornehmlich in den letzten zwei Jahrzehnten sich zunehmend verstärkender Trend, der insbesondere über das Drängen der Wirtschaft, aber auch hieran interessierter Eltern zustande kam, liegt in der Berufsorientierung von Schule. Schulen führen z.T. aufeinander aufbauende Betriebspraktika mit unterschiedlichen Funktionen durch, bieten Berufsberatung und Berufsinformationstage an, entwickeln berufsbezogene Schulzweige und kooperieren systematisch mit dem ökonomischen Umfeld einer Schule.¹⁵

Bereits diese kurze – und sicherlich daher unvollständige – Zusammenfassung einiger historischer Wechsel im Verständnis einer ‚guten Schule‘ wollte verdeutlichen, *dass das ‚Gute‘ im pädagogischen und in der Schulkultur relational ist und in Abhängigkeit von historischen, systemischen und kulturellen Bedeutungszuschreibungen für das Schulwesen zu analysieren ist, die von gesellschaftspolitischen, ökonomischen und kulturellen Interessen in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen bestimmt werden.*

Schaut man des Weiteren über die Grenzen des eigenen (westlichen) Kulturraums hinaus, findet man in Abgrenzung hierzu ganz andere pädagogische Ansprüche an eine ‚gute Schule‘ vor. Nur ein paar Beispiele sollen genannt werden: Die Befreiungspädagogik beispielsweise im Sinne von Freire (2007) und Illich (1972) in Süd- und Lateinamerika verstand unter einer ‚guten Schule‘ Bildungsgelegenheiten, die den Menschen in konkreten Lebenssituationen weiterhelfen könnten und durch ‚Empowerment‘ der Unterprivilegierten gekennzeichnet sind. Zum Beispiel verbreitet sich die aus Indien stammende Schulbewegung des Lernens nach der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) (Girg/ Lichtinger/ Müller 2013 sowie Müller/ Lichtinger/ Girg 2015), bei der ursprünglich vor allem in Indiens ländlichen Schulen mit Hilfe lernästhetisch eingängiger Lernleitern sowie der Betonung selbstständigen und individualisierten Lernens gearbeitet wurde, in unterschiedlichsten Varianten inzwischen über verschiedene Kulturräume und prägt eine an den Grundannahmen des indischen Philosophen Jiddu Krishnamurti orientierte Schulkultur. So findet sich des Weiteren in Taiwan beispielsweise eine ‚Reformschule‘, die Pu Tai Elementary and Junior High School, die es mit großem gesellschaftlichen Erfolg schafft, hohe fachliche Standards mit buddhistischer Ethik zu verbinden.¹⁶

Ein weiteres internationales Beispiel ist in der Yaowawit-Schule in der südthailändischen Stadt Phang Nga zu finden, die nach dem Tsunami im Jahr 2004 gegründet wurde. Die Schülerinnen und Schüler der dortigen Schule – vorwiegend Kinder von Tsunami-Opfern aus benachteiligten sozialen Schichten – bekommen dort ein Heim, eine Schulausbildung in

¹³ Vgl. zur religiösen Sozialisation von Muslimen im Zusammenhang mit Unterricht und Schule z.B. Ceylan/ Stein (2016) in der Rubrik ‚Forum‘ der vorliegenden Themenausgabe.

¹⁴ Vgl. zu den Perspektiven, Chancen und Grenzen der schulischen Werteerziehung z.B. Matthes (2008)

¹⁵ Vgl. hierzu konzeptionell http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf, und praktisch z.B. <http://www.rs-badessen.de/berufsorientierung>, http://www.bildungserver.de/innovationsportal/blk_set.html?Id=135, beide Zugriffe am 24.5.15.

¹⁶ Vgl. <http://www.putai.ntct.edu.tw>; Zugriff vom 16.2.16

Verbindung u.a. mit meditativer Übung und der Anbahnung erster berufspraktischer Fähigkeiten.¹⁷

Aus dem Schulprofil der Yaowawit School Kapong

Yaowawit School Kapong is a community, where the well-being and care of all people is our highest mission. We pledge to provide a first-class education, which helps children to become open-minded, confident, caring and happy human beings. Yaowawit School Kapong benefits its neighbourhood and makes a positive difference in everybody's lives.

Creating a home and providing opportunities

At Yaowawit, we aim to provide skills based education and to teach traditional values. It is our goal to teach our children practical skills, craftsmanship as well as entrepreneurial spirit. Yaowawit School has created an inspiring and motivating environment to help our children achieve their individual goals in a playful and professional way.

Thailand's rich cultural heritage is also a part of the curriculum. Yaowawit School has its own theatre, which is used for Thai music and dance. We have our own temple for daily meditation, too. Through our international volunteers and guests, students are introduced to the traditions and values from other cultures as well.

<http://yaowawit.com/about-us/mission-and-goals>, 31.12.14

Demgegenüber steht die ‚Pauk- und Prüfungshölle‘ z.B. japanischer und inzwischen auch chinesischer Schulen, die Ausdruck eines streng selektiven und an permanenter Leistungsmessung und Leistungsvergleichen interessierten Schulwesens und einer entsprechenden Bildungspolitik sind. Hier ist die ‚gute Schule‘ eine Schule, die im Schulranking der nationalen Schulen sowie eines wiederum im Rahmen internationaler Schulleistungsvergleichsstudien möglichst erfolgreichen nationalen Schulsystems besonders erfolgreich abschneidet.

2 Epochaltypische Schlüsselprobleme und pädagogische Anforderungen an eine ‚gute Schule‘

Die Frage nach dem Verständnis von einer ‚guten Schule‘ kann also nur geklärt werden, wenn der intendierte Bildungssinn von Schulen in einem bestimmten gesellschaftspolitischen und historischen Rahmen offengelegt wird. Hieraus ergeben sich dann Folgerungen für die Ziele, die Struktur und die Prozesse in einem solchen Typus von Schule.

Um festzustellen, was aus der Sicht von westlichen Gesellschaften, die einen in der Verfassung verankerten demokratischen Selbstanspruch aufweisen, ‚gute Schulen‘ sein könnten, gilt es mit Klafki (1985/ 1996), aktuelle Zeitsignaturen, durch gesellschaftspolitische Schlüsselprobleme markierte gesellschaftliche Herausforderungen und mögliche Zukunftsentwicklungen zu begreifen, um hiervon ausgehend in einem nächsten Schritt nach den notwendigen Strukturen und der pädagogischen Leistungsfähigkeit einer ‚guten Schule‘ in einem derartigen zeitdiagnostischen Kontext zu fragen. Einen ähnlichen Weg schlagen Posch/ Altrichter (2009) ein, die gesellschaftliche Entwicklungstendenzen skizzieren und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der Schulen begreifen.

Dies bedeutet also, dass man gegenwärtige Tendenzen mit einer gesellschaftswissenschaftlich begründeten Einschätzung zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen in eine Verbindung zu bringen hat und aus den Anforderungen heraus, die sich aus dieser Verbindung von Analyse und Prognose ergeben, Kriterien und Bestimmungen einer ‚guten Schule‘ zu gewinnen.

¹⁷ Vgl. <http://yaowawit.com/>, Zugriff 24.5.15

Klafki (1996) nennt – gerade auch aus der heutigen Sicht als ausgesprochen weitsichtig zu beurteilen – zumindest fünf epochaltypische Schlüsselprobleme gesellschaftlicher Entwicklung¹⁸, die zum inhaltlichen Orientierungspunkt der Schulpädagogik bzw. der Schulen werden müssten:

1. Die Friedensfrage: „*Friedenserziehung* wird also als kritische Bewußtseinsbildung und als Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit eine langfristige pädagogische Aufgabe bleiben.“ (S. 57)
2. Die Umweltfrage: „... die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.“ (S. 58)
3. Die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit: Ein „nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem stellt die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit dar, und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften ...“ (S. 59)
4. Die Chancen und Gefahren neuerer Medien- und Techniksysteme: „... im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technische ‚Rationalisierung‘, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen.“ (S. 59 f.)
5. Die Subjektivität des Einzelnen im Beziehungskontext: „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen.“ (S. 60)

Immer noch wegweisend ist auch die Arbeit der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995), an der bedeutende Erziehungs-, Sozial-, und Naturwissenschaftler wie Hurrelmann, Klafki, Metz-Göckel, Mittelstraß, Rolff und E.U. v. Weizsäcker mitgewirkt haben. Hier werden Zeitsignaturen, die wegweisend für Bildung und Schulen der Zukunft sind, identifiziert –

„dazu zählen

- Die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- Die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,
- Die ökologische Frage,
- Die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkungen der Migration,
- Die Internationalisierung der Lebensverhältnisse,
- Der Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen.“

(Bildungskommission NRW (1995 XII))¹⁹

In der Kommissionsarbeit zeigen sich deutlich die erziehungswissenschaftlichen Sichtweisen Wolfgang Klafkis, die hier schließlich über den Aspekt der Globalisierung und der Migration erweitert wurden. Die Definition und die erziehungswissenschaftliche Sichtweise von Bildung aus der Sicht der NRW-Kommission, die eng an Klafki (1996, 97) angelehnt ist, soll auch im Rahmen des vorliegenden Beitrags als Grundlage des verwendeten Bildungsverständnisses und Bildungssinn von Schule genommen werden:

¹⁸ Erstauflage 1985, alle folgenden Seitenangaben nach Klafki (1996)

¹⁹ Sowie ausführlicher S. 23 ff.

„Bildung soll als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- Den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- Diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- Die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen.“

(Bildungskommission NRW 1995, XII)

Hierüber hinaus ist aufgrund der sich zunehmend verschärfenden sozialökologischen globalen Problematik im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auch die sozialökologische Perspektive nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung zu den Befähigungsdimensionen hinzuzufügen (u.a. De Haan, G./ Harenberg, D. 1999, Peter/Moegling/ Overwien 2011), die bereits in den Zeitsignaturen der Kommission und der Benennung epochaltypischer Schlüsselprobleme Klafkis angelegt ist. Die Perspektive der Nachhaltigkeit wirft einen Blick in die Zukunft gesellschaftlicher Entwicklung und unterwirft alle zentralen politischen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Maßnahmen dem Bewertungsmaßstab einer den kommenden Generationen verantwortlichen Zukunftsprüfung.

Natürlich hat sich auch über die Flüchtlingsproblematik und die Massenflucht nach Europa und insbesondere nach Deutschland die Migrationsfrage noch einmal verschärfend aktualisiert.

In diesen Überlegungen klärt sich auch die Vereinbarkeit von bildungstheoretischer Grundlegung und Kompetenzorientierung im Kontext der entsprechenden kritischen Diskussion²⁰ auf. *Schulische Bildung zielt auf die Entwicklung und Förderung von kognitiven, psychischen und sozialen Kompetenzen zur wirkungsvollen und verantwortlichen Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen sowie auf die solidarische Entwicklung einer friedvollen, toleranten, ökologisch verantwortlichen, demokratischen und sozial gerechten Gesellschaft ab.* Mit dieser Definition sind die bekannte Kompetenzdefinition von Weinert (2001) und die Bildungsziele von Klafki (1996) sehr nah beieinander und wird eine bildungstheoretisch fundierte Kompetenzorientierung als Grundlage des Lehrens und Lernens in Ansätzen deutlich. Weinerts (2001, 27 f.) Kompetenzdefinition sieht das Ziel der Kompetenzorientierung in der effizienten und verantwortungsvollen Lösung zukünftiger Problemstellungen vor und weist hiermit einen deutlichen didaktischen Überschneidungsbereich zu den bildungstheoretischen Zielvorstellungen Klafkis auf.

„Gute Schulen“ müssten sich – so die im Rahmen des vorliegenden Beitrags vertretende Argumentation – an diesem aus den gesellschaftlichen Entwicklungsanforderungen abgeleiteten Bildungsverständnis orientieren.

Die Bildungs-Kommission NRW weist die idealtypische Schule sowohl als *Lern-* als auch als *Lebensraum* aus, in dem eine

- „neue Ordnung des Lernens bestimmt wird durch
- fachliches und überfachliches Lernen in Dimensionen,²¹

²⁰ Vgl. u.a. Gruschka (2005, 12 f.) und zur Kompetenzdebatte vor einem bildungstheoretischen Hintergrund Moegling (2010a)

²¹ Dimensionen des Lernens sind „Grundsituationen individueller und gesellschaftlicher Existenz. Sie sollen für die Unterrichtsgestaltung einen festen Bezugsrahmen bilden.“ (Bildungskommission NRW 1995, XV)

- Offenheit für aktuelle Schlüsselprobleme,
- Erwerb von Schlüsselqualifikationen,
- Erwerb von Kulturtechniken.“ (Bildungskommission NRW 1995, XV)

Eine ‚Gute Schule‘ geht schulprogrammatisch abgesichert über das klassische unterrichtliche Lernen hinaus und bietet andere Lernformen, wie z.B. Epochenlernen, praktisches Lernen, sprachliche Intensivkurse oder Projekte, und ermöglicht einen schulischen Lebens- und Erfahrungsraum im Kontext dieses Lernens, der hiermit sinnvoll rhythmisiert und mit genügend zur Verfügung stehender Zeit verbunden ist und Möglichkeiten für gestaltende Mitbestimmung, für informelles Lernen in der unterrichtsfreien Zeit, für Bewegung, Spiel und Sport, für ein intensives Erlernen der Landessprache, für Naturerfahrung im ökologischen Kontext der Schule, für ein gesundes Verhältnis von Anspannung und Entspannung alltagskulturell eröffnet. Den notwendigen Raum für ein derartiges Erfahrungsfeld und die hier gemeinte Lernkultur bietet insbesondere die gebundene Ganztagschule, der daher im Rahmen der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden soll.²²

‚Gute Schulen‘ haben somit mit dem Blick auf ihre zentralen Akteure, den Schülerinnen und Schülern, eine institutionelle Dreifachbestimmung zu erfüllen:

1. Sie müssen über die Entwicklung einer schulischen Lernkultur ‚guten Unterrichts‘ den Erwerb von intelligentem Wissen, von Selbst- und Sozialkompetenzen als Grundlage entsprechender Urteils- und Handlungskompetenzen zum mündigen Handeln qualifizieren. Dies vollzieht sich unter der Perspektive der nachhaltigen Entwicklung in einer Gesellschaft mit demokratischem Selbstanspruch.
2. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern einen schulischen Lebens- und Erfahrungsraum bieten, in dem sie sich wohl fühlen, die erworbenen Kompetenzen alltagskulturell anwenden, und der über seine zeitliche Rhythmisierung die Möglichkeit bietet, sich an den Entscheidungen der Schule zu beteiligen und sorgfältig und wirkungsvoll in unterschiedlichen Organisationsformen – in formalisierten und non-formalen Erfahrungsräumen – zu lernen.
3. Insbesondere historische-politische Zeitsignaturen sind in der Konstruktion einer ‚guten Schule‘ zu berücksichtigen. So muss sich derzeit eine gute Schule verstärkt den Chancen und Problemen zuwenden, die durch die hohe Anzahl von aus Krisen- und Kriegsgebieten flüchtenden Menschen entsteht. Auch hier bietet sich die Ganztagschule mit ihren großzügigen zeitlichen Strukturen, ihren pädagogischen Konzepten und Unterstützungsmöglichkeiten an, um Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturkreisen und mit z.T. traumatischen biografischen Erfahrungen an ein der Aufklärung verpflichtetes Bildungsverständnis heranzuführen und hierfür u.a. durch einen intensiven Sprachunterricht und durch die an demokratischer Partizipation orientierte Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden die Voraussetzungen zu schaffen.

Abschließend soll dieses Bildungs- und Erziehungsverständnis, das im Rahmen des vorliegenden Beitrags als die bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Grundlage von Zielen, Strukturen und angestrebten Prozessen einer ‚guten Schule‘ in einer an nachhaltiger Entwicklung orientierten Gesellschaft mit demokratischen Werten und

²² Vgl. hierzu die Basisartikel von Fischer/ Kuhn/ Tillack sowie von Hildebrandt-Stramann/ Laging sowie die vielfältigen Forschungs- und Praxisbeiträge zur Frage ‚Was ist eine gute Ganztagschule‘ in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute.

demokratischer Verfasstheit angesehen werden soll, noch einmal mit den Worten Wolfgang Klafki charakterisiert werden, die für den – sicherlich nicht leichten – Balanceakt zwischen verantwortungsvoller Zielorientierung und Offenheit für Kontroversität und Kritik werben:

„Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsprinzips ist nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen. Bildung ist in diesem Verständnis zentral durch die Fähigkeit charakterisiert, im Sinne jener Einsicht zu *handeln*, also Kontroversen rational austragen zu können, d.h. aber auch, sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abzuverlangen. Sie hat also nichts mit Beliebigkeit und prinzipienlosen Pluralismus zu tun. Sie besteht in der im Durcharbeiten einiger solcher Zentralprobleme gewonnenen Fähigkeit, für eigene, begründbare Überzeugungen sich einzusetzen und argumentativ zu werben und sie doch für Kritik offenzuhalten, die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen und gleichzeitig die Möglichkeit von Alternativen zur eigenen Position nicht manipulativ oder durch offenen oder versteckten Einsatz von Gewalt ausschalten zu wollen.“

(Klafki 1985, 62 ff.)

Dennoch muss – trotz dieser bildungstheoretisch ausgewiesenen Visionen – kritisch angesprochen werden, dass sich sowohl die Demokratie als auch die wie hier verstandene ‚gute Schule‘ in einer weitentwickelten kapitalistischen Gesellschaftsordnung befinden und auch deren Einflüssen unterliegen. Insbesondere Versuche zur Ökonomisierung der Bildung versehen mit einem verkürzten Kompetenzverständnis, Output-Orientierung im Interesse von Unternehmen sowie dem Wirtschaftssektor entlehnten, an betriebswirtschaftlicher Effizienz orientierten Managementstrukturen für Schulen verweisen auf den ökonomisch-systemischen Kontext. Wenn dies mit der Teilprivatisierung von Schulen über die Anhängigkeit von Drittmitteln, z.B. von größeren Unternehmen, bei gleichzeitigem partiellen Rückzug der staatlichen Finanzierung des Schulwesens einhergeht, sind Gegentendenzen zur ‚guten Schule‘ im hier verstandenen Sinne eingeleitet.²³ Auch sind hierbei Einflüsse der politisch-ökonomischen Globalisierung, z.B. die Entwicklung internationaler Bildungsmärkte bei gleichzeitiger vertraglicher Absicherung der globalen Liberalisierung von Handel und Dienstleistungen²⁴ in kritischer Abgrenzung hierzu zu berücksichtigen. Hierbei ist noch nicht absehbar und wird von politischen Auseinandersetzungen, aber auch vom professionellen Selbstverständnis von Kollegien abhängen, welche der skizzierten Tendenzen sich zukünftig bildungspolitisch und schulisch durchsetzen wird.

3 Die ‚gute Schule‘ – ein Versuch der schulorganisatorischen Konkretisierung

3.1 Gesellschaft und Schule

Wie kann nun die ‚gute Schule‘ vor dem Hintergrund eines wie soeben zugrunde gelegten Bildungsverständnisses für Schulen in einer demokratischen Gesellschaft zunächst auf der schulorganisatorischen Ebene – dem institutionellen Rahmen ‚guten Unterrichts‘ – konkret

²³ Vgl. zur Ökonomisierung der Bildung insbesondere der Privatisierung von Bildung z.B. Höhne (2013) u. Engartner/ Heinbach (2015)

²⁴ Vgl. z.B. die z.T. bereits in Kraft getretenen bzw. noch in Verhandlung befindlichen internationalen Freihandelsabkommen TTIP, TESA und CETA

aussehen? Welche Anforderungen werden von den gesellschaftlichen Akteuren an den Bildungsbereich gestellt und wie reagiert dieser im organisatorischen Bereich darauf?

Die schulische Bildung kann sich seit je her nicht den gesellschaftlichen Entwicklungen entziehen, sie wird immer wieder neu in den Blick genommen, es wird versucht sie politisch zu gestalten, teilweise auch den politischen und ökonomischen Bedingungen zu unterwerfen (s.o.). Drei große Herausforderungen der letzten Jahre sollen hier aber besonders in den Blick genommen werden: die Herausforderungen, Bildung effizient zu organisieren, Bildung internationalen Maßstäben genügen zu lassen und Bildung so zu gestalten, dass niemand ausgeschlossen wird.

Schule und Bildung insgesamt müssen sich auch in unserer Gesellschaft der Frage nach der Effizienz stellen können. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass die Frage nach der Schulqualität durchaus komplex erscheint und nicht ohne weiteres betriebswirtschaftlich orientierte Untersuchungen zur Qualität von Schulen erfolgen können (Rahm 2012, 48 ff.). In Deutschland stehen die Bundesländer als Träger der schulischen Bildung zum einen unter dem Druck, die Vereinbarungen zur Schuldenbremse einzuhalten und somit alle Haushaltsposten noch stärker als bisher bezüglich ihrer kurz- und langfristigen Effizienz zu untersuchen, und zum anderen stehen die Bundesländer untereinander in einem Wettbewerb um die beste schulische Bildung. Der Druck auf den Bildungsbereich wächst, was man aktuell beispielsweise daran sehen kann, dass z.B. das Land Hessen noch stärker als bisher den Ganztagsbereich und den schulischen Inklusionsanspruch und deren Finanzierungszierungsgrundlage in den Blick nimmt, eine möglichst genaue Erfassung der schulischen Angebote anstrebt sowie die entsprechenden finanziellen Anforderungen z.T. auf Kosten der Lerngruppengrößen und verringerter Stellenzuweisungen in anderen schulischen Bereichen kompensatorisch leisten will.²⁵

Die Debatte um die Schulzeit an den Gymnasien (G8/G9) darf ebenfalls als Indikator dafür gewertet werden, dass die Träger der Schule, das schulische Personal, genauso aber auch die Elternschaft um die Frage der schulischen Effizienz (Vorbereitung auf die Arbeitswelt, aber auch der Finanzierbarkeit von Bildung) im Verhältnis zu Ansprüchen gelingender Bildung in einem erweiterten Sinne (Persönlichkeitsbildung, soziales Lernen, fachliche Bildungstraditionen) gerungen haben oder es immer noch tun.

Will man den vielleicht offensichtlichsten Indikator zur Bestimmung der schulischen Leistungsfähigkeit in den Blick nehmen, so werden in der Regel Schulabschlüsse thematisiert. Dabei wird häufig genug neben der Schulabbrecherquote, der Verteilung der Jahrgänge in den verschiedenen Schultypen auch die Abiturquote diskutiert. Bezüglich letzterer gibt es in unserer Gesellschaft und im politischen System nach wie vor eine z.T. polemisch geführte Debatte darum, wie erstrebenswert hohe Abiturquoten sind und welche Gestaltung der höchste schulische Abschluss in Deutschland, Österreich und der Schweiz erfahren soll.²⁶

Die Debatte um das Abitur bzw. die Matura ist nur ein Feld der gesellschaftlich geführten Diskussionen. Rechnet man z.B. die Stichworte mündige Persönlichkeit, das Demokratielernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Inklusion zu den Zielen der ‚guten Schule‘, so wird schnell deutlich, welchen Herausforderungen Schulen ausgesetzt sind. Schule soll als Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen werden und die Selektionsfunktion soll zugunsten der Sozialisationsfunktion von Schule zurückgedrängt

²⁵ <http://www.gew-hessen.de/aktuell/themen/stellenzuweisung-fuer-schulen/>, Zugriff vom 12.9.2015

²⁶ Vgl. beispielsweise T. Vitzthum/ C. Lauer (2014) oder K. Hummel (2014) vergleichbar auch in der Schweiz (Werner (2013) und Sarasin (2012)) und in Österreich (Österreichische Universitätenkonferenz 2014).

werden.²⁷ Mit Letzterem ist besonders auch die Frage gelingender Inklusion gemeint. Mit Hochdruck werden Lehrkräfte fortgebildet, Schulprofile erweitert und Schulgebäude umgestaltet. Und dennoch sind Fragen ungelöst, wie z.B. jene, ob geistig behinderte Schülerinnen und Schüler Gymnasien besuchen sollen, wo also die Grenzen der Inklusion liegen und die schulische Exklusion beginnen soll.²⁸

3.2 Steuerung im Schulsystem

3.2.1 Schulsteuerungsmodelle

Der Linzer Pädagoge H. Altrichter und seine Züricher Kollegin K. Maag Merki (2010, 16) machen deutlich, dass schon mit Forschungsberichten in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts nachgewiesen wurde, dass sich das Bildungssystem nicht einfach steuern lässt. Diese Haltung spricht sich gegen einen Steuerungsoptimismus aus, der besonders in den 60er Jahren und jüngst nach der Veröffentlichung der PISA-Studien präsent war. Betrachtet man das Bildungssystem, wird schnell deutlich, dass es eine Vielzahl von gestaltenden Akteuren gibt, die jeweils durch verschiedene Einflussmöglichkeiten und Interessen gekennzeichnet sind. Basierend auf den Theorien Luhmanns und Giddens verdeutlichen Altrichter und Maag Merki, dass die beteiligten Akteure im Sinne der Systemtheorie zwar reflektierend Reformen durchführen und bewerten, also einen institutionellen Spielraum haben, dass aber zugleich immer auch von eigenständigen und eigendynamischen Systemen her gedacht werden muss, Steuerungshandeln also nicht immer erfolgreich verlaufen kann. Als ein Ansatz, Schulsteuerung zu verstehen und zu gestalten, kann in dem Zusammenhang der Governance-Ansatz genannt werden, welcher der Politikwissenschaft entlehnt ist (vgl. Altrichter/ Maag Merki 2010, 21 ff.). Daneben gibt es aber noch weitere Ansätze der Schulsteuerung. Das wichtigste Unterscheidungsmerkmal der verschiedenen Ansätze sind die Steuerungsinstrumente und die Bedeutung, die ihnen zugemessen wird.

3.2.2 Schulleitung und Kollegium im Kontext schulischer (Teil-)Selbstständigkeit

Als Akteure im (inneren) Bereich der Schulsteuerung müssen zunächst folgende Mitgliedergruppen der Schulorganisation benannt werden: Die Schulleitungsmitglieder, die Kolleginnen und Kollegen, das zusätzliche Personal (z.B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen) und auch die Schülerinnen und Schüler, sofern ihnen durch eine gelingende schulische Demokratie Mitspracherechte eingeräumt werden. Von außen her wirken dann noch Akteure wie Eltern, Organisationen der Lehrerbildung, die Schulaufsichtsbehörden, Verbände und letztlich auch diejenigen Politiker, die die Bildungsressorts politisch-administrativ zu verantworten haben in die Schule hinein. Indirekte Steuerungswirkung ist der medialen Öffentlichkeit zuzusprechen, denn weder die Schulen vor Ort, noch die Bildungsverwaltung und die Regierungspolitik der Länder können sich gänzlich von diesem Einfluss freimachen. *Hierbei handelt es sich somit um ein sehr komplexes Akteursgeflecht mit unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten im Rahmen z.T. hierarchischer und z.T. vernetzter Strukturen, die jeweils sehr unterschiedliche Vorstellungen von der ‚guten Schule‘ haben.* Das Auftreten und das Wirken der Schulleitungsebene sind zwei zentrale Elemente in der Entwicklung und im Alltag einer ‚guten Schule‘. Die Schulleitung dient als Scharnier zwischen der politisch-behördlichen Ebene und der praktischen pädagogischen Ebene. Des

²⁷ Vgl. Vereinte Nationen (2008), Art. 24 und UNESCO (2014) sowie u.a. Siedenbiedel/ Theurer (2015 a und b); zu den Kosten einer inklusionsorientierten Bildungsreform vgl. Klemm (2013).

²⁸ Vgl. hierzu z.B. den Aufsatz von Schlömerkemper (2015), der die Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion mehrperspektivisch abwägt.

Weiteren ist sie oft genug auch die Scharnierstelle zwischen der Schule und den Akteuren Eltern, Schülern, Studienseminare, Universitäten, außerschulische Bildungspartner und lokale Öffentlichkeit. Von allen Akteuren werden Erwartungshaltungen formuliert und in je eigener Weise wird ein entsprechender Output gefordert. Schulleitungen müssen vor diesem Hintergrund das pädagogische Profil ihrer Einrichtung in Kooperation mit Eltern, Schülern und Lehrern entwickeln und den anderen Akteuren gegenüber nachvollziehbar vermitteln. Eine Frage dabei ist, wie stark Schulleitungshandeln dabei in der Realität die Schule prägt und wie wirksam hier Impulse bezüglich der pädagogischen Arbeit in einer Schule sind. Hierbei wird die spezifische Form der Rekontextualisierung (Fend 2008), d.h. wie die verschiedenen schulischen Akteure den Bildungsauftrag subjektiv deuten und entsprechend handeln, eine wichtige Rolle bei der Varianz institutioneller Rahmenbedingungen und deren pädagogischer Ausgestaltung spielen.

Schulleitungshandeln wirkt laut Bensen (2010, 289) auf unterrichtliches Handeln in unterschiedlicher Hinsicht ein. Natürlich können Schulleitungen direktiv, z.B. sanktionierend, auf das Unterrichtsgeschehen einwirken. Doch oftmals ist der Effekt ein indirekter und entsteht dadurch, dass bei gelingendem Handeln der Schulleitung in der Interaktion mit Lehrkräften unterrichtliche Innovationen vorangebracht werden können. Hier ist auch eine wichtige Brücke zu der Kooperation zwischen den Lehrkräften zu sehen. Laut Bensen (ebd.) können Schulleitungen gerade auch im Bereich der kollegialen Kooperation positiv Einfluss nehmen und Steuerungsmöglichkeiten wirkungsvoll wahrnehmen. In diesem Sinne weisen verschiedene Studien darauf hin, dass eine wesentliche zukünftige Aufgabe der Schulleitung die Qualitätssicherung durch Zielentwicklung und Evaluation (Bensen 2010, 285 ff.) sein wird. Innovationsstrategien wie „Bildungsstandards, Kernlehrpläne, Schulinspektionen“ hätten dagegen kaum Einfluss auf die Unterrichtsqualität (ebd.) und könnten damit auch kaum mit der Frage nach „guten Schulen“ in Zusammenhang gebracht werden. Hierbei ist anzumerken, dass Letzteres möglicherweise eine verfrüht vorgenommene Einschätzung ist, da z.B. die Auswirkung von Bildungsstandards, Kerncurricula und vor allem deren schulinterne Konkretisierung und Umsetzung erst dabei ist, sich zu entfalten und erst mittelfristig absehbar ist, welcher Einfluss diesen Instrumenten zuzuordnen ist. Auch die Wirkung von Schulinspektionen dürfte in einem hohen Maß von deren konzeptioneller und qualitativer Umsetzung abhängen.

Schulleitung und schulische Steuerungsversuche müssen mit dem Thema ‚Transparenz‘ sensibel umgehen. Dort Transparenz schaffen, wo dies für die Partizipation notwendig ist und dort der Transparenz einen Riegel vorschieben, wo Kollegen und Kolleginnen und Schüler und Schülerinnen geschützt werden müssen (vgl. u.a. Kiper 2015, Meyer 2015; Moegling/ Schude 2015.). Hierbei *ist Schulleitungshandeln im Sinne des Typus einer klarstrukturierten Schule, die ihre Ziele und Entscheidungsprozesse transparent macht, die Chancen und Grenzen kollektiver Mitwirkungsmöglichkeiten offenlegt, eine wesentliche Grundlage einer guten Schule, in der verantwortliches Leitungshandeln mit an Mündigkeit und Partizipation orientierten Mitwirkungsspielräumen auszubalancieren ist.*²⁹

Ein inzwischen beinahe zu einer Selbstverständlichkeit gewordenes Instrument der schulischen Steuerung ist die Arbeit an Schulprogrammen und an schulischen und fachlichen Curricula. Dabei wird ein Teil der Verantwortung für Bildung und Bildungssteuerung aus dem Bereich des politischen Systems herausgelöst und an den institutionellen Ort verlagert, wo Bildung mit den Bildungssubjekten gestaltet wird. Selbstverständlich handelt es sich immer nur um Teilautonomien. Wie sich besonders deutlich im Prozess der

²⁹ Vgl. z.B. Kiper (2013), Meyer (2008), Moegling/ Schude (2016)

Gestaltung von Schul- und Fachcurricula zeigt, sind diese doch stets an landesweit geltenden Standards und Zielen (beispielsweise zentrale Abschlussprüfungen) gebunden. Solange dieser ‚lange Arm‘ als stark lenkender Eingriff begriffen wird und die tatsächlichen Gestaltungsspielräume nicht gesehen werden, besteht die Gefahr, dass innerschulische Reformprozesse immer wieder als scheinbare Freiheit bewertet werden und viele Kolleginnen und Kollegen die eröffneten Freiheiten als Mehrarbeit und Verkomplizierung des Berufsalltags verstehen.

3.2.3 Schulprofile und Schulprogrammentwicklung

Im deutschsprachigen Raum dürfte es kaum noch Schulen geben, die nicht über ein eigenes Schulprogramm verfügen. Teilweise ist dies aufgrund der von den Schulbehörden gestellten Forderungen der Fall, teils aber auch, weil es inzwischen zum Selbstverständnis von vielen Bildungseinrichtungen dazugehört, programmatische Perspektiven für das eigene Handeln zu entwickeln und transparent zu machen. An vielen Schulen ist das Schulprogramm auch expliziter Teil der Öffentlichkeitsarbeit, d.h. man nutzt es, um das pädagogische Handeln auf die eigene Art zu erklären, von anderen Einrichtungen unterscheidbar zu machen und um es auch als Werbung einzusetzen.

So könnte der programmatische Schwerpunkt, den sich eine Schule für den Zeitraum der nächsten fünf Jahre setzt, der Ausbau zu einer Medien-Schule sein. Hierbei ginge es u.a. um die Frage, wo Medien im Unterricht, in der Schulkommunikation sowie in der Darstellung nach außen eine pädagogisch vertretbare Rolle spielen können.³⁰

Im Idealfall ist die gesamte Schulgemeinschaft mit ihren Vertretern in der Steuerungsgruppe vertreten, die in einem demokratischen Rückkoppelungsprozess mit den Gruppen, die sie repräsentieren, bisherige Zielsetzungen des Schulprogramms, z.B. Maßnahmen zur Berufsorientierung überprüfen und sich neue Ziele mit festen Terminen und Zuständigkeiten setzen. So könnte z.B. die Berufsorientierung über ein zweites Betriebspraktikum oder die Intensivierung des Kontakts mit Betrieben im Wohnumfeld gestärkt werden. Wenn Schulen nun verstärkt Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturkreisen aufnehmen, die z.T. regulär mit ihren Familien eingewandert sind, zum Teil aber auch flüchten mussten, so dürfte sich hier zwischen intensiver Sprachenvermittlung im Sinne von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bis hin zu Fragen weltanschaulicher und religiöser Toleranzbildung ein weites Themenspektrum für die Schulprofilbildung und das Schulprogramm ergeben. So müsste das Programm besondere Maßnahmen vorsehen, wie z.B. Förderkurse für Deutsch als Zweitsprache, die vorübergehende Konzipierung und Einrichtung von Förderklassen für Flüchtlingskinder, Schülerpatenschaften, ein erweitertes schulisches Bewegungsangebot, Projektwochen zum Thema ‚Flucht‘ sowie geeignete schulische Projekte zur pädagogischen Bearbeitung von Situationen im Herkunftsland, auf der Flucht und während der Ankunft mit entsprechenden zeitlichen Vorgaben und ressourciellen Notwendigkeiten. Eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und den Schulpsychologen müsste hier ebenfalls schulprogrammatisch verankert werden.³¹

Wenn Schulen programmatisch arbeiten, dann verwirklichen sie damit zumindest in Ansätzen ihre pädagogische Autonomie, soweit dies jeweils im schulrechtlichen und administrativen Rahmen möglich ist. Sinnvoll wird diese Arbeit dann, wenn das Schulprogramm zum beständigen Reflexionsgegenstand wird und der pädagogische Alltag

³⁰ Vgl. u.a. Karpa et al. (2013)

³¹ Zahlreiche Beispiele zur pädagogischen Arbeit in der Schule einer Migrationsgesellschaft finden sich z.B. bei Leiprecht/ Steinbach (Hrsg.) (2015)

immer wieder auch anhand der Vorstellungen des Schulprogramms evaluiert wird. Von dem allzu positiven Blick auf Schulprogramme sollte hier jedoch Abstand genommen werden, denn die direkte Wirkung eines Schulprogramms auf das pädagogische Handeln des Fachpersonals und damit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler selbst, konkurriert mit anderen Einflussvariablen wie z.B. Ressourcen, Fortbildungsstand und Kompetenzen der Lehrenden, Qualifikationen der Schulleitung oder lokales Einzugsgebiet. Das macht die Programme an sich nicht anfällig, aber die Warnung vor einem leichtfertigen Steuerungsoptimismus muss auch in diesem Bereich gelten. Wenn gute Schulen sich also ein Schulprogramm geben, so tun sie dies, um sich über gemeinsame pädagogische Modelle und Zielvorstellungen zu verständigen, für sich im institutionellen Spielraum zu bestimmen, was ihre ‚gute Schule‘ ist. Und dann tun sie dies prozesshaft, in dem Sinne, dass sie sich immer wieder darüber verständigen, welche Gültigkeit das Schulprogramm im Alltag hat und wie man es besser umsetzen kann.³²

3.3 Schulorganisation im Zusammenhang mit außerschulischen Partnern

3.3.1 Lehrerbildung

Eine gute Schule muss auch eine qualifizierte Ausbildungsschule im Rahmen der Lehrerbildung sein. Die Bezeichnung als Ausbildungsschule ist Kriterien geleitet zu zertifizieren und sollte mit der Zuteilung besonderer Ressourcen verbunden sein. Die Bildungsadministration bzw. die bildungspolitisch Verantwortlichen sollten in Ausbildungsschulen den Schulleitungen für die Lehrerbildung in den Schulen besondere Freiräume verschaffen, d.h. es müssen zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit unterrichtliche und schulische Entwicklungen gemeinsam mit Lehramtsstudenten und Referendaren geplant, durchgeführt und evaluiert werden können.

Hierbei sind die professionellen Bündnispartner die Universitäten, insbesondere die Zentren für Lehrerbildung sowie die Studienseminare, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) etc., d.h. die Kooperationspartner der zweiten Lehrerbildungsphase, soweit diese in den Bundesländern noch vorhanden sind. Schulen profitieren durch die vermehrt in den Schulen stattfindende Lehrerbildung. Durch den intensivierten Kontakt mit den Institutionen der Lehrerbildung frischt sich das Wissen der schulischen Akteure regelmäßig auf und werden innovative Ideen in die professionellen Kompetenzen der Lehrenden aufgenommen. Andererseits bleiben die Lehrerbildner im Kontakt mit der Unterrichtspraxis und den schulischen Problemstellungen. Ein solches Modell der permanenten Theorie-Praxisvermittlung im Rahmen eines professionellen Kommunikationsprozesses ist aufgrund immer noch vorhandener Segmentierungstendenzen im Bildungswesen oftmals nur alibihaft vorhanden, so z.B. bei einem einzigen Praxissemester oder bei 2-3 relativ kurzen Schulpraktika während des gesamten Lehramtsstudiums. Der gemeinte Professionalisierungsprozess mit seinem intensiven Einfluss auf die Schul- und Unterrichtskultur benötigt eine wesentlich längere Phase bzw. längere Phasen schulpraktischer Studien als dies bisher in der Regel in den verschiedenen Bundesländern vorgesehen ist. Hierbei muss betont werden, dass ein derartiges System langfristiger und wiederkehrender schulpraktischer Studien intensive Ressourcen erfordert, da verlängerte schulpraktische Erfahrungen in der Lehrerbildung nur Sinn machen, wenn sie intensiv und professionell vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden können (vgl.

³² Vgl. zur Rolle des Schulprogramms in einer sich verändernden Schule z.B. Kiper (2013, 150 ff.) u. Moegling (2000, 311 ff.)

Hascher 2011, Bosse 2012). Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der professionellen Kompetenzbildung vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen z.B. im Rahmen inklusiver Bildung oder der Ganztagschulpädagogik. *Eine gute Schule wird nur mit guten Lehrerinnen und Lehrern gelingen können* (vgl. Höhle 2014), *die wiederum nur über eine Theorie-Foreschung-Praxis-integrierende Reform der Lehrerbildung in der erforderlichen Anzahl gefördert und gebildet werden können.*³³

3.3.2 Eltern und schulische Unterstützer

Den Eltern kommt durch die gesetzlich verankerten Mitwirkungsregelungen und die verstärkt eingesetzten Evaluationsverfahren (z.B. bei Schulinspektionen) bereits jetzt eine aktive Rolle in der Gestaltung von Schulen zu. Gute Schulen nutzen den Blickwinkel, die Motivation und das Wissen der Eltern, um die Schule als Lern- und Lebensraum zu verbessern. Viele Schulen nutzen bereits die Fähigkeiten engagierter (Groß-)Eltern, um zusätzliche Angebote zu schaffen, die den Lebensraum Schule ausweiten. Gerade im Ganztagsschulbereich können daher Türen geöffnet werden für externe Unterstützer wie eben die Eltern³⁴, Firmen, Vereinen und andere gesellschaftliche Partner (Wohlfahrtsakteure, Kirchen, Sportvereine etc.). Damit können dann zugleich Ängste abgebaut werden, dass die Schule der Zukunft anderen gesellschaftlichen Akteuren das Wasser abgräbt. Durch derartige Partnerschaften, die zum Schulprofil passen und gezielt evaluiert werden müssen, wird gesellschaftliche Partizipation ermöglicht, aufrecht erhalten oder, wenn es um ‚bildungsferne‘ Familien geht, gerade erst ermöglicht. Hier bildet sich eine pädagogisch geplante Öffnung von Schule ab, die auch einen systematischen Einbezug außerschulischer Lernorte vorsieht (vgl. Karpa/ Lübbecke/ Adam 2015). Auch für die berufliche Bildung lassen sich in der Kooperation mit außerschulischen Partnern sinnvolle Erfahrungsgelegenheiten eröffnen. Eine gute Schule nutzt die Kompetenzen, das Wissen und die Mittel der außerschulischen Partner kreativ, effektiv und dem Schulprogramm entsprechend, nimmt aber durchaus auch die Grenzen dieser Unterstützung kritisch wahr – *vor allem dann, wenn Maßnahmen außerschulischer Partner gegen das eigene Bildungsverständnis, das Schulprofil sowie Elemente des Schulprogramms sowie schulrechtliche Regelungen gerichtet sind. In diesem Sinne enthält Kooperation auch immer ein Moment achtungsvoller Kontrolle von Seiten der Schule.*

3.3.3 Schulaufsicht und Bildungsministerien

Wie oben bereits angesprochen, hat die Bedeutung der Steuerungselemente Bildungsstandards, Schulinspektionen, zentrale Abschlussprüfungen, schulprofilbezogene Finanzierung in den letzten Jahren zugenommen. Bildungspolitik befindet sich dem zu Folge im Wandel und muss so z.B. den Wandel der für die Bildung zuständigen Bildungsverwaltung zulassen bzw. unterstützen. Im gesamten deutschsprachigen Raum sind für die meisten in der Schule unterrichteten Fächer auf übergeordneter Ebene verbindliche Standards ausgehandelt worden. Die Bildungs- bzw. Kultusministerien sind derzeit z.T. noch mit der Weiterentwicklung der Bildungsstandards und der darauf bezogenen Abschlussprüfungen befasst. Es wäre wünschenswert, würde in diesem Zusammenhang stärker mit den Schulen zusammengearbeitet und zugleich auch mehr Rücksicht auf den derzeitigen Stand der Lehr-Lern-Forschung genommen werden. Die den Schulen

³³ Vgl. zu weitergehenden und vertieften Ausführungen zur Lehrerbildung in Verbindung mit der ‚guten Schule‘ Moegling (2016) in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute, Rubrik ‚Basisartikel‘.

³⁴ Die Unterstützung von Eltern und Firmen ist häufig in Fördervereinen gebündelt. Laut Auskunft des Dachverbandes „Bundesverband der Fördervereine e.V.“ bestanden in Deutschland Ende 2014 mehr als 2900 Fördervereine im Bildungsbereich.

übergeordneten Instanzen können mit Recht die Vergleichbarkeit schulischen Handelns und in gewisser Weise auch die Standardisierung des schulischen Lernens verbindlich machen. Tun sie dies aber vorwiegend aus dem Blickwinkel der ökonomischen Effizienz heraus, dann muss ihnen mit dem Blick z.B. auf die im Rahmen des vorliegenden Beitrags formulierten bildungstheoretisch begründeten Ziele Versagen vorgeworfen werden. Schule darf auch in Zukunft nicht unter einer Vernachlässigung ihres Bildungsauftrags, z.B. den Auftrag zur Förderung der Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler, gestaltet werden. *Das betriebswirtschaftlich orientierte Kriterium ökonomischer Verwertbarkeit kann in einen deutlichen Kontrast zu den Bildungsanforderungen einer guten Schule geraten.* Dies bedeutet nicht, dass Schulorganisation nicht durch ein gewisses Maß an Effizienz gekennzeichnet sein sollte, um kraft- und zeitsparend Veränderungsprozesse im Sinne der eigenen Bildungsziele umzusetzen. Doch die betriebswirtschaftliche Durchrationalisierung im Krankenhauswesen stellt ein warnendes Beispiel dafür dar, wie Effizienz- und Rentabilitätsüberlegungen den eigentlichen Zweck der Krankenhäuser – die optimale Gesundheitsversorgung ihrer Patienten – dominiert und letztendlich zunehmend behindert.

3.4 ‚Gute Schulorganisation‘ im Ausblick

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich der Bildungsbereich in den nächsten Jahren internationalen Entwicklungen auch weiterhin nicht verschließen kann³⁵. Damit werden die verschiedenen Ebenen ihre Arbeit auch an internationalen Studien und Vorgaben messen und ihre Weiterentwicklung daran ausrichten müssen. Dies kann z.B. bedeuten, dass die Schulleitungsebenen weitere Professionalisierungsschritte vollziehen werden und ihre Arbeit verstärkt evaluiert und verglichen wird.

Nimmt man Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen als die pädagogischen Experten wahr, müssen weitere Reformschritte sorgsam gemeinsam mit den Lehrenden entwickelt werden, muss Schule sich permanent als ‚Lernende Schule‘ (Rolff 1993) verstehen. Dies geschieht sinnvollerweise in einer engen Verknüpfung mit der empirischen Bildungsforschung, den Fachwissenschaften, den verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung und der Bildungsverwaltung.

Mit Blick auf die zuvor genannten Aspekte lässt sich sagen, dass eine gute Schule so organisiert ist, dass in ihr pädagogisches Handeln durch kollegiale Kooperation verbessert werden kann. Massenkeil/ Rothland (2016, 21) fassen die bisherige Forschungslage zusammen und verweisen auf den positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehrerverbesserung und der Qualität der Schulentwicklung: „Einerseits funktioniert schulische Entwicklungsarbeit nur im Team. Andererseits schaffen schulische Reformvorhaben auch eine kooperative Arbeitsstruktur in der Schule.“ Weiterhin wird hier die pädagogische Arbeit durch eine professionell arbeitende Schulleitung, die durchaus pädagogische Impulse geben kann, unterstützt. Die Akteure der Bildungsverwaltung dienen in einem solchen Modell der Unterstützung der schulischen Arbeit und ermöglichen neben zielgruppenspezifischen Fortbildungen auch Angebote wie qualifizierte Rückmeldeverfahren (differenzierte und regelmäßige Schulinspektion), Beratung und Supervision für das pädagogische Personal. Schulorganisation an guten Schulen ermöglicht Mitsprache in den Steuerungsprozessen für alle schulischen Akteure, hiermit sind also explizit auch die Eltern- und Schüलगremien und die außerschulischen Partner gemeint. *Die Entscheidungsstruktur ist dabei konsequent transparent und die Entscheidungskompetenzen sind klar geregelt, denn ohne festgelegte*

³⁵ Hier sei nur auf die Rezeption der Hattie-Studie oder verschiedene internationale Vergleichsstudien, wie z.B. PISA, IGLU, TIMSS, verwiesen.

Organisations- und Entscheidungsstrukturen ergeben sich informelle Machtstrukturen, die dann zu hierarchischen Verkrustungen und zur Exklusion der zentralen Akteure im institutionellen Alltag der Schule führen können.

„Gute Schulen“ können stärker als bisher auf das Personalmanagement und die Verwendung von Geldern Einfluss nehmen, um das je eigene pädagogische Profil zu entwickeln. Das sollte auf der anderen Seite aber nicht bedeuten, dass der Staat sich zunehmend aus der Finanzierung des Bildungswesens zurückzieht und Schulen unter massiven Selbstfinanzierungsdruck geraten und sich zu sehr um Drittmittelwerbung und Sponsoring kümmern müssen. Auch entsprechende systemische Abhängigkeiten, die hiermit einhergehen können, müssen mit bedacht werden. *Die staatlichen und kommunalen Träger der Bildungseinrichtungen sollten den Schulen ein sinnvolles Ausmaß an organisatorischer und pädagogischer Autonomie im Sinne der teilselbstständigen Schule ermöglichen, ohne sich aus der ressourciellen Hauptverantwortung für die Schulen zurückzuziehen. Dies ist ein administrativ-institutioneller Balanceakt, der professionelle Einblicke, Überzeugungen und professionelles Fingerspitzengefühl bei allen beteiligten Akteuren benötigt.*

4 Empirische Studien zur ‚guten Schule‘

In den vergangenen Jahrzehnten rückten wie in vielen Gesellschaftsbereichen auch im schulischen Kontext Schlagwörter wie Qualität, Effektivität, Output und Effizienz in den Mittelpunkt öffentlicher Diskussionen, was durchaus kritisch zu sehen ist, wenn dies eine bildungstheoretische bzw. erziehungswissenschaftliche Legitimation schulischer Bildung und Erziehung in den Hintergrund treten lässt (s.o.).

National und international wird seitens der empirischen Schulforschung, die auch als Schuleffektivitäts-, Schulwirksamkeits- oder Schulqualitätsforschung bezeichnet wird, bereits seit Ende der 1960er Jahre zunehmend der Einfluss der Institution Schule auf Schülerentwicklungen untersucht sowie nach konkreten Schulmerkmalen geforscht, die diese Schülerentwicklungen, z.B. die Förderung von Kompetenzen auf der Seite der Lernenden, positiv beeinflussen (Horstkemper/ Tillmann 2008, Reynolds 1990).

Historisch betrachtet gründen sich die Anfänge dieser Forschungsrichtung der Schulqualitätsforschung und der darin angesiedelten Studien unter anderem auf dem sog. Coleman-Report (1966) (Austin/ Holowenzak 1990, Altrichter/ Gußner/ Maderthaler/ Schlosser 2009, Coleman 1979, Reynolds 1990). Basis der Studie, die vom amerikanischen Kongress veranlasst wurde, bildet die Annahme, dass die schlechtere Versorgung durch z. B. Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien zu dem geringeren Lernerfolg bei dunkelhäutigen Kindern und anderen ethnischen Minderheiten beitrage (Weiß 1997). Coleman fasste in dem Bericht über Equality of Educational Opportunity (EEOS – Erstveröffentlichung im Jahr 1966) zusammen, dass Leistungen von und Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Fächern weniger durch leicht und kurzfristig veränderbare Merkmale der Schulen (z. B. Klassengröße, Lehrerentlohnung), sondern vielmehr durch eher schwer veränderbare Faktoren (z. B. familiärer Hintergrund) anteilig zu erklären waren. Zudem ließen sich zwischen einzelnen Schulen keine auffallenden Differenzen in der Förderung von hervorstechenden Leistungsniveaus finden (Altrichter et al. 2009, Austin/ Holowenzak 1990; Coleman 1979, Purkey/ Smith 1990, Reynolds 1990/ Teddlie/ Reynolds/ Sammons 2001). Es folgten missverständliche Ergebnisinterpretationen, denen zufolge Schulen keinen bzw. nur geringen Einfluss auf Schülerentwicklungen hätten und dieser außerdem unabhängig von dem sozialen und familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wäre. Diese ernüchternden Rückschlüsse nach dem Prinzip „schools make little difference“, die die Bildungskepsis auslösten, regten zum einen gesellschafts- und

sozialpolitische Umorientierungen bei Debatten über Chancengleichheit und eliteorientierten Konzeptionen an und stießen in den folgenden Jahren einen Großteil der Schulwirksamkeitsforschung an (Austin/ Holowenzak 1990; Good/ Brophy 1986, Murphy 1985, Reynolds 1990). Gegenbewegungen nach der Leitlinie „schools do make a difference“ (Altrichter et al. 2009, 713) oder „schools make a significant difference“ (Murphy 1985, 106) kritisierten frühere Studien und untermauerten ihre Kritik empirisch.

Inzwischen werden Schulen sowie deren Bedingungen und Charakteristika neben anderen Interaktionskontexten (z. B. kultureller und regionaler Kontext) und Bedingungsfaktoren unbestritten als Einflusskontext betrachtet, in dem wichtige Rahmenbedingungen für den Unterricht und die darin stattfindenden Lehr- und Lernprozesse bereitgestellt werden (Ditton/ Müller 2011, Good/ Brophy 1986, Scheerens/ Bosker 1997; Teddlie/ Reynolds 2001). Wenn bereits die Schule Möglichkeiten zum wirksamen Lernen im Klassenzimmer bereitstellt und fördert, scheinen klassen- und lehrerbezogene Maßnahmen erfolgreicher zu sein (Purkey/ Smith 1990).

Im Verlauf der vergangenen Jahre wurden im Kontext der nationalen und internationalen Schulqualitätsforschung zahlreiche Listen mit Charakteristika, Merkmalen und Bedingungen von wirksamen Schulen, die Schülerentwicklungen begünstigen, veröffentlicht (Ditton/ Müller 2011, Good/ Brophy 1986, Hattie 2009; Reynolds/ Teddlie 2001, Scheerens/ Bosker 1997). Bei der Suche nach entscheidenden Einzelvariablen von Schulqualität auf der Basis empirischer Untersuchungen wurde überwiegend ein konsistent modellgeleitetes Vorgehen fokussiert. Die Forschung muss allerdings als eher unsystematisch eingestuft werden, da die Operationalisierungen von Modellkomponenten stark variierten oder eine nahezu unüberschaubare Anzahl von Einzelvariablen erfasst wurde (Ditton/ Müller 2011). Da sich diese Merkmalslisten auf der Basis empirischer Studienergebnisse teilweise in ihrer Zusammensetzung der Merkmalsbündel unterscheiden, entsteht dementsprechend prinzipiell ein eher uneinheitliches Bild von bedeutsamen Qualitätsmerkmalen auf schulischer Ebene (Austin/ Holowenzak 1990, Ditton/ Müller 2011), wobei allerdings einigen Merkmalen übereinstimmend entwicklungsfördernde Wirksamkeit eingeräumt wird (Austin/ Holowenzak 1990). Durch die enge Verflechtung von Maßnahmen und Faktoren auf Schul- und Unterrichtsebene verdeutlicht sich zwar die reziproke Abhängigkeit von Merkmalen im schulischen und unterrichtlichen Kontext (Ditton/ Müller 2011, Purkey/ Smith 1990). Einige schulische Merkmale scheinen allerdings einen Rahmen zu bilden, innerhalb dessen andere Charakteristika auf Schul- und Unterrichtsebene effektiver wirken können (Purkey/ Smith 1990).

Um das Zusammenspiel von Merkmalen auf schulischer Ebene mit klassen- und schüler-spezifischen Charakteristika zu verdeutlichen, ist in der folgenden Abbildung (Abb. 1) ein Drei-Ebenen-Modell zur Erklärung von Schülerleistungen (Opdenakker/ van Damme 2006, 89) dargestellt, dass die Ebenen der Schule, Klasse, Schüler aufgreift und in dem ein Modell zur Relation von Faktoren auf Schulebene (ebd. 2006, 90) integriert wurde. Eine Erweiterung des Modells um Teile des Modells der wirksamen Schule (Austin/ Holowenzak 1990, 60) verdeutlicht, dass ein effektives Schulklima (Lernumwelt „Schule“) durch das Zusammenspiel von Variablen der Organisationsstruktur (vermittelnde Strukturen) sowie des Prozesses (vermittelte Lernerfahrung) entsteht.

In dem Modell werden auf Ebene der Schule³⁶ drei differente Merkmalsbereiche aufgeführt. Zu dem ersten Merkmalsbereich – Schulkomposition – gehören Merkmale der Schülerpopulation, des Lehrerkollegiums und der Schulleitung. Der zweite Bereich – Kontext

³⁶ Auf Erläuterungen zur Ebene des Schülers sowie zur Ebene der Klasse wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet. Für weitere Informationen: Austin/ Holowenzak 1990; Hadelar 2015; Opdenakker/ van Damme, 2006.

– integriert deskriptive, äußerliche und materielle Merkmale. Diese ersten beiden Merkmalsbereiche beeinflussen den dritten Merkmalsbereich – das pädagogische Rahmenkonzept der Schulkultur/des Schulklimas. Das pädagogische Rahmenkonzept entsteht durch das Zusammenspiel von Merkmalen der Organisation/des Managements sowie Merkmalen der Prozesse/des Arbeits- und Lernklimas und definiert das Klima und die Kultur einer Schule.

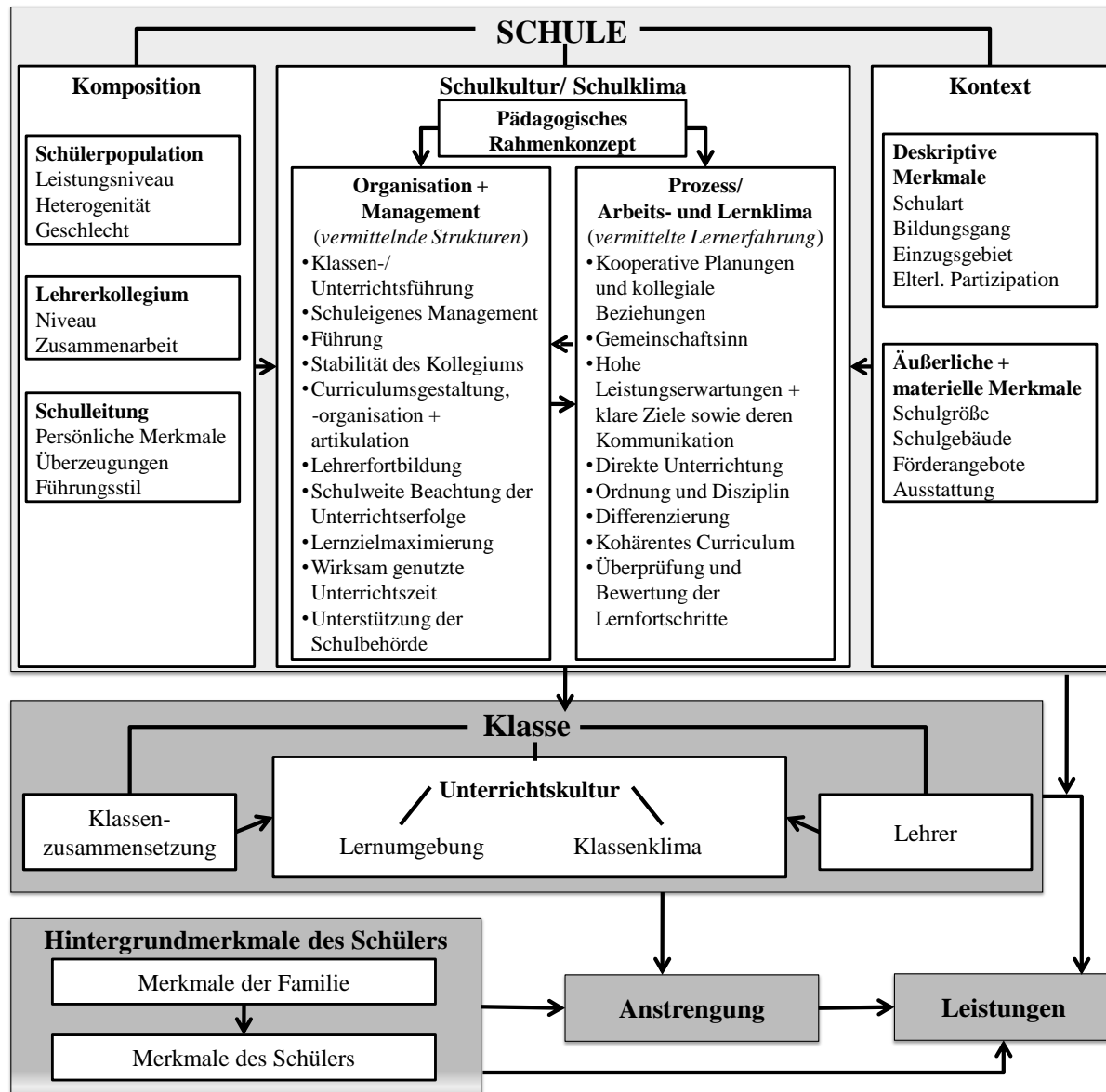


Abb. 1: Erweitertes Modell der wirksamen Schule (Hadelar 2015; in Anlehnung an Austin/ Holowenzak 1990, 60, Opendakker/ Van Damme 2006, 89 u. 90)

Diese Merkmale der vermittelnden Strukturen (Organisation und Management) sowie der vermittelten Lernerfahrung (Prozess/ Arbeits- und Lernklima) wirken wechselseitig aufeinander (zsf. Austin/ Holowenzak 1990, Opendakker/ van Damme 2006, Purkey/ Smith 1990). Den Rahmen für die „Prozessvariablen“ stellen organisatorische/strukturelle Variablen dar, die durch administrative/bürokratische Mittel erzeugt und gesteuert werden können (Purkey/ Smith, 1990).³⁷

³⁷ Vgl. hierzu auch den Überblick über die empirische Studien zum Zusammenhang zwischen Lehrerverbundenheit und Schulqualität von Massenkeil/ Rothland (2016), in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute.

Die Merkmale, die innerhalb der drei Merkmalsbereiche aufgeführt sind, stellen eine Übersicht von schulischen Charakteristika dar, die sich in verschiedensten Studien und Metaanalysen mit differierenden Systematisierungen und Strukturierungen mehrfach als Einflussfaktoren für Lernprozesse in von ihnen geprägten Lernumwelten herauskristallisiert haben (Aurin 1990, Good/ Brophy 1986, Hattie 2009, Opdenakker/ van Damme 2006, Reynolds/ Teddlie 2001, Scheerens/ Bosker 1997, Wang/ Haertel/ Walberg 1993).

Allerdings dürfen insbesondere die Übersicht wirksamer Charakteristika der Prozess- und Organisationsebene oder ähnliche Zusammenstellungen von Wirkungsfaktoren keinesfalls als allgemeine und vor allem vollständige „Rezepte für die Verbesserung von Schulen“ (Purkey/ Smith 1990, 16) betrachtet werden: Eine wirksame Schule mit einem lernförderlichen Schulklima entwickelt sich nicht automatisch durch eine prinzipielle Umsetzung aller Charakteristika mittels grundlegender Modifikationen von „oben“ (Ditton/ Müller 2011; Purkey/ Smith 1990). Dies resultiert daraus, dass die Lernumwelt „Schule“ und das in ihr initiierte Lernangebot „Unterricht“ mit vielfältigen weiteren Interaktionskontexten und Bedingungsfaktoren wechselseitig in Abhängigkeit stehen (Ditton/ Müller, 2011): Die verschiedenen Faktoren können sich folglich einerseits gegenseitig in ihrer Wirksamkeit hemmen, andererseits können sie kompensatorisch wirken, wenn sie entsprechende Mechanismen aufweisen.

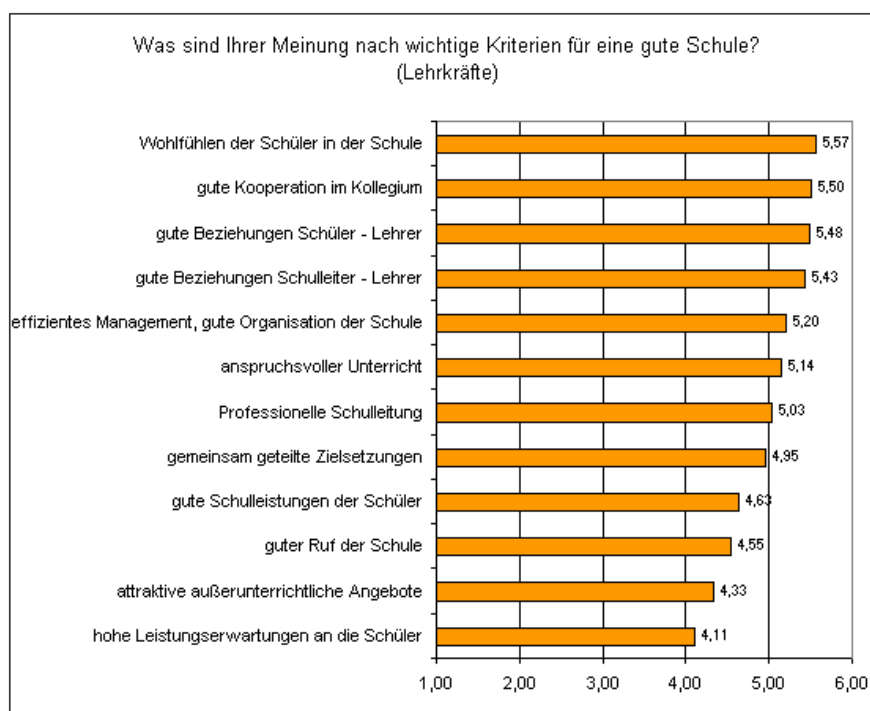


Abb. 2: Die ‚gute Schule‘ aus der Sicht von Lehrkräften³⁸, N = 1585, 1 = völlig unwichtig, 6 = sehr wichtig

Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen in diesem Zusammenhang, dass die erklärte Varianz in Schülerleistungen durch Schulmerkmale stark variiert, was darauf hinweist, dass Kontextbedingungen, wie länderspezifische Bildungssysteme, den Einfluss von Schule auf Schülerleistungen beeinflussen und schematische Hierarchien von schulischen Bedingungsfaktoren ohne Berücksichtigung des Kontextes entsprechend

³⁸ Die Studie (Erhebungszeitraum 2000-2002) wurde von Hartmut Ditton (Ludwig-Maximilians-Universität München) geleitet. Der Ausschnitt aus dieser Studie in Abb. 2 findet sich unter <http://www.quassu.net/erg4.htm>, 10.6.15

demnach kritisch sind (Ditton/ Müller 2011). Die Ergebnisse von PISA 2000 (Programme for International Student Assessment – Programm zur internationalen Schülerbewertung) weisen z.B. darauf hin, dass zum einen über alle teilnehmenden Länder hinweg die Varianz der interschulischen Differenzen von Schülerleistungen, die insgesamt von allen schulischen Variablen³⁹ erklärt wird, sehr stark streut.⁴⁰ In Deutschland zeigte sich bspw. für die Lesekompetenz, dass die Schüler an einer Schule zwar vergleichbare Leistungen erbringen, sich die Leistungen an verschiedenen Schulen in Deutschland aber stark voneinander unterscheiden. In Finnland unterscheiden sich die Leistungen der Schüler demgegenüber nur gering sowohl innerhalb einer Schule als auch zwischen den Schulen (OECD 2005). Auch die relative Gewichtung und Bedeutsamkeit, die einzelnen schulischen Einflussfaktoren und -variablen zugeschrieben werden kann, variiert je nach Bildungssystem. Während schulische Einflussfaktoren aus dem Bereich des Schulkontextes/der Schulkomposition in einigen Ländern weniger zwischenschulische Varianz aufklären, klären diese in anderen Ländern den größeren Varianzanteil auf als die des Schulklimas, der Schulpolitik und der schulischen Ressourcen. So beeinflusst z. B. der durchschnittliche sozioökonomische Status als Merkmal der Schulkomposition in Deutschland die Leseleistungen der Schüler stark, in Portugal demgegenüber nur gering und für Finnland ist er als Einflussfaktor statistisch nicht signifikant (Ditton/ Müller 2011; OECD 2005).

Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die Wirkung von Schulen zum einen auf Schülerentwicklungen in verschiedenen Fachgebieten, Lernbereichen und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, zum anderen auf verschiedene Arten und Typen von Schülern variiert und Schulen somit keinen gleichmäßigen, systematischen Einfluss auf alle Schüler ausüben (Ditton/ Müller 2011, Reynolds 1990).

Gegen die Annahme eines global wirksamen Konstrukts der Schulqualität sprechen auch Befunde zur zeitlichen Stabilität und Konsistenz von schulischen Wirkungen: Die zeitliche Stabilität der Leistungen variiert über mehrere Jahre hinweg stark und es fehlt folglich an Konsistenz und Stabilität schulischer Wirkung. Es existiert somit ein erheblicher Spielraum für Veränderungen der Schulqualität über den Zeitraum hinweg (Ditton/ Müller 2011, Reynolds 1990).

Auch wenn im Kontext der Schulqualitätsforschung unterschiedliche Modelle zur Strukturierung möglicher Bedingungsfaktoren von Schulleistungen sowie zahlreiche Zusammenstellungen von Einzelvariablen als Einflussfaktoren hervorgebracht wurden, kann die Forschung als fragmentarisch betrachtet werden. Dies resultiert daraus, dass Einflussfaktoren häufig isoliert betrachtet werden und zugehörige Analysen losgelöst von einem Gesamtkonzept durchgeführt werden. Großer Forschungsbedarf existiert folglich insbesondere zur Interaktion unterrichtlicher und schulischer Merkmale, zu prozeduralen Entwicklungsmerkmalen schulischen Wirkens (z. B. Aufgabenzeit oder Strukturiertheit des Unterrichts) sowie zur längsschnittlichen Wirksamkeit von Interventions- und

³⁹ Zur Aufklärung der Varianz von Schülerleistungen zwischen den Schulen wurden neben Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler die folgenden schulischen Einflussbereiche herangezogen: a) Schulkontext/ Schulkomposition (z. B. Schulstandort, Schultyp, durchschnittlicher sozioökonomischer Status der Schülerschaft an den Schulen); b) Schulklima (z. B. Index des disziplinarischen Klimas, Lehrerunterstützung, Leistungsdruck, Lehrer-Schüler-Beziehung), Schulpolitik/ Grundsätze der Schule (z. B. Unterrichtszeit/ Lehr- und Lernzeit; Leistungsrückmeldungen, Schul- und Lehrerautonomie) und schulische Ressourcen (z. B. Schulgröße, Lehrermangel, Qualität der schulischen Bildungsressourcen, räumliche Infrastruktur) (OECD 2005).

⁴⁰ Für die berichteten Varianzen auf Basis der PISA-Daten muss allerdings beachtet werden, dass die schul- und klassenbezogenen Varianzanteile aufgrund des Erhebungsvorgehens nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Entsprechend sind in der zwischenschulischen Varianz sowohl Varianzanteile zwischen Klassen (in Schulen) als auch Anteile zwischen Schülern (in Klassen) konfundiert (Köller 2009).

Veränderungsmaßnahmen (Ditton/ Müller 2011). Unabhängig von diesem Forschungsdefizit wurden bedeutsame schulische Einflussfaktoren identifiziert, die aus pädagogischer Sicht als vergleichsweise stärker und leichter veränderbar einzustufen sind als bspw. Merkmale der Schüler oder des Elternhauses. In dem Merkmalsbereich der Prozess- und Organisationsvariablen des pädagogischen Rahmenkonzepts (Abbildung 1) werden Bedingungsfaktoren aufgegriffen, die sich unter anderem im konkreten Unterricht widerspiegeln, wie bspw. Überprüfung und Bewertung von Lernfortschritten (Feedback), Klassenführung und wirksam genutzte Unterrichtszeit. Diese Determinanten sind empirisch vielfach nachgewiesene Merkmale der Unterrichtsqualität (Hattie, 2009; Helmke, 2009; Meyer 2005), welche als zentraler und relevantester schulischer Einflussfaktor zur Steigerung des Schulerfolgs betrachtet wird (Bromme 1997, Campbell/ Kyriakides/ Muijs/ Robinson 2004, Rivkin/ Hanushek/ Kain 2005, Santiago 2002, Wenglinsky 2000). Angesichts der Verknüpfung von Merkmalen der Schule mit denen des Unterrichts erscheint es folglich vielversprechend, wenn die Forschung zur Schulwirksamkeit forciert wird und dabei die Mehrdimensionalität, Komplexität und Kontextvariabilität der Schulqualität sowie deren Abhängigkeit von Wechselwirkungsprozessen berücksichtigt wird.

Hierbei ist anzumerken, dass der vorgestellte Forschungszugang sich vorwiegend auf die Entwicklung kognitiver Leistungen im Kontext schulischen Unterrichtens im Verhältnis zu Schulmerkmalen bezog und nicht auf andere notwendige Bildungs- und Erziehungsleistungen der Schul- und Unterrichtskultur, wie z.B. Stärkung von psychosozialen Ressourcen, ästhetische Bildung, Wohlbefinden der Lernenden, Kreativitätserziehung sowie soziales Lernen, bezogen ist. Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen hierzu finden sich in den Beiträgen im Rahmen der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute.⁴¹

5 Offene Fragen und Perspektiven

Die ‚gute Schule der Zukunft‘ müsste bereits heute Schritt für Schritt eingeleitet werden, wenn sie in absehbarer Zeit wirksam werden und vorbereitend Teil einer gesellschaftlich-solidarischen qualifizierten Auseinandersetzung mit den aktuellen und zukünftigen Schlüsselproblemen sein will.

Natürlich gibt es z.T. erhebliche Probleme auf diesem bildungspolitischen Weg:

- *Vorbehalte gegen die Auflösung des mehrgliedrigen Schulsystems und gegen inklusive Bildung auf allen Ebenen:* Eine sinnvolle Inklusion ist in einem vorwiegend mehrgliedrigen Schulsystem allerdings nur in Ansätzen möglich. Hierzu bedarf es Förderstrukturen und entsprechende professionelle Einstellungen, die vom Kinde ausgehen und die immer noch vorherrschende Selektionsmentalität überwinden. Auch ist zu klären, inwieweit mit dem Blick auf das Wohl und die Förderung der Kinder und Jugendlichen der Inklusion Grenzen zu setzen sind.
- *Fehlende Ressourcen:* Angesichts der anstehenden Zukunftsaufgaben einer ‚guten Schule‘ (gebundene Ganztagschulen, inklusive Schulen, geöffnete Schule, Schaffung integrierter Strukturen und Förderansätze, geflüchtete Kinder und Jugendliche

⁴¹ Vgl. hierzu die Forschungsbeiträge von Budde/ Weuster sowie Haider/ Elting/ Kopp zur Persönlichkeitsbildung, Stein/ Onnen zum Erleben von Schule durch Grundschüler, Förderung von Kreativität durch Theurer; vgl. die Beiträge von Hildebrandt-Stramann/ Laging zur ‚Bewegten Schule‘, zum sozialen Lernen (Gewaltprävention) bei Wedemann, zum kulturellen Lernen bei Golgath und zur ästhetischen Bildung bei Loffredo sowie den Beiträgen zu religiöser Toleranz (Flüchter, Lindner) und zur Inklusion (Kricke/ Hensel (2016), von Garrel (2016)) in den verschiedenen Rubriken der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute

aus anderen Kulturkreisen...) sind die öffentlichen Bildungsinvestitionen deutlich zu erhöhen. Insbesondere in Schulen sozialer Brennpunkte ist die Personalversorgung deutlich zu verbessern, da in vielen Lerngruppen nur multifunktionelle Teams in der Lage sind, die Lernenden angemessen zu diagnostizieren, zu betreuen und zu fördern. Die Finanzierung durch Drittmittel im Rahmen einer Ökonomisierung von Schule ist keine Lösung, macht sie doch das Bildungswesen von den konjunkturellen Schwankungen und wirtschaftlichen Interessen des ökonomischen Sektors abhängig. Hierbei ist noch offen und wird in gesellschaftspolitischen Verteilungskämpfen entschieden werden müssen, von welchen gesellschaftlichen Zielgruppen bzw. welchen Etats dieses Geld entnommen werden sollte.

- *Reform der Lehrerbildung gegen strukturkonservative Beharrungskräfte:* Die Verbindung von Theorie, Forschung und Praxis ist in der Lehrerbildung als integratives Prinzip strukturell zu entwickeln und zu sichern. Lehrerbildung ist von Anfang an auf Schule auszurichten und muss sich auf die anzustrebende Zukunftsentwicklung der Schulen beziehen. Auch dies ist sicherlich u.a. eine Ressourcenfrage. Die Lehrerbildung wird ohne zusätzliche Ressourcen nicht in der Lage sein, ihre Absolventen auf die Integration von Flüchtlingen, z.B. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), auf weitere Anforderungen der Inklusion sowie die Ganztagschulpädagogik vorzubereiten.
- *Bildung für alle:* Wie kann es gelingen, zu einer Schulstruktur zu kommen, deren Förder- und Stützangebote sich auf die Kinder und Jugendlichen beziehen, denen es entweder an familiärer Unterstützung fehlt oder die als Intensivgefährdete zu gelten haben, um einerseits allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und andererseits auch herkunftsbedingte Benachteiligungen zu vermindern? Wie ist hier das Verhältnis von Regelunterricht für alle und von spezifischen Intensivkursen für besondere Gruppen, z.B. Sprachunterricht für Flüchtlingskinder, didaktisch und auch schulorganisatorisch zu gestalten?
- *Erweiterung fachbezogener professioneller Mentalitäten und fachlicher Identitäten:* Fachliches und fächerübergreifendes Lernen müssen zu einer ihren Lerngegenständen gerechten Balance finden. Lehrerinnen und Lehrer dürfen sich nicht primär als Spezialisten für ihr Fach identifizieren, sondern müssen erhebliche Kompetenzen im fächerübergreifenden Lehren und Lernen besitzen.
- *Anpassung und Weiterentwicklung institutioneller Rahmenbedingungen:* Systemische Verhältnisse, die das wirkungsvolle Lernen im Rahmen eines erweiterten Lernbegriffs behindern, müssten überwunden werden zugunsten lernfreundlicher Rahmenbedingungen. Insbesondere Projektlernen, Epochenlernen, nonformales Lernen, forschendes Lernen benötigen zeitoffene und Schulgrenzen überschreitende Räume, benötigen Team-Teaching, multiprofessionelle Teams, Einbezug von außerschulischen Lernpartnern und Lerngelegenheiten, benutzungsfreie Räume sowie ergänzend hierzu andere Formen der Diagnostik und Beurteilung.
- *Umgang mit interkulturellen Konflikten und religiös beeinflussten Vorbehalten sowie mit politischem Extremismus:* Nur über einen offenen kommunikativen Umgang mit Unterstützung von Mediatoren und Sozial- und Kulturarbeitern innerhalb einer demokratisch organisierten Schule kann ein Klima der weltanschaulicher und religiöser Toleranz und sinnvoller Konfliktbearbeitung entstehen. Dies ist insbesondere in einer Zeit zu beachten, in der zunehmend international unbewältigte Konflikte und Gewalt-

eruptionen zu verstärkter Flüchtlingsmigration und Integration von Flüchtlingskindern in die Schulen führen.

- *Gestaltung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung:* Einerseits scheint die Öffnung der Schule im Sinne von Berufsorientierung und betrieblichen Anforderungen an Kompetenzen der Schulabgänger z.T. berechtigt, um Jugendliche auf die Anforderungen der Berufswelt vorzubereiten. Andererseits aber ist in der Schule ein selbstständiger Bildungsraum zu gewährleisten, der seine eigenen Ziele, Inhalte und Methoden hat und widerständig gegenüber einer Ökonomisierung der Schule ist.
- *Ungenügende professionelle Wahrnehmung einer Verschränkung von Schultheorie, -forschung und Schulpraxis:* Die primäre und sekundäre Lehrerbildung sowie Fortbildungsmaßnahmen müssten zukünftige und bereits berufstätige Lehrerinnen und Lehrer an für die Schulpraxis relevante theoretische Modelle und Forschungsergebnisse heranführen. Lehrende selbst müssten sich an diesem Forschungsprozess beteiligen und immer auch Lehrende und Forschende zugleich sein. Dies führt natürlich zurück zur Ressourcenfrage, denn der Forschungsaufwand ist selbstverständlich in das Lehrstundendeputat einzurechnen, wie dies z.B. an der Laborschule Bielefeld sowie am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld bereits der Fall ist.
- *Weiterer Forschungsbedarf:* Forschungsbedarf existiert weiterhin zur Wechselwirkung unterrichtlicher und schulischer Merkmale, zu prozeduralen Entwicklungsmerkmalen schulischen Wirkens (z. B. Aufgabenzeit oder Strukturiertheit des Unterrichts) sowie zu Längsschnittstudien von Interventions- und Veränderungsmaßnahmen.
- *Blickwinkel verengende Orientierung an deutschsprachigen Ländern:* Inzwischen gibt es international zahlreiche Schulreformen und auch einzelne Reformschulen, die das herkömmliche Lehren und Lernen und traditionelle Schulstrukturen zugunsten kreativer, Selbstständigkeit fördernder und lebensnaher Schulmodelle überwunden haben.⁴² Schulen könnten versuchen über internationale Schulpartnerschaften mit diesen Schulen in Kontakt zu treten und voneinander über kulturelle Grenzen hinweg zu lernen.

Es geht also Schritt für Schritt darum, gemeinsam regional und international voneinander zu lernen, z.B. über Schulverbünde, die sich ihre ‚pädagogischen Erfindungen‘ in einem institutionell gesicherten und regelmäßig stattfindenden Prozess einander vorstellen und vermitteln. Die Bildungsverwaltung sollte sich zunehmend vor allem als Impulsgeber und als teilnehmender unterstützender Berater in diesem Prozess der Weiterentwicklung von Schulen verstehen. Die Leistungen der Kultusministerien und der dazugehörigen Bildungsverwaltung werden sich daran messen lassen müssen, inwieweit sie bereit sind, zukünftig die Barrieren auf dem Weg zu ‚guten Schulen‘ in der Breite abzubauen, und dabei behilflich sind, Schulen auf ihrem kooperativen Weg mit einem Transfer innovativen institutionellen Wissens, der Begegnung mit institutionell-anregenden Modellen sowie mit der notwendigen Ressourcenversorgung zu unterstützen. *Die Zeit sich autoritär und hierarchisch verstehender und verhaltender Bildungsverwaltung dürfte im Rahmen einer derartigen*

⁴² Vgl. z.B. die im Rahmen dieses Basisartikels sowie den unter der Rubrik ‚Schulprofile‘ vorgestellten internationalen Beispielen von Schulen, die andere Bildungsparadigmen zu verwirklichen suchen.

Bildungsentwicklung vorbei sein. Vielversprechende Ansätze hierzu gibt es bereits in verschiedenen Bundesländern und Regionen.⁴³

Literatur

- Altrichter, H./ Gußner, N./ Maderthaler, P./ Schlosser, A. (2009). Kennzeichen guter Schulen. In: Hellekamps, S./ Plöger, W./ Wittenbruch, W. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft: II/1. Schule, Paderborn, 713–727.
- Altrichter, H./ Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: Dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 15-39.
- Aurin, K. (Hrsg.) (1990): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn
- Aurin, K. (1990): Strukturelemente und Merkmale guter Schulen: Worauf beruht ihre Qualität? In: Aurin, K. (Hrsg.) (1990): a.a.O., 64–87.
- Austin, G. R./ Holowenzak, S. P. (1990): Erwartung – Führung – Schulklima: Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In K. Aurin (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? 46–63. Bad Heilbrunn.
- Avenarius, H.: Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, H. 2 (2002), 5-17.
- Benkmann, R/ Chilla, S./ Stapf, E. (Hrsg.) (2012): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 277-294.
- Bosse, D./ Mammes, I./ Nerowski, C. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg.
- Bosse (2009) (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden.
- Bosse, D./ Posch, P. (Hrsg.) (2009): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung.
- Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung, Immenhausen bei Kassel, 11-28.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E./ Birbaumer, N./ Graumann, C. F. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie – Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: Vol. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, 177–212.
- Campbell, J./ Kyriakides, L./ Muijs, D./ Robinson, W. (Eds.) (2004): Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model. London.
- Ceylan, R./ Stein, M. (2016): Religiöse Erziehung in muslimischen Familien und Anforderungen an einen ‚guten Islamunterricht‘ – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Beitrag in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute, 13/ 2016, 7. Jg., Rubrik ‚Forum‘.
- Coleman, J. S. (1979). Equality of educational opportunity. Perennial works in sociology. New York.
- De Haan, G./ Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.

⁴³ Vgl. zum Verhältnis von Schulverwaltung und Schule z.B. Müller (2000) oder Avenarius (2002)

- Ditton, H./ Müller, A. (2011): Schulqualität. In: Reinders, H./ Ditton, H./ Gräsel, C./ Gniewosz, B. (Hrsg.): Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden, 99–111.
- Engartner, T./ Heinbach, G. (2015): Geschäftsmodell Privatschule. Der selbstverschuldete Niedergang des öffentlichen Bildungswesens. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 11 (2015), 60. Jg., 111-119.
- Faulstich-Christ, K./ Lersch, R./ Moegling, K. (Hrsg.) (2010): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen bei Kassel.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Fischer, N./ Kuhn, H. P./ Tillack, C. (2016): Was sind gute Ganztagschulen? In: Vorliegende Ausgabe von Schulpädagogik-heute 13/ 2016, 7. Jg.
- Geißler, G./ Wiegmann, U. (1995): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied am Main u. a.
- Girg, R./ Lichtinger, U./ Müller, T. (2013): Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML). Immenhausen bei Kassel.
- Good, T. L./ Brophy, J. E. (1986): School effects. In: Wittrock, M. (Ed.): Handbook of research on teaching (pp. 570–602). New York.
- Gruschka, A. (2005): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als praktischer Sieg der Bildungstheorie? In: Kritische Pädagogik, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php/view.45>, beitrug vom 10.5.2005, Zugriff am 31.10.2010.
- Hadeler, S. (2015): Fordern und Fördern: Leistungsanforderungen und Differenzierung in der Lern- und Förderumwelt privater Grundschulen. Heidelberg.
- Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a., 418-440.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
- Heinrich, M./ Kussau, J. (2010): Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung, in: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): a.a.O., 172-194.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, H.2, 42-45.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.
- Hildebrandt-Stramann, R./ Laging, R. (2013): Bewegte Schule. Bewegungsaktivierung im Kontext von Schulkultur. In: Hildebrandt-Stramann, R./ Laging, R./ Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Immenhausen bei Kassel, 54-75.
- Holtappels, H.-G./ Klieme, E./ Rauschenbach, Th./ Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschulen in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG), Weinheim.
- Horstkemper, M./ Tillmann, K. J. (2008). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./ J. Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 285–320.
- Höhle, G. (Hrsg.) (2014): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionellen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen bei Kassel.

- Hummel, Katrin (2014): Super Abi, aber nichts dahinter, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Ausg. vom 14.6.2014, online verfügbar auf: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/studie-super-abi-aber-nichts-dahinter-12990707.html>, Zugriff am 5.1.2015.
- Karpa, D./ Eickelmann, B./ Grafe, S. (Hrsg.) (2013): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel.
- Karpa, D./ Lübbecke, G./ Adam, B. (Hrsg.) (2015): Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. Immenhausen bei Kassel.
- Kiper, H. (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.
- Kiper, H. (2015): Schulische Strukturen und Transparenz. In: Moegling, K./ Schude, S. (Hrsg.): Transparenz in Unterricht und Schule. Teil 1, Immenhausen bei Kassel, im Druck.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage, Weinheim und Basel.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh.
- Klemm, K. (2014): Neuere Schulentwicklung und soziale Ungleichheit. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Bauer, U./ Bolder, A./ Bremer, H./ Dobischat, R./ Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Heidelberg, 127-143
- Köllner, M. (2009). Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen – Ein triangulärer Forschungsansatz. Frankfurt/ M.
- Kraul, M. (1998): Das Gymnasium von 1780 bis zur Weimarer Republik. In: Messner, R./ Wicke, E./ Bosse, D. (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim 1998, 10-27.
- Kricke, M./ Hensel, M.: Wie die Idee einer inklusiven Schule gelingen kann – das Beispiel der Heliosschule –Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln. Beitrag in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute, 13/ 2016, 7. Jg., Rubrik ‚Praxis‘.
- Kuhn, H.P./ Fischer, N. (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Carina Tillack / Janina Fetzer / Natalie Fischer: Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen. Immenhausen bei Kassel, 105-119.
- Leiprecht, R./ Steinbach, A. (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/ Ts.
- Lindemann, K. (2009): Ein Rückblick auf die Entstehung der Offenen Schule Kassel-Waldau. In: Bosse, D./ Posch, P. (Hrsg.): a.a.O., 99-104.
- Lin-Klitzing, S./ Di Fuccia, D./ Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2012): Aspekte gymnasialer Bildung. Bad Heilbrunn.
- Massenkeil, J./ Rothland, M. (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In: Schulpädagogik-heute, 7. Jg. (H. 13), in der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute, Rubrik Basisartikel.
- Matthes, E (2008): Werteerziehung in der (öffentlichen) Schule. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen. In: <http://www.albert-schweitzer-dresden.de/document/werteerziehung.pdf>, Zugriff am 23.6.15
- Messner, R./ Wicke, E./ Bosse, D. (Hrsg.) (1998): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim.
- Meyer, H. (2008): Was ist guter Unterricht? 5. Aufl., Berlin.
- Meyer, H. (2016): „Der kleine Schuss Anarchie, der viele Entwicklungsprojekte durchzieht, ist kein Malheur“. Ein E-Mail-Interview mit Prof. Dr. Hilbert Meyer zum Thema ‚Transparenz

- in Unterricht und Schule'. In: Moegling, K./ Schude, S. (Hrsg.): *Transparenz in Unterricht und Schule. Teil 1*, Immenhausen bei Kassel, 127-143.
- Moegling, K. (Hrsg.) (2000): *Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen Bildung*. Bad Heilbrunn.
- Moegling, K. (Hrsg.) (2004): *Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II*. Bad Heilbrunn.
- Moegling, K. (2010a): Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Faulstich-Christ, K./ Lersch, R./ Moegling, K. (Hrsg.): a.a.O., 11-29.
- Moegling, K. (2010b): *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Immenhausen bei Kassel.
- Moegling, K. (2016): *Gute Schulen benötigen eine gute Lehrerbildung*. In: Vorliegende Ausgabe von *Schulpädagogik-heute*, Rubrik ‚Basisartikel‘.
- Moegling, K./ Schude, S. (2016): *Transparenz im Unterricht und in der Schule – Eine problemorientierte Einführung*. In: Moegling, K./ Schude, S. (Hrsg.): *Transparenz in Unterricht und Schule. Teil 1*, Immenhausen bei Kassel, 10-37.
- Moritz, M./ Vater, G. (2014): *Lernen in Beziehungen – Lernen durch Beziehungen - Die Praxis der Offenen Schule Waldau*. In: Carina Tillack/ Natalie Fischer/ Diana Raufelder/ Janina Fetzer (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*. Immenhausen bei Kassel, 235-250.
- Müller, F. B. (2000): *Zum Verhältnis Schulministerium - Lehrerschaft. Wie moderne Schulpolitik – z. B. in NRW – aussehen könnte*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, H. 3-4 (2000), 216-217.
- Müller, T. / Lichtinger, U. / Girg, R. (2015): *The MultiGradeMultiLevel-Methodology and its Global Significance. Ladders of Learning – Scientific Horizons – Teacher Education*. Immenhausen bei Kassel.
- Murphy, J. (1985): *Does the difference schools make, make a difference?* In: *British Journal of Sociology*, 36 (1), 106–116.
- OECD (2005): *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Zugriff am 16. März 2011 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- Oelkers, J. (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl., Weinheim / München.
- Oelkers, J. (2010): *Was bleibt von der Reformpädagogik?* FAZ, vom 16.3.2010, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/landerziehungsheime-was-bleibt-von-der-reformpaedagogik-1954571.html>, 13.8.14.
- Opendakker, M. C./ van Damme, J. (2006): *Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87–117.
- Österreichische Universitätenkonferenz (Hrsg.) (2014): *uniko-PEDIA: Akademikerquote*, online verfügbar auf: http://uniko.ac.at/wissenswertes/uniko_pedia/studien/akademikerquote/#O3449, Zugriff am 5.1.2015.
- Platner, G. (Hrsg.) (1983): *Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod? Eine Dokumentation*. München.

- Peter, H./ Moegling, K./ Overwien, B. (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen bei Kassel.
- Posch, P./ Altrichter (2009): Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. In: Bosse, D./ Posch, P. (Hrsg.): a.a.O., 31-37.
- Purkey, S. C./ Smith, M. S. (1990): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): a.a.O., 13–45.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung, Weinheim u. Basel.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim.
- Reynolds, D. (1990): Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs?: Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In: Aurin, K. (Hrsg.): a.a.O., 88-100.
- Reynolds, D./ Teddlie, C. (2001): The processes of school effectiveness. In: Teddlie, C./ Reynolds, D. (Eds.), The international handbook of school effectiveness research (pp. 134-159). London: Falmer Press.
- Rivkin, S./ Hanushek, E./ Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. In: Econo-metria, 23(2), 417–458.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München.
- Rost, D. (2015): Vom Recht der Hochbegabten, nicht ständig gefördert zu werden. Interview mit H. Rost, geführt von Alex Westhoff. In: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/begabungsdagnostik-vom-recht-der-hochbegabten-nicht-staendig-gefoerdert-zu-werden-1544485.html>, 12.6.15
- Sander, T./ Rolff, H.-G./ Winkler, G. (1971): Die demokratische Leistungsschule: Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Hannover (1. Aufl. 1967).
- Santiago, P. (2002): Teacher demand and supply. Improving teacher quality and addressing teacher shortages: A literature review and a conceptual framework for future work. In: Education Working Paper No. 1. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Sarasin, P. (2012): Mehr Maturanden bitte! In: Magazin. Die Zeitschrift der Universität Zürich, Ausg. 4, 21. Jg.
- Scheerens, J./ Bosker, R. J. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford.
- Schlömerkemper, J. (2015): „Inklusion“ bitte ohne Rückfahrkarte! In: Pädagogik, H. 4 (2015), 40-43.
- Siedenbiedel, C./ Theurer, C. (Hrsg.) (2015 a): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen bei Kassel.
- Siedenbiedel, C./ Theurer, C. (Hrsg.) (2015 b): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel.
- Stadler-Altman, U. (Hrsg.) (2015): Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Opladen.
- Stöck, K. (2014): Die ganze Schule als Lern- und Lebensort nutzen. Pädagogik und Architektur miteinander verbinden. In: Pädagogik, H. 10, 40-43.
- Teddlie, C./ Reynolds, D. (Eds.). (2001): The international handbook of school effectiveness research. London.

- Teddlie, C./ Reynolds, D./ Sammons, P. (2001). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In: C. Teddlie/ D. Reynolds (Eds.): The international handbook of school effectiveness research, London, pp. 55–133.
- Thöne; T. (2013): Privatisierung. In: <http://www.gloeb.de/index.php?title=Privatisierung>, Zugriff vom 30.5.15
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1989): Was ist eine gute Schule? Hamburg.
- UNESCO (Hrsg.) (2014): Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, in: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf
- Vereinte Nationen (Hrsg.) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK).
- Vitzthum, T./ Lauer, C. (2014): Abitur für alle!, in: Die Welt, Ausg. 24/ 2014, 13.
- Von Garrel, M. (2016): Können auch arme Schüler von einer guten Schule profitieren? In: Beitrag in der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute, 13/ 2016, 7. Jg., Rubrik ‚Forum‘.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63(3), 249–294.
- Wasmann, A. (2016): Alle mitnehmen – jede Schülerin und jeder Schüler ist wichtig. Förderliche Lern- und Arbeitsbedingungen am Elsensee-Gymnasium. In: Beitrag in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute, 13/ 2016, 7. Jg., Rubrik ‚Schulprofile‘.
- Weinert, F. E. (1996): Der ‚gute Lehrer‘, die ‚gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14. Jg., H.2, 141-151.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 17-31.
- Weiß, M. (1997): Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In Böttcher, W./ Weishaupt, H./ Weiß, M. (Hrsg.): Initiative Bildung: Vol. 3. Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim, 161–170.
- Wenglinsky, H. (2000): How teaching matters: Bringing the classroom back into discussion of teacher quality. A policy information center report. New Jersey.
- Werner, David (2013): Interview mit Franz Eberle „Die Allgemeinbildung nicht gefährden“. In: <http://www.uzh.ch/news/articles/2013/die-allgemeinbildung-nicht-gefaehrden.html> (Zugriff am 5.1.2015)



Prof. Dr. Klaus Moegling

Redaktion von Schulpädagogik-heute (verantw.), pädagogische und wissenschaftliche Arbeit in Schule, Universität, Studienseminar und Fortbildung, Habilitationen in Sportwissenschaften (Universität Hamburg) und in Politikdidaktik (Universität Frankfurt), Privatdozent und apl. Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (2006-2009), seit 2008 apl. Professur am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, Studiendirektor am Studienseminar für Gymnasien in Kassel, durchgehend Unterrichtstätigkeit in Schulen seit 1977, derzeit Jacob-Grimm-Schule Kassel; wissenschaftliche u. bildungspolitische Schwerpunkte u.a. Schulreform, Reform der Lehrerbildung.



Dr. Swantje Hadel

Redaktion von Schulpädagogik-heute; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel (2009-2012) und der Universität Bremen (2013-2015); Promotion an der Universität Kassel (Fachbereich Humanwissenschaften), berufliche Tätigkeit derzeit im Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (IQN).



Gabriel Hund-Göschel

Redaktion von Schulpädagogik-heute, Lehrer für Politik und Wirtschaft und ev. Religion an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule in Kassel. Dort auch als Fachvorsitzender und in der erweiterten Schulleitung tätig. Außerhalb der Lichtenberg-Schule auch Fortbildner im Bereich der Kompetenzorientierung an Schulen.