

Georg Breidenstein · Fritz Schütze (Hrsg.)

Paradoxien in der Reform der Schule

Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 22

Herausgegeben vom
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Georg Breidenstein
Fritz Schütze (Hrsg.)

Paradoxien in der Reform der Schule

Ergebnisse qualitativer
Sozialforschung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-14837-3

Inhaltsverzeichnis

Fritz Schütze und Georg Breidenstein

Überlegungen zum paradoxen Charakter
von Schulreformprozessen – eine Einleitung 9

1. Grundlagen

Georg Breidenstein

Reformpädagogik und qualitative Schulforschung:
Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen..... 27

Werner Helsper und Merle Hummrich

Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu –
Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse..... 43

Heiner Ullrich

Zur Aktualität der klassischen Reformpädagogik 73

Dirk Schubotz

Auf dem Weg zum Mainstream?
Integrative Schulen in Nordirland am Scheideweg 95

2. Lernprozesse und neue Schulkultur

Christina Huf

Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit – Lernprozesse im
Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen..... 113

Heike de Boer

Der Klassenrat im Spannungsfeld
von schulischer Autorität und Handlungsautonomie 127

Christiane Lähnemann

Freiarbeit und Regelschule – ein Antagonismus? 141

Jutta Wieseemann

Was ist schulisches Lernen? 161

3. Lehrerarbeit

Karin Bräu

Die Betreuung selbstständigen Lernens –
vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata 179

Silvia-Iris Beutel

Das Wissen der Kinder über die Schule und ihr Lernen einbeziehen –
Neuere Forschungen zur Leistungsbeurteilung 201

Davina Höblich und Gunther Graßhoff

Probleme der Klassenlehrerarbeit in der Waldorfschule 217

Heiko Kastner

„Pflichtprojekte“ –
Projektunterricht im Spannungsverhältnis zur Institution Schule 231

Hedda Bennewitz

Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse 247

Barbara Sahrer

Professionalitätsgestaltungen von Lehrerinnen und Lehrern
und ihre Schulentwicklungskompetenz 261

4. Schulbezogene biographische Prozesse

Rolf-Torsten Kramer

Das „schulbiographische Passungsverhältnis“
und seine Konsequenzen für Reformprozesse in der Schule 275

Merle Hummrich

Die Öffnung der Schule als soziale Schließung –
zum Zusammenhang von generationaler Ordnung und Lernen 297

Till-Sebastian Idel

Biographische Erfahrungen reformschulischer Entgrenzung –
am Beispiel der Waldorfschule..... 313

Melanie Fabel-Lamla und Christine Wiezorek

Schulentwicklung im Transformationsprozess –
Zum Verhältnis von Biographie und schulischen Reformprozessen 327

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 347

Fritz Schütze und Georg Breidenstein

Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung

Die Reformbedürftigkeit des deutschen Schulwesens ist unbestreitbar. Im vorliegenden Band geht es nicht darum, diese (ein weiteres Mal) nachzuweisen, es geht auch nicht um das Für und Wider spezifischer Reformmaßnahmen, sondern um die Beobachtung jener Schulreformen, die es bereits gibt. In Schulen der klassischen Reformpädagogik und der neueren Bewegung Freier Schulen, aber auch in Regelschulen, hier aufgrund der Initiative engagierter Lehrkräfte, finden Experimente mit der Reformierung der Schule statt, zum Teil schon seit Jahrzehnten, zum Teil seit kurzer Zeit. Der empirischen Beobachtung und theoretischen Reflexion dieser Experimente ist dieser Band gewidmet – durchaus in dem Interesse aus den vorliegenden Erfahrungen für die anstehenden Reformen der Schule zu lernen.

Grundlage ist jene spezifische Beobachtung, die durch die Methoden der qualitativen Sozialforschung ermöglicht wird. Sie richtet sich auf die Analyse der Funktionsweise von Schulreform auf der Ebene sozialer Praktiken und Prozesse, untersucht kollektive Deutungen und biographische Muster der Beteiligten und fragt nach Wirkungen von Schulreform – und zwar erwünschten sowie unerwünschten. Diese Form der Beobachtung setzt am Einzelfall an und denkt von dort ausgehend über generelle Problemstellungen einer Reform der Schule nach. Der vorliegende Band hat eine lange Geschichte. Er geht wesentlich auf eine Tagung zurück, die wir im September 2004 in Wittenberg unter dem Titel „Reformprozesse gegen den Strich gelesen. Ergebnisse qualitativer Schulforschung“ durchführten. Eingeladen waren Forscherinnen und Forscher, die mit Mitteln der qualitativen Sozialforschung unterschiedliche Bereiche aktueller Schulreform bzw. verschiedene Modelle von Reformschulen beobachten. Sie gehören vor allem zwei Forschungskontexten an: zum einen dem Bielefeld-Kasseler DFG-Graduiertenkolleg „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ und zum anderen dem Zentrum für Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In Bielefeld und Kassel waren eine Reihe von Dissertationen in der Form qualitativer Fallstudien entstanden, in Halle hatten sich verschiedene Drittmittelprojekte aus dem Bereich der Schulkul-

tur- und Schulentwicklungsforschung vor allem qualitativer, rekonstruktiver Methoden bedient. Ziel der Tagung war es, die verschiedenen Forschungsbeiträge über den Einzelfall- und Projektbezug hinaus zu führen und auf gemeinsame grundlegende Fragestellungen zu beziehen. Die Intensität und Produktivität der Tagungsdiskussion ermutigte uns zur Planung der vorliegenden Publikation. Die Verschriftlichung der Diskussion ist als pdf-Datei im Internet verfügbar (Abruf über <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/> unter der Rubrik *Graue Papiere*).

Wir dokumentieren auf den folgenden Seiten die thesenartigen Überlegungen, die der Tagung und damit auch der Arbeit an diesem Band zu Grunde lagen. Diese Thesen gehen größtenteils auf die intensive Betreuung von Dissertationen und Einzelfallstudien zurück, die Anregung und Material für die verallgemeinernden Überlegungen liefern. Dabei sind die folgenden Formulierungen nicht als abgesicherte „Ergebnisse“ empirischer Forschung zu verstehen, sondern als ein Versuch, vorliegende Erfahrungen und Beobachtungen zu bündeln und vor allem die weitere Erforschung und Reflexion von Schulreformprozessen anzuregen. Es geht darum, mögliche übergreifende Problembereiche zu identifizieren und das weitere Nachdenken über die Reform der Schule zu strukturieren. Hierbei wird vom paradoxen Charakter von Schulreformprozessen ausgegangen.

Es ist eine für Historiker und Sozialwissenschaftler altbekannte Tatsache, dass einschneidende und rasche gesellschaftliche Veränderungsprozesse in ihrem Verlauf nicht vollständig antizipierbar sind und stets zu unerwarteten Entwicklungen – sowohl zu unerwarteten Entdeckungen von Erneuerungspotentialen als auch zu unerwarteten Schwierigkeiten auf dem Wege der Erneuerung – führen. Insbesondere der Eskalationscharakter von radikalen Erneuerungsprozessen, die man gemeinhin revolutionäre oder auch solche sozialer Bewegungen nennt, ist immer wieder beobachtet worden – wobei dann schließlich die Eskalationsprozesse zu Positionen führen können, die verglichen mit den anfänglichen Bestrebungen unbalanciert und wenig praktikabel erscheinen. Außerdem ist diesbezüglich beobachtet worden, dass eine solche Eskalationsdynamik immer auch Formulierungen von „bewahrenden“ bis „rückschrittlichen“ Gegenpositionen hervorruft, die sich nach und nach ebenfalls immer mehr radikalisieren, und dass so eine Gegensatzanordnung von Veränderern und Bewahrern mit wechselseitig stereotypisierenden Zuschreibungen entsteht, was dann einem Eskalationsprozess zweiter Stufe Raum gibt, der nicht immer erkenntnisgenerierend und für den Erneuerungsprozess produktiv ist. Zudem kann auch beobachtet werden, dass bei fortschreitender Institutionalisierung und/oder Veränderung von Erneuerungsprozessen die ursprünglichen Initiatoren der Erneuerung zu den „neotraditionalistischen“ Bewahrern der „reinen Reformlehre“ werden können (wenn etwa die „ursprünglichen Ideen und Praxisanregungen“ Rudolf Steiners zur Waldorfschule oder des Projektunterrichts nach Dewey und Kilpatrick gegen vermeintliche

„Verwässerungen“ verteidigt werden. Und umgekehrt können Rückbezüge auf die „guten alten Kulturbestände und Bildungstraditionen“ auch zum Ausgangspunkt einer reformerischen „Neoorthodoxie“ werden im Zuge derer vermeintlich altehrwürdige Kulturmuster neu erfunden oder doch zumindest innovativ abgewandelt werden (z.B. wenn die faktisch neue pädagogische Schwerpunktsetzung in der Reformschule auf das soziale Arrangement des dialogischen Entdeckens und Lernens – auf ein Arrangement, das mit demjenigen des Frontalunterrichts radikal zu brechen tendiert – von der machtvollen Anregungsidee der platonischen Dialoge und der sokratischen Maieutik ausgeht). Angesichts der widerstreitenden, sich aber auch überlagernden Phänomene des Neotraditionalismus der „authentischen Reform“ und der Neoorthodoxie der „verändernden Rückbesinnung“ kann dann der auf den ersten Blick durchaus befremdliche Umstand eintreten, dass die neotraditionalistischen Gralshüter bzw. „Authentisierer“ der Reform neue Entwicklungen, auch solche der Reformbelebung, eher abbremsen, also zu Beharrern werden – obwohl es sicherlich auch viele neubelebende Rückbesinnungen von Reform durch Authentisierer gibt -, und dass neorthodoxe „Erinnerer“ Innovationen eher anregen, obwohl sie im Gewande der Bewahrer klassischer Bildungsgüter auftreten. Das Gesamtbild der Erscheinungen zwischen dem Pol des Beharrens und dem des Veränderns ist also äußerst komplex und oftmals auf den ersten Blick nicht transparent. – Schließlich ist auch immer wieder beobachtet worden, dass rasche und einschneidende Erneuerungsprozesse sehr viel Handlungs- und Lebensenergie der in sie involvierten Akteure beanspruchen, was dann zu Rückzügen der einen und zu Enttäuschungen bei den andern führen kann. Sicherlich sind diese angedeuteten Paradoxien von Erneuerungsprozessen, die in der Soziologie zumeist unter den Stichworten „Reformen“, „Revolutionen“, „soziale Bewegungen“ und „collective behaviour“ abgehandelt werden, auch in Zusammenhängen von Schulreformprozessen wirksam. Und es ist klug, sie zu bedenken, wenn man erfolgreiche Reformarbeit betreiben will.

Aber die paradoxen Prozesse von Schulreform haben auch noch eine weitere Verursachungsquelle. Diese ist der grundlegende und unaufhebbare Doppelcharakter von Schule: einerseits der nachfolgenden Generation die elementaren Wissensbestände, kulturellen Traditionen und kulturellen Techniken der universalen Menschheitsgeschichte und der konkreten Gesellschaftsgeschichte zu vermitteln und andererseits in der nachfolgenden Generation Verfahren und Kompetenzen zur Erkenntnisgenerierung anzuregen, die Neues zu entdecken und zu entwickeln erlauben. Die Vermittlung von elementaren Wissensbeständen, kulturellen Traditionen und Kulturtechniken hat notwendigerweise einen ergebnisorientierten, archivarischen und algorithmischen Charakter. Die Schüler sollen definierte und abgezielte Lehrgehalte und operationale Kulturtechniken nach Hause tragen können. Der Akzent liegt hier auf den *fertigen* Wissensergebnissen

„im Aggregatzustand der Zuständigkeit“. Bei ihnen steht nicht ihre *Herstellung* im Fokus; und auch die Konstitutionsbedingungen der Routinen der Anwendung von Kulturtechniken, insbesondere die Erkenntniszusammenhänge „hinter ihnen“, stehen hier nicht zur Debatte. (In einem Interview, das einer der Herausgeber mit einem bekannten Bauingenieur führte, wies jener darauf hin, viele Technikstudenten in den deutschen Hochschulen hätten nie begriffen, was die Erkenntnisprinzipien der Infinitesimalrechnung seien, könnten aber mit den Formeln des „Calculus“ perfekt rechnerisch umgehen.) Die genauso wesentlich in der Schule zu leistende Anregung von Verfahren und Kompetenzen der Erkenntnisgenerierung konzentriert sich demgegenüber genau auf die zunächst als unübersichtlich und chaotisch erlebten Herstellungsprozesse und Entdeckungsprinzipien von neuen Erkenntnissen, denn die nachfolgende Generation soll in den Stand versetzt werden, mit neuen Weltbedingungen umzugehen und zum Erkenntnisfortschritt der Menschheit produktiv beizutragen. Um solche emergenten Lehr- und Lehrsituationen in der Schule herstellen zu können, muss aber der Wissens-, Traditions- und Technikkanon, den die Schule zu vermitteln verpflichtet ist, zeitweilig eingeklammert bzw. doch zumindest zunächst dethematisiert werden. Das ist in der geordneten Organisationsumwelt der Schule keineswegs leicht. Aber umgekehrt ist es auch nicht möglich, die Schüler den kulturhistorischen Erkenntnisprozess der Menschheit (oder auch nur den Europas) insgesamt *noch einmal ganz neu* in aktuellen emergenten Lehr- und Lernsituationen nachvollziehen zu lassen; Abkürzungsstrategien aus dem Wissenskanon der kulturellen Tradition sind stattdessen unumgänglich, wenn produktive Lern- und Erkenntniserfahrungen gemacht werden soll. – Wir glauben, dass dieses Doppelgesicht der Schule, einerseits umsichtige Vermittlerin des „fertigen“, wohldefinierten Kultur-Kanons der Menschheit (bzw. Europas) zu sein und den Kindern so zu ermöglichen, vom Abkürzungscharakter der kulturhistorischen Traditionsvermittlung zu profitieren, andererseits zugleich aber auch die sozialen Arrangements für die emergenten Entdeckungsprozesse konkreter Schüler bereitzustellen und sie in das Sich-Einlassen auf die Unfertigkeiten und kreativ-chaotischen Emergenzen von Entdeckungsprozessen und in das Aushalten dieser einzusozialisieren, ein weiterer systematischer Verursachungshintergrund für die Paradoxien von Schulreformprozessen sind. Denn Schulreformprozesse fokussieren in der Regel zunächst den zweiten Aspekt von Schule, werden dabei aber nach und nach immer auch wieder mit Notwendigkeit von den Vermittlungszwängen des ersten Aspekts eingeholt. Besonders schwierig wird das Umgehen mit dieser zweiten Paradoxienquelle dadurch, dass sie sich in der Konkretion des Schulreform-Einzelfalles naturgemäß nicht nur mit den Standardparadoxien des Lehrerhandelns – z.B. der pädagogischen Paradoxie par excellence, nämlich dem Hin- und Hergerissenheit des Lehrers zwischen den beiden widerstreitenden Tendenzen des instruierenden (klärenden, aber oft auch passivierenden) Vormachens

und des aktivierenden (zur Entdeckung motivierenden, aber oft auch entmutigenden) Anregens des Selber-Ausprobierens des Schülers -, sondern auch mit der ersten Paradoxienquelle auf komplexe Weise vermischt und nicht immer gleich zu erfassen ist, um welche Paradoxienquelle bzw. Paradoxienschicht es sich dann im konkreten Fall handelt.

Diese strukturellen Bedingungen der unvermeidlich paradoxen Gestalt von Schulreformprozessen, zu denen sicher noch andere hinzukommen, konkretisieren sich in mindestens vier Dimensionen:

1. Historische Schulreformprozesse und Schulorganisation

- a. Die bürokratische Regierungs-Schulreform „von oben“ Anfang der 1970er Jahre hat folgende Auswirkungen: schematische generalistische Kategorisierungen von Schülern, ihrer Potentiale und Probleme; die Überfrachtung der Erwartungen an die abstrakt-integrierende Großorganisation der Gesamtschulen und die Frustration, die aus der entsprechenden Enttäuschung dieser Erwartungen erwuchs; die „Massenbehandlung“ der Schüler; den Creaming-Effekt in der Konkurrenz zwischen Gesamtschulen und Gymnasien; den Mangel an Selektivität bei der Lehrerrekutierung (d. h. auch nicht-reformorientierte Lehrer wurden in Gesamtschulen eingesetzt).
- b. Der Charakter der Schulreform als sozialer Bewegung hat folgende Implikationen: die Überfokussierung auf bestimmte Ziele der Reform und nervende Probleme der Reformretardierung sowie die Energieabsorption der Lehrer aufgrund der ständigen Übersoll-Leistungen, den Verlust der Perspektivenübernahmefähigkeit hinsichtlich der Befindlichkeiten der die Reformaktivitäten konterkarierenden Interaktionspartner, die Ausblendung von Diskrepanzen und Ambivalenzen von sozialen und biographischen Wandlungsprozessen angesichts der enormen Überbelastungen, das Entstehen von Gegensatzanordnungen im Kollegium von Reformprotagonisten und Reformgegnern und die Eskalation der Gegenstandpunkte bis hin zur festen Lagerbildung, die Überspannung der Zielerfordernisse an die Reform und den Verlust des Realitätssinns, die Aufspaltung von Fassadenverhalten und Hinterbühnenverhalten der Reformpartei mit den Begleiterscheinungen der Stiftung reformfeindlicher Retardierungstendenzen, Palastrevolutionen gegen die Reform-Leitungsgruppe und role-back, usw.
- c. Das Spannungsverhältnis zwischen der Reformbewegung und der Gesellschaft hat folgende Auswirkungen: Es gibt Schwierigkeiten bei der Verfolgung von Zielen, die in der Gesellschaft utopisch sind – wie dem Ziel der Egalisierung und Chancengleichheit, dem des religiösen Brückenbaus (in Nordirland) über die interdenominationalen oder interreligiösen Bruchlinien hinweg (die in Nordirland nach wie vor fast alle Lebensbereiche von den fa-

milianen über viele berufliche bis zu denen des öffentlichen Lebens bestimmt) oder dem der ideal-freizügigen Gestaltung der Lernprozesse in ausschließlicher Selbstbestimmung und bei ausschließlich intrinsischer Motivation der Schüler. Daraus entstehende Gefahren sind eine Scheinwelt der Pseudo-Reform und des (aus tiefgehender Enttäuschung hervorgegangen) Ressentiments gegenüber der Reform.

- d. Das potentielle Spannungsverhältnis zwischen Reformbewegung und bürokratischer Organisation beschwört die Gefahr der folgenden Gegensatzstilisierung herauf: einerseits des Selbstverständnisses der Schulleitung als des bewahrenden oder gar retardierenden Ordnungsstifters, der die Chaostwicklung der Reform einzudämmen habe – des Ordnungsstifter-Selbstverständnisses mit der damit verbundenen Erzeugung einer entsprechenden lagerbildenden Gegenstandsanordnung – und andererseits des Selbstverständnisses der Schulleitung als der elitären Alleingestalterin der Schulreform mit strategischem Kaderverhalten dem (angeblich nicht so motivierten und überzeugten) Kollegium gegenüber.

2. Lernprozesse in Reformkontexten und neue Schulkultur

- a. Lernprozesse in Reformschulen werden dann gefördert, wenn sie auf der Grundlage gegenständlicher und sozialer Erfahrungsbildung – im Gegensatz zur rein abstrakten und rezeptiven Wissensvermittlung – stattfinden. Diese Erfahrungsbildung geschieht auch im Zuge von neuartig-emergenten, z. T. auch peripheren Schülerhandlungen, die von den Lehrern in ihrer Konkretheit essentiell nicht pädagogisch erwartet und eingeplant werden können. Lehrer müssen offene Rezeptions- und Verständnishaltungen für solche Schülerhandlungen entwickeln, zugleich aber auch deren letztendliche Einpassung in den Organisationsablauf des Schulunterrichts leisten. Manche Lehrer werden diese Doppelaufgabe als für sich zu spannungsreich erleben und dann die Doppelanforderung einseitig auflösen. Das kann entweder zu einer Missachtung der Anforderungen des Organisationsablaufs oder aber – eher noch – zu einer Haltung der Ausblendung aller unerwarteten Schülerhandlungsimpulse führen.
- b. Lernprozesse in Reformschulen werden dann gefördert, wenn sie in eine dichte schulische Beziehungskultur eingebettet sind, die durch Persönlichkeit, Verlässlichkeit und Kooperativität der sozialen Beziehungen und eine gewisse die Individualität und Kreativität hervorkehrende Rollendistanz der Lehrer geprägt ist. Auf der anderen Seite müssen Lehrer auch die Anforderungen der Schulorganisation als gesellschaftlicher Lerninstitutionen vertreten (einschließlich der Anforderungen der Bewertung), und auch die Schüler beziehen sich immer wieder auf die versachlichten, zum Teil auch hoheits-

staatlichen, Anforderungen dieser Lerninstitutionen. Die je spezifische Reformschulkultur muss das genannte Spannungsverhältnis durch die Förderung kooperativer, persönlicher, verlässlicher, aber auch institutionell-arbeitsbezogener Sozialformen der Beziehungsgestaltung zu einem versöhnlichen und produktiven machen, in dem viele konkrete produktive Umgangsformen möglich sind. Hierzu gehören gerade auch die kooperativen Umgangsformen der Schüler untereinander. Nicht nur durch die institutionellen Leistungsanforderungen innerhalb der Schule, sondern auch durch gesellschaftliche Konkurrenzprofile, welche die Schüler von außen in die Schule hineinragen, kommt es jedoch oftmals zur Enaktierung und Symbolisierung *andere, nämlich* nicht-kooperativer und dem Lernprozess abträglicher, Beziehungsformen (konkurrierender, strategisch-nichtauthentischer, entpersönlichter), die dann für die Lehrer – und natürlich auch für die Schüler – nur schwer beherrschbar sind.

- c. Reform-Lernprozesse schöpfen besonders intensiv aus dem ästhetisch-sinnlichen Potential der Schulkultur (mit ihren symbolischen Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, mit ihren Spiel- und Inszenierungsmöglichkeiten, mit ihren mehr oder weniger künstlerischen Darstellungs- und Präsentationsmöglichkeiten). Gerade hier liegt eine Chance besonderer Kreativität. Das ästhetisch-sinnliche Potential der Schulkultur reibt sich aber immer wieder am zweckrationalen Selbstverständnis der Schulorganisation und der Unterrichtsgestaltung. Lehrer und Schüler müssen sich um den Ausgleich der beiden sehr unterschiedlichen Tendenzen der Schulkultur kümmern. So kann z. B. im Kollegenkreis aufgezeigt werden, dass ästhetische Präsentation sich oftmals auch im zweckrationalen Sinne auszahlt. Umgekehrt kann auch mitunter im Kollegenkreis erfahren werden, dass ein rationaler Organisations- und/oder Unterrichtsablauf seine „Ästhetik der Überschaubarkeit und Gestaltungs eleganz“ hat. Aber es gibt auch unversöhnliche Spannungen zwischen den beiden divergierenden Tendenzen der Schulkultur, die ausgehalten und bearbeitet werden müssen. Und das überfordert Lehrer und Schüler oftmals.
- d. Lernprozesse in Reformkontexten betonen die Emergenz, Kreativität und Individualität von Lernprozessen. Das bringt die Gefahr der Unterschätzung „geronnener“ elementarer Kulturtechniken mit ihren Verfahrensnotwendigkeiten und kollektiv-kulturellen Versachlichungszwängen mit sich. Reform-Lernprozesse unterstreichen die Bedeutsamkeit des Hervorbringungswissens gegenüber dem archivalisch abgespeicherten Ergebniswissen. Das kann zu einer Überspannung der bildlich vorstellbaren Schritt-für-Schritt-Produktionsanforderung an das Hervorbringungswissen führen: es ist dann denkbar, dass Schüler in der Postmoderne des einundzwanzigsten Jahrhunderts die unmögliche, zur persönlichen Tragödie führende Sisyphusarbeit des Nachvollziehens des gesamten, seit mindestens zweieinhalb Jahrtausenden

anhaltenden, kollektiven Erkenntnisprozesses der Bildungsentfaltung der Menschheit individuell „noch einmal“ leisten sollen oder wollen, ohne die unverzichtbaren Hilfestellungen des algorithmischen (in seinen internen Mechanismen unsinnlichen und unverstandenen) Black-Box-Wissens nutzen zu dürfen. Die Favorisierung eigener Lernwege gegenüber den ausgetrampelten Pfaden des europäischen Bildungskanons kann die Gefahr mit sich bringen, dass unverzichtbare Wissensbestände und Fähigkeiten des Bildungskanons ausgeblendet bleiben.

- e. Reform-Lernprozesse begünstigen transdisziplinäres Wissen gegenüber dem disziplinären (etwa bei der Favorisierung eines integralen Faches „Naturwissenschaft“ oder gar bei der Pflege von Hybrid-Lernfeldern wie „Umwelttechnik“). Dies bringt die Gefahr mit sich, dass die disziplinären Relevanzsetzungen, Qualitäts- und Kritik Kriterien und Wissensbestände, die weiterhin als Grundlage der transdisziplinären Innovationsbereiche Orientierungs- und erkenntnisnotwendig sind, unterschätzt werden. Hierzu gehört auch die Gefahr der Unterbewertung aller Arten von Verfahrenswissen.
- f. Reform-Lernprozesse betonen die Anregungswirkung der neuen Kommunikationsmedien. Dem ist die Gefahr inhärent, dass die seit alters überkommenen elementaren Kommunikationsmedien wie das Schreiben und Lesen oder wie die literarischen Gattungen unterschätzt werden, welche auch in Zukunft unvermeidlich die Grundlagen der interpretativen erkenntnisproduktiven Sicht und Aneignung unserer Welt sind.
- g. Reform-Lernprozesse neigen schließlich z. T. dazu, die Normallage der Haltung und Beziehung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen als Individuum zu kollektiven Instanzen wie Gemeinschaften und Institutionen neu zu bestimmen: indem entweder die individuelle Relevanzsetzung mit ihrem unverwechselbaren biographischen Hintergrund oder umgekehrt die kollektive rituelle bzw. sozialdramatische Szene-Logik in den Vordergrund geschoben wird. Dies kann die Gefahr mit sich bringen, dass das kulturell austarierte spannungsreiche Verhältnis zwischen dem Individuum und den Kollektiven, in denen es lebt und auf die es sich in seiner Handlungsorientierung bezieht, gestört wird.

3. *Lehrerarbeit in Schulreformprozessen*

- a. Eine emphatisch abstrakte und entkontextualisierte Interpretation der Ideale der Schulreform impliziert oftmals eine falsche, unrealistische Vorstellung von Reformprozessen: Die Vorstellung von der Projektarbeit als absolut selbstbestimmter z.B. führt zu der irrigen Vorstellung, der Lehrer brauche sich auf die Lernprozesse der Kinder nicht einzulassen, denn diese benötigten keine Hilfestellungen. Die entsprechende verabsolutierte Vorstellung von der

autonomen Selbstbestimmung und Selbsthilfetätigkeit der Kinder übersieht angesichts der Begegnung mit den Widerständigkeiten, Problemen und Rätselhaftigkeiten der Realität, mit der sich die Kinder lernend auseinandersetzen sollen, die Förderlichkeit der Beachtung der versachlichten kollektiven Wissensbeständen der kulturellen Tradition und die Wichtigkeit der damit – mehr noch bei Kindern als bei Erwachsenen – verbundenen Lernnotwendigkeiten und Lernchancen einschließlich von Verfahrens- und Kontextualisierungshilfen bei der kognitiven Durchdringung von Problemkomplexen der Realität. Oder: Die ausschließliche Beachtung der Beziehungsebene in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler lässt das Institutionelle und Rollenförmige der Schulorganisation ausblenden, das dann als unbegriffener sozialer Zwang unkontrolliert einschränkend und fremdbestimmend auf die Interaktionsprozesse, die Arbeitsprozesse und die biographischen Entfaltungsprozesse der Schüler und Lehrer einwirkt.

- b. Die erwünschte Pluralität der von den reformorientierten Lehrern angebotenen Lernformen setzt ein großes Repertoire der professionellen Arrangierung von Lernmilieus voraus. Diese disziplinäre Vermittlungsroutinen transzendierende Anforderung kann mit den routinemäßig eingespurten fachdidaktischen Lernmilieus in Konflikt geraten. Lehrer müssen also zugleich transdisziplinär und disziplinär orientiert sein. Genau das kann aber bei Lehrern, die wenig in ihrer professionell-berufsbiographischen Identität gefestigt sind, zu einer Überforderung ihrer Vermittlungsfähigkeit führen.
- c. Die kollektive und persönliche Überspannung der Ziele und Erwartungen bezüglich der Reformideale baut eine Haltung der biographischen Überfokussierung auf, die im Leben betroffener Lehrer zur Überanstrengung und zum Verlust der alltäglichen Normallage der Lebensführung und Berufsgestaltung führen kann. Damit ist ein enormes Enttäuschungspotential verbunden, das bei seiner Aktualisierung insbesondere im Gefolge von eklatanten Erfahrungen des Scheiterns der Reformexpectationen und/oder persönlicher Überlastungskrisen (im Sinne von burn-out) die Haltung des Lehrers in Richtung Ressentiment und Zynismus umschlagen lassen kann.
- d. Der starke Reflexionsdruck des Reformdiskurses kann zur Theorielastigkeit der Reformprotagonisten führen, die sich in abstraktem Dogmatismus, im Mangel an Toleranz und im Verlust von realistischer Handlungsumsicht niederschlägt. Ergebnis ist das Anwachsen eines frustrierten bzw. neurotischen Zielfundamentalismus pädagogischer Werte, der die verstehende Perspektivenübernahme der Standpunkte der andersmeinenden Kollegen und die kooperative Arbeitsteilung mit ihnen verhindert.
- e. Die Konfrontation von reformorientierten Lehrern mit dem Verhalten derjenigen Kinder und Eltern, welche sich gegen die Reformimpulse wehren, diese unterlaufen oder ihnen aus mitgebrachten Kompetenzeinschränkungen

nicht folgen können, mag bei ihnen, sofern ein Mangel an interpretativer Kontextberücksichtigung und an umsichtigem Realitätssinn bezüglich der „Gebrechlichkeit“ der Reformideale wirksam wird, zu einem frustrierten Wahrnehmungsverlust führen, der die Lernchancen gerade auch solcher Kinder und der berechtigten Sorgen der Eltern nicht mehr sehen lässt.

4. *Schulbezogene biographische Prozesse von Schüler(innen) und Lehrer(innen) in Reformkontexten*

Reformprozesse sind Fegefeuer für die involvierten biographischen Prozesse.

- a. Bei den Lehrern bieten sie enorme Chancen der Kreativitätsentfaltung und der idealistischen biographischen Sinnbestimmung. Zugleich können sich bei einer unglücklichen Entwicklung des Reformprozesses, bei einem Mangel an persönlicher analytischer Distanzierungsfähigkeit und/oder im Zuge des permanenten Mehrleistungserfordernisses die Betroffenen aber auch verstricken in Überfokussierungen und ständige Überforderungen; in ein Leben in einem permanenten strategischen Aggregatzustand, der die relativ-natürliche Haltung zum Alltagsleben und zu den Interaktionspartnern einschränkt oder gar verhindert; in die Erstarrungstendenz zum doktrinären Dogmatismus mit einer Neigung zur Selbstgerechtigkeit; sowie in die Frustrations- und Zerstörungssituationen des Enttäuschtwerdens, der Ressentimententwicklung und des Ausbrennens im Rahmen des Berufsfallen-Syndroms.
- b. Bei den Kindern in Reformschulkontexten sind sicherlich biographische Prozesse der Kreativitätsentfaltung, der Entdeckung der Attraktivität einer eigenen Forscherhaltung, des Aufbaus von Verantwortungsgefühl und der Selbstbestimmung sowie des Anwachsens der Kommunikationsfähigkeit manifest. Zugleich können solche Kinder aber auch unter einem Mangel an Verbindlichkeit, einem Mangel an gesellschaftlichem Realismus, einem Mangel an Auseinandersetzung mit den institutionellen Anforderungen der Schule und anderer gesellschaftlicher Organisationen und an entsprechenden Lernerfahrungen bezüglich des umsichtigen Umgangs mit institutionellen Verfahren sowie unter einem erspürten Druck des permanenten negativen Selbstvergleichs mit den Kindern von Regelschulen leiden. Auch haben u. U. besonders lerninteressierte Kinder mit dem Konformitätsdruck einer nivellierenden Klassengemeinschaft und dem Unverständnis oder gar dem Stigmatisierungsversuch der zentralen Machtpersonen in der Klasse, die nicht selten zu den leistungsschwächeren Schülern gehören, zu schaffen: mit einem Konformitätsdruck, der u. U. sogar von unaufmerksamen und/oder reformbeseligten Lehrern – möglicherweise auch im Bezugsrahmen eines ideologischen Egalitätsinteresses – unterstützt wird.

5. *Der positive Gegenhorizont zu den paradoxen Auswirkungen von Schulreform: orientierende Maßstäbe für die produktive Gestaltung lokaler Schulkulturen*

Unsere Vergleichsfragestellung hat insbesondere auf die paradoxen Auswirkungen der Reformprozesse abgehoben. Die Ausformulierung dieser kritischen Fragestellung unterbelichtet selbstverständlich die kreativen Gestaltungschancen von Schulreformprozessen. Wir haben in kritischer Perspektive insbesondere auf die Paradoxien von schulischen Reformprozessen abgehoben, weil wir aufgrund der Ergebnisse der empirischen Einzelfall-Dissertationsforschungen im Bereich der Schulreform meinen, dass die paradoxe Vertracktheit der Reformprozesse mit ihren großenteils unerwarteten (und z. T. essentiell unerwartet-emergenten) Begleiterscheinungen von den betroffenen Akteuren oftmals nicht gesehen oder doch zumindest erheblich unterschätzt worden ist. Unsere Meinung ist, dass schulische Reformprozesse nur dann eine Chance auf nachhaltigen Erfolg im Sinne ihrer inhaltlichen Absichten haben, wenn die Ausgestalter der Reformprozesse eine umsichtige, realistische Wahrnehmungshaltung zu deren paradoxen Begleiterscheinungen einnehmen.

Damit unsere vier kritischen Betrachtungsdimensionen aber ausdrücklich auch einen positiven Gegenhorizont haben, möchten wir zum Abschluss der Erläuterung unserer analytischen Dimensionen noch einen Katalog positiver Gesichtspunkte schulischer Reformarbeit nennen, der in allen vier der gerade entwickelten Fragestellungen und deren Teildimensionen zu berücksichtigen ist. Hierbei handelt es sich um orientierende Maßstäbe und nicht um ein einzuforderndes Programm. Diese Maßstäbe lassen sich freilich an die kollektive Identitätsarbeit der Reformschulen der zweiten Generation, die je spezifische Schulkulturen ausgeprägt haben, durchaus realistisch anlegen, denn solche Reformschulen haben den Systemwiderspruch der bürokratischen Groß-Gesamtschulen, d.h. die systematische Diskrepanz zwischen Zielen und Mitteln und die biographisch kostenreiche Ausblendung bzw. Verdeckung dieser Diskrepanz (insbesondere was die Kernanliegen der Kompensation und der Chancengleichheit anbelangt), reflexiv erfasst und versuchen ihn durch reformpädagogisch inspirierte Szenarien je lokal gebundener und eigenständiger Schulkulturen zu überwinden. – Es handelt sich um folgende sieben Gesichtspunkte:

- *Schule als Lebens- und Erfahrungsraum.* Fragestellung ist hier: Inwieweit gelingt es einer Schule, ihre Handlungsräume im Dienste der Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen so zu erweitern, dass sie zum Ort gegenständlicher und sozialer Erfahrungsbildung über die rezeptive Wissensvermittlung hinaus wird? Wie schafft es die Schule, Raum und Zeit für

Selbsttätigkeit und Selbstorganisation im fachlichen und sozialen Lernen der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen? Wie gelingt es den Lehrerinnen und Lehrern, die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen durch umsichtige und sensible Beratung und Hilfestellung für diese bearbeitbar zu machen? Kann auch das pädagogisch nicht vorplanbare – und zum Teil auch essentiell unantizipierbare – lernintensive Handeln von Kindern und Jugendlichen zu einem integralen Teil der schulischen Lernpraxis gemacht werden?

- *Primäre soziale Qualitäten in der Sozialwelt der Schule.* Fragestellung ist hier: Wie kann die Qualität persönlicher, authentischer, verlässlicher, kooperativer Sozialbeziehungen das zentrale Gestaltungsprinzip für die vorherrschende Sozialform der Schule sowohl auf der Lehrer- wie auch auf der Schülerseite werden?
- *Pluralität sich ergänzender Lehr- und Lernformen.* Fragestellung ist hier: Wie kann die Unterschiedlichkeit der Handlungsfähigkeiten, Leistungspotentiale und Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler bei Wahrung eines förderlich-ermutigenden Grundklimas ernst genommen werden? Wie können hierfür das aktuell zur Verfügung stehende differenzierte Formenrepertoire unterrichtlicher Professionalität und die Pluralität motivierender Lernformen und der sie ermöglichenden sozialer Arrangements ausgeschöpft werden?
- *Entwicklung fachlicher Leistungskulturen.* Fragestellung ist hier: Was sind die Formen motivierenden und kognitiv aktivierenden Lehrens und Lernens in den einzelnen Fächern und Fachgebieten auf dem aktuellen Stand unterrichtstheoretischer und schulpädagogischer Expertise? Wie werden gerade bei den Schülern – und nicht nur im fachdidaktischen Binnendiskurs mit seinen Idealisierungen – die fachspezifische Problemorientierung (einschließlich der besonderen Sinnweltressourcen der Fachdisziplin), der konkrete Anwendungsbezug des Fachwissens, die Herausforderung zu selbständiger Aneignung, die Synthese strukturierender und offen-selbsttätiger Lernformen, die kritische Selbstevaluation und die umsichtige Fremdevaluation von Lernprozessen und Lernergebnissen gefördert?
- *Schule als kultureller Raum.* Fragestellung ist hier: Wie kann die ästhetisch-sinnliche Dimension der Schulkultur – d.h. ihr Ausdrucks- und Inszenierungspotential, ihr Spiel-, Ritual- und Dramatisierungspotential, ihr Potential für Entdeckung, Erfindung und kreative Wandlungsprozesse sowie ihr Potential für anschauliche und attraktive Präsentationsformen – entfaltet werden?
- *Technikgeleitete Modernisierung schulischen Lebens.* Fragestellung ist hier: Wie kann die Rationalität schulischer Organisation durch den Gebrauch technischer Mittel seitens der Lehrer und der Schüler auf je aktuellem Stand gefördert werden, also durch Medienausstattung, Kommunikationstechnik, Organisationsentwicklung, Logistik des Schulbetriebs, unterstützt werden?

- *Schule als sich entwickelnde Organisation.* Fragestellung ist hier, wie durch die Praxis der Selbst- und Fremdevaluation (einschließlich Supervision) eine produktive Kritikkultur entsteht, die zu problembezogenen Organisationsveränderungen und umsichtiger (und damit natürlich auch selektiver) Personalentwicklung Anlass gibt.

Der durch die dokumentierten Thesen aufgeworfene Problemhorizont bildete, wie gesagt, den Hintergrund für die Tagung und für die Arbeit an den einzelnen Beiträgen, die dann aber selbstverständlich auf der Grundlage der je spezifischen empirischen und theoretischen Zugänge argumentieren. Gemeinsam ist allen Autorinnen und Autoren das Anliegen einer zugleich interessierten und kritischen Beobachtung aktueller Prozesse der Schulreform. Die einzelnen Beiträge des vorliegenden Bandes sind jeweils einem einführenden Grundlagen-Kapitel und den inhaltlichen Dimensionen zugeordnet, die auch das Thesenpapier strukturieren.

Der erste Teil des Bandes zu *Grundlagen* der Beobachtung von Schulreformprozessen versammelt einige Beiträge, die sich mit übergreifenden Fragestellungen beschäftigen. Zunächst geht es um methodologische Betrachtungen zum Verhältnis von Reformpädagogik und qualitativer Schulforschung (Breidenstein). Mit dem „pädagogischen Arbeitsbündnis“ wird eine elementare, auch für Reformschul-Kontexte unmittelbar relevante Strukturkategorie schulischen Unterrichts diskutiert (Helsper und Hummrich). Schließlich wird die Bedeutung der klassischen Reformpädagogik für die aktuelle Diskussion beleuchtet (Ullrich) und am Beispiel von Nordirland die mögliche gesellschaftspolitische Relevanz von Reformschulen aufgezeigt (Schubotz). Ursprünglich war noch ein weiterer Beitrag zu den Paradoxien der „von oben“ organisierten Reformprozesse in großen Reformschulen und zu den Möglichkeiten ihrer produktiven Bearbeitung durch Leitungsarbeit innerhalb und oberhalb der Einzelschulebene, d.h. zur Produktivität von umsichtig und behutsam steuernder Organisationsarbeit, vorgesehen. Durch den tragischen Herzinfarkt Tod von Karl-Josef Prokopp war die Fertigstellung dieses Beitrages mit seiner so kritisch-konstruktiven Fragestellung nicht möglich. „Ringo“ Prokopp hat die Gestaltung der Tagung von ihren Anfängen an mit viel eigenständigem Engagement unterstützt.

Der zweite Teil zu *Lernprozessen und neuer Schulkultur* enthält Beiträge, die den Blick auf den Unterrichtsalltag selbst richten. Mit den Mitteln der teilnehmenden Beobachtung werden unterschiedliche reformpädagogische Lernarrangements auf ihre Implikationen befragt: angefangen beim Wochenplanunterricht in der Schuleingangsstufe der Bielefelder Laborschule (Huf) über die inzwischen relativ verbreitete Einrichtung des „Klassenrates“, der eine partizipative und demokratische Regelung von Konflikten ermöglichen soll (de Boer) bis hin zur Frage nach dem möglichen Stellenwert von „Freiarbeit“ in der Sekundarstufe

(Lähnemann). Über die Beobachtung einzelner Lernarrangements hinaus richtet sich das Forschungsinteresse auf die Frage nach dem grundlegenden Charakter schulischen Lernens, der gerade in jenen Reformschul-Kontexten erkennbar wird, in denen „Lernen“ prekär wird (Wiesemann).

Ein dritter Teil widmet sich der *Lehrerarbeit*, die in Schulreform- und Reformschulzusammenhängen oft eine besonders intensive und involvierende Qualität erhält. Insbesondere der Anspruch „selbständiges Lernen“ der Schüler anzuleiten enthält eine Reihe widersprüchlicher, auszubalancierender Anforderungen an das Lehrerhandeln (Bräu). Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung werfen inzwischen viel diskutierte Probleme eigener Art auf (Beutel). Die intensivierte Gestalt der Klassenlehrerarbeit in Reformschulen lässt sich insbesondere in Waldorfschulen studieren (Höblich und Graßhoff). Zwei weitere Untersuchungen beziehen sich auf die Einführung einer Schulreform „von oben“ und fragen nach der Umsetzung von verbindlichen „Pflichtprojekten“ (Kastner) und nach den Deutungsmustern, mit denen Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderung von Schulreform reagieren (Bennewitz). Schließlich werden aus einer Fragebogen-Studie heraus unterschiedliche „Professionalitätsgestaltungen“ mit Blick auf Schulreform explorativ entwickelt (Sahner).

Ein letzter Teil widmet sich der Analyse *schulbezogener biographischer Prozesse*. Zunächst wird das Modell der „schulbiographischen Passung“ vorgestellt und in seinen Konsequenzen für Schulreform-Prozesse diskutiert (Kramer). Dann werden mögliche Zusammenhänge zwischen einer „Öffnung der Schule“ und damit einhergehender sozialer Schließung untersucht (Hummrich). Wiederum erlaubt die Waldorfschul-Kultur die pointierte Analyse „entgrenzter“ pädagogischer Verhältnisse und möglicher Auswirkungen auf die Schülerbiographie (Idel). Der letzte Beitrag führt an der Betrachtung eines gemeinsamen Falles ein schülerbiographieanalytisches Projekt mit einer Untersuchung zu Lehrerbographien zusammen und diskutiert die Wechselwirkung von schulischen Reformprozessen mit den Biographien der Beteiligten (Fabel-Lamla und Wiezorek).

Wir hoffen, dass gerade die Untersuchung der Schwierigkeiten in Reformschulen im generalisierenden kontrastiven Vergleich zur Bestimmung derjenigen Voraussetzungen führen kann, unter denen Reform realitätsmächtig wird. Die gegenwärtig anstehenden erneuten, „modernisierten“ Reformprozesse könnten auf reflektierte Weise aus den Schwierigkeiten und Fehlern vergangener Projekte lernen und orientierende Maßstäbe für die produktive Gestaltung lokaler Schulkulturen könnten genauer gefasst werden.

Darüber hinaus kann die vorliegende Publikation einen Beitrag zur Aufhellung von grundlagentheoretischen Zusammenhängen leisten, die als Bausteine einer generellen Theorie der Schule, ihrer institutionshistorischen und sozial bewegten Entwicklung, der Formen des Lernens, der professionellen Arbeit der

Lehrer und der biographischen Identitätsentwicklung von Schülern und Lehrern von besonderer Relevanz sind. Diese Zusammenhänge gelten größtenteils sowohl für Reformschulen als auch für Regelschulen, allerdings werden die konstitutiven Problemkonstellationen in Reformkontexten anders – oftmals expliziter – bearbeitet als in Kontexten der traditionsorientierten und institutionell etablierten Schulpraxis.

Wir danken der Hans-Böckler-Stiftung, die die Tagung finanziell ermöglicht hat, wir danken Wera Friedrich, Annika Möller, Jasmin Demuth und Barbara Sahner für die Unterstützung bei der redaktionellen Arbeit an dem Band, Mathias Müller für die umsichtige und versierte Erstellung der Druckvorlage und Stefanie Laux vom Verlag für Sozialwissenschaften für ihren langen Atem und die schlussendliche Einforderung des Manuskriptes. Allen Autorinnen und Autoren schließlich danken wir für die intensive Zusammenarbeit und nicht zuletzt für die Geduld, die sie angesichts der außergewöhnlich langen Entstehungszeit dieses Bandes aufbringen mussten.

Fritz Schütze und Georg Breidenstein,
März 2008 in Magdeburg und Halle

1. Grundlagen

Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen

Ich will im Folgenden nach dem Verhältnis von Reformpädagogik, oder genauer: von Reformschulen, zu (qualitativer) Schulforschung fragen. Ich werde das Verhältnis von Reformpädagogik und qualitativer Schulforschung als ein spannungsreiches und prekäres beschreiben, das aber bedeutsame schultheoretische und schulpädagogische Potentiale enthält. Die folgenden Betrachtungen gelten vor allem systematischen und methodologischen Überlegungen. Eine ausgezeichnete und aktuelle Darstellung des Standes der Forschung zu Reform- und Alternativschulen in Deutschland haben Idel und Ullrich (2004) vorgelegt (vgl. auch Ullrich/Idel/Kunze 2004). Ich werde also weniger Ergebnisse der konkreten Studien zu Reformschulen berichten als nach dem jeweils zu beobachtenden Verhältnis von Reformschule und (qualitativer) Forschung fragen: Welche Erwartungen, welche Möglichkeiten und welche Probleme verknüpfen sich mit Forschung an und über Reformschulen?

Zunächst ist zu klären, was mit der Chiffre der „Reformpädagogik“ gemeint sein soll. Der Begriff ist vielschichtig und schillernd. Er bezeichnet „ein Syndrom von Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten“ (Tenorth 1994, S. 585). Festzuhalten ist, dass die Entwicklung der Reformpädagogik als Programm und die Realisierung konkreter Reformschulen untrennbar mit der Institutionalisierung schulischen Lernens schlechthin verbunden sind. Reformpädagogik ist in radikaler Kritik auf die Institution Schule bezogen und speist ein Gutteil ihrer Identität aus der Abgrenzung von der „Regelschule“. Gegen eine von Curriculum und Lehrgang aus denkende Didaktik setzt die Reformschule auf die „Kindzentrierung“ von Lehr-Lernsituation. Idel und Ulrich (2004, S. 368) nennen folgende acht Kennzeichen für das reformpädagogische Anliegen: „(1.) die Gestaltung der Schule als ‚Lebensraum‘, (2.) die Akzentuierung gemeinschaftlicher Bezüge, (3.) das Lernen (auch) in fächerübergreifenden Zusammenhängen, (4.) die Subjektstellung des Kindes bzw. Jugendlichen, (5.) das Lernen mit allen Sinnen, (6.) der Werkcharakter und die Fehlerfreundlichkeit des Lernens, (7.) die Individualisierung der Beurteilung von Lernleistungen, sowie (8.) die explizit personale Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung.“ Selbstver-

ständig ist jedes dieser acht Merkmale voraussetzungsvoll und erläuterungsbedürftig und außerdem setzt jede einzelne reformpädagogische Schule eigene Akzente, die je spezifische ‚Mischungsverhältnisse‘ der aufgeführten Merkmale implizieren.

Reformschulen eint – über alle Differenzen hinweg – die Kritik an der „Regelschule“. Sie stellen sich als radikale Alternative zur bekannten Normalität der Schule dar und immer auch als ein Stück verwirklichte Utopie. Die Kritik der Normalität der Schule ist konstitutives und begründendes Element der Reformschule, zugleich stellt sie in ihrer realisierten Form selbst eine eigene Normalität dar. Auf diese Normalität und den Alltag der Reformschule richtet sich empirische Schulforschung – nicht (primär) auf die Ideen und Konzepte. Dies scheint jedoch ein erstes konstitutives Spannungsmoment zu sein, mit dem es jede Forschung zu Reformschulen zu tun bekommt: Der zu untersuchende (reform-) pädagogische Alltag ist immer auch als Kritik des Alltages an der Regelschule ‚gemeint‘. Die Reformschule will *zeigen*, dass Unterricht und Lernprozesse anders *verwirklicht* werden können, als man es bisher von der Schule als Institution kennt. Attraktivität und Anziehungskraft der Reformschule speisen sich aus dem Versprechen, es „ganz anders“ zu machen.

Zugleich, dies scheint jedenfalls eine Entwicklung der letzten Jahre zu sein, muss die Reformschule sich an der Regelschule *messen* lassen. Reformschulen standen und stehen unter einem eigenen Legitimationsdruck. Die notwendige Legitimation schien bis vor wenigen Jahren auf der Ebene des besseren Konzepts und der besseren Pädagogik zu beschaffen zu sein. Empirisches Wissen über die (bessere) Qualität der Arbeit der Reformschule spielte keine große Rolle. Im Zeitalter der flächendeckenden Schulevaluation, das in Deutschland mit der Veröffentlichung der PISA 2000-Studie angebrochen ist, ergibt sich auch für Reformschulen möglicherweise eine neue Situation.

Ich werde im Folgenden zunächst zwei interessante Beispiele aus den letzten Jahren für Projekte einer standardisierten Schulleistungsmessung unter dem Zeichen der Reformpädagogik diskutieren. Anhand der Betrachtung dieser beiden Unternehmungen zeigt sich einiges über die Bedeutung von empirischer Forschung als solcher für Reformschulen, anschließend lässt sich vor diesem Hintergrund über die spezifische Situation qualitativer Forschung an Reformschulen nachdenken.

1. Schulleistungsmessung an Reformschulen

Zunächst unterziehen sich fünf hessische integrierte Gesamtschulen, die alle mit etwas unterschiedlichem, aber ausgewiesen reformpädagogischem Profil arbeiten, gemeinsam einer Untersuchung mit den Instrumenten der TIMS-Studie (vgl.

Köller/Trautwein 2003), dann entschließt sich die Laborschule Bielefeld, das Max-Planck-Institut (MPI) für Bildungsforschung zu beauftragen, ihre Schülerinnen und Schüler mittels PISA und Civic Education-Instrumenten zu testen (Watermann u.a. 2005). Hier interessieren weniger die Ergebnisse dieser Studien als die Motive für ihre Durchführung und die Diskussion ihrer Bedeutung. Insbesondere an der Laborschule wird im Vorfeld intensiv und kontrovers diskutiert, ob man sich dieser Art von Schulleistungsmessung aussetzen soll (vgl. von der Groeben/Tillmann 2000).

Der Entschluss zu einer gesonderten und externen Schulleistungsmessung hat in beiden Fällen offenbar legitimatorische und auf den öffentlichen bildungspolitischen Diskurs bezogene Motive. Die fünf hessischen Gesamt- und Versuchsschulen, die zuvor an keiner Schulleistungsuntersuchung teilgenommen hatten, „wollten ... in Form einer empirischen Untersuchung Rechenschaft über die Erträge ihrer pädagogischen Programme ablegen“ (Köller/Trautwein 2003, S. 12). Herausgefordert fühlten sich die Schulen durch das vergleichsweise schlechte Abschneiden bundesdeutscher Gesamtschulen bei TIMSS. „Sie wollten darum ihre fortlaufende Selbstevaluation um eine Komponente auswärtiger Expertise erweitern“ (ebd., S. 13). Es ging darum, die „Leistung“ der Reformschulen im nationalen (und internationalen) Vergleich zu bestimmen. Die Untersuchung der Forscher vom MPI kommt zu dem zusammengefassten Ergebnis, dass der „Leistungsstand“ an den fünf Reformschulen insgesamt „relativ hoch“ und jedenfalls signifikant über dem Durchschnitt der Gesamtschulen Deutschlands liegt. In den Erweiterungskursen der fünf hessischen Gesamtschulen wird in der Regel gymnasiales Niveau in den Fachleistungen erreicht. So lautet das Resümee in der etwas technokratischen Sprache der Schulleistungsforscher: „Diese Befundlage verdeutlicht, dass veränderte Unterrichtsformen ... keine Kosten für den Fachunterricht ... haben müssen. ... Offensichtlich können pädagogisch engagierte Schulen gleichzeitig kognitive und nicht-kognitive Ziele erfolgreich verfolgen“ (ebd., S. 215 f.). In der abschließenden Diskussion wird als methodische Grenze eingeräumt, dass möglicherweise wichtige „Prädiktoren“ der (Fach-) Leistung nicht erhoben worden sein könnten und dass zudem die „Identifizierung von Wirkungsmechanismen“ mittels einer Querschnittuntersuchung (eigentlich) nicht geleistet werden könne (ebd., S. 218). Andererseits wird betont, dass externe Evaluationen „für Außenstehende hohe Glaubwürdigkeit“ besitzen (ebd., S. 226). Auch wenn in der Publikation die Ergebnisse der Tests von den einzelnen Schulen jeweils aus ihrer Sicht kommentiert werden, ergibt sich insgesamt der Eindruck, dass weniger der Aspekt der Selbstreflexion der eigenen Arbeit im Vordergrund steht als der der Legitimation einer – innovativen und umstrittenen – pädagogischen Praxis nach außen.

Von der Groeben und Thurn (2004) berichten von der Diskussion um das Für und Wider von Schulleistungsmessungen an der Laborschule Bielefeld. Beden-

ken gegenüber einer PISA-Untersuchung an der Laborschule richten sich auf die (möglichen) Effekte standardisierter Tests: „Würde nicht das ‚Messbare‘, einmal veröffentlicht, ein so hohes Gewicht erhalten, dass dahinter das ‚Wichtige‘ von Schule verschwinden würde?“ (von der Groeben/Thurn 2004, S. 152 f.) Die beiden Laborschul-Leiterinnen nennen auch das ausschlaggebende Argument dafür, dass die Schule das „Risiko“ der externen Evaluation und des standardisierten Vergleichs auf sich nimmt: Man wollte sich nicht dem Vorwurf aussetzen „Angst vor vergleichenden Daten“ zu haben. „Die Vorstellung, dass Schulen, die ‚anders‘ arbeiten als Regelschulen, den Vergleich zu fürchten hätten, gehört zu den fest verwurzelten unserer Gesellschaft ... Mussten wir nicht, um überzeugender für grundlegende systemische und inhaltliche Veränderung von Schule streiten zu können, uns selbst stellen, wissend um das hohe Risiko, das wir eingingen?“ (ebd., S. 153) Die „Begegnung“ der Laborschule mit der PISA-Forschung verlief letzten Endes erfolgreich für die Reformschule. Die Schülerinnen und Schüler der Laborschule erzielten in Bezug auf „soziale und gerechtigkeitsbezogene Orientierungen sowie bei egalitären Einstellungen“ – also hinsichtlich zentraler Ansprüche einer Schule als *polis* (vgl. v.Hentig 1990) – „weit überdurchschnittliche Werte“ (Watermann/Stanat 2005, S. 288). Die getesteten Leistungen der Laborschülerinnen und Laborschüler in den Bereichen Lesen und Naturwissenschaften fielen insgesamt durchschnittlich und der Regelschule vergleichbar aus, während sie in Mathematik dahinter zurück blieben – was an der Laborschule allerdings im Vorfeld schon erwartet worden war. Insgesamt ‚glimpfliche‘ Ergebnisse also, die in der medialen Öffentlichkeit als ein großer Erfolg der Laborschule gefeiert wurden. Die Funktion der Legitimation und öffentlichen Rechtfertigung der Laborschul-Pädagogik durch ‚wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse‘ hat die PISA-Forschung an der Bielefelder Reformschule erfüllt. Hat sie der Schule auch in ihrer Selbstreflexion und Weiterentwicklung geholfen? Während viele Ergebnisse den Erwartungen und dem Selbstbild der Schule entsprochen haben, beschreiben von der Groeben und Thurn auch eine echte „Überraschung“: das vergleichsweise schlechte Abschneiden der Jungen, die sogar in Mathematik hinter den Mädchen zurück bleiben. An der Schule, an der zunächst die Förderung der Mädchen und dann die „geschlechtsbewusste Pädagogik“ einen hohen Stellenwert haben, löst dieses Ergebnis Nachdenken aus. Ursachen für die spezifischen (Leistungs-)Probleme der Jungen werden im Bereich der Peer-Kultur der Schüler vermutet, aber auch in der Schul- und Unterrichtskultur der Laborschule, die als insgesamt „weiblich geprägt“ und eher „sprachlastig“ charakterisiert wird (Biermann 2004, S. 280). Ein neues Forschungsprojekt der Laborschule will der zu vermutenden Komplexität und Vielschichtigkeit der Problematik mit qualitativen Methoden nachgehen: „Jungenportraits“ sollen erstellt werden und die Sicht auf die Situation von Jungen an der Laborschule ausdifferenzieren (vgl. ebd.).

Die beiden Erfahrungen von Reformschulen mit quantitativer, standardisierter Schulleistungsforschung waren, den Berichten zufolge, immer wieder geprägt von der Differenz unterschiedlicher Kulturen: Auf der einen Seite die engagierten und mit ihrer Schule identifizierten Pädagoginnen und Pädagogen, auf der anderen Seite die nüchternen Bildungsforscher, die der Reformschule „mit der gebotenen professionellen Skepsis“ (Watermann u.a. 2005, S. 16) gegenüber treten. Aus der Sicht der Reformschule beinhaltet die Unternehmung vor allem die Chance, wissenschaftliche Legitimation durch „harte Daten“ zu bekommen, für die Bildungsforscher stellen sich die Reformschulen „gewissermaßen als Schulexperimente in ökologisch validen Settings“ dar. „Hier können bestimmte Ziele von Schule neu justiert bzw. Stellgrößen der pädagogischen Praxis systematisch variiert werden“ (ebd., S. 19). Die Forscher vom MPI räumen zwar ein, dass die „Ergebnisse der Untersuchung nicht als eine umfassende Evaluation der reformpädagogischen Schulpraxis verstanden werden“ können (ebd., S. 21), doch insgesamt werden wenig Zweifel an der „Messbarkeit“ des Erfolgs von Reformschulen deutlich.

2. Realisierungsformen und Perspektiven qualitativer Forschung zu Reformschulen

Wissenschaft und Forschung erfüllen unterschiedliche Funktionen für Reformschulen. Die Funktion der *Legitimation* erfüllt wirkungsvoll nur die standardisierte Forschung und insbesondere die Schulleistungsmessung – allerdings um den Preis, dass sich die Reformschule einem Maßstab unterwirft, der letztlich von außen an sie heran getragen wird.

Zumindest jene Varianten der Reformpädagogik, die sich nicht auf eine überlieferte und fest gefügte Dogmatik stützen (wie etwa die Waldorf-Pädagogik) sind aber programmatisch auf ihre eigene Weiterentwicklung, gewissermaßen auf die permanente Reform der Reform orientiert. Die Reformschule bedarf also der (Selbst-)Beobachtung und kritischen Reflexion, dies ist die andere, in deutlicher Spannung zur Legitimationsfunktion stehende, Aufgabe von Wissenschaft und Forschung im Kontext von Reformpädagogik. Wenn es um die Funktion der *(Selbst-)Kritik und Reflexion* geht, muss die Forschung deutlicher von den spezifischen Ansprüchen der Reformpädagogik ausgehen. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt weniger von dem standardisierten und standardisierenden Vergleich mit der Regelschule, sondern von den Besonderheiten der Reformschule.

Der größte Teil der vorliegenden Forschung zu Reformschulen ist qualitativer Art (vgl. Idel/Ullrich 2004, Ullrich/Idel/Kunze 2004). Qualitative Forschungsansätze scheinen auch besser geeignet der Spezifik von Reformschulen gerecht zu

werden. Qualitative Sozialforschung erscheint weniger aufwändig, sie lässt sich auch von einzelnen Forscherpersonen und an einzelnen Schulen realisieren. Qualitative Forschung geht ‚näher heran‘: Sie nimmt die Relevanzen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und den (Eigen-)Sinn des lokalen Kontextes zum Ausgangspunkt. Qualitative Forschung macht komplexe Sinnzusammenhänge und soziale Praxen zum Gegenstand der Untersuchung. Wer die Reformschul-Praxis zum Gegenstand empirischer Analyse machen will, wird sich also oft für qualitative Forschungszugänge entscheiden.

Die Bezugnahmen auf die „Subjektivität“ der Beteiligten, auf die Kontextualität des Lernens und auf die Biographizität des pädagogischen Verhältnisses, die die Reformpädagogik kennzeichnen, korrespondieren mit entsprechenden Forschungsansätzen im Rahmen qualitativer Sozialforschung. Gerade diese Affinität von Reformpädagogik und qualitativer Forschung ist jedoch nicht ganz einfach zu handhaben: Sie geht oft mit ungeklärten Nähe-Distanz-Verhältnissen zur Reformschule einher. Dies gilt insbesondere für vorliegende Studien zu Schulentwürfen der klassischen Reformpädagogik. Idel und Ullrich (2004, S. 375) bilanzieren, dass „die weitaus meisten“ dieser Studien „von einer starken (...) identifikatorisch-teilnehmenden Grundhaltung zum untersuchten reformpädagogischen Feld bestimmt“ seien. Für Forschung zu den „Freien“ und „Alternativ-Schulen“ stelle sich das Bild etwas differenzierter, aber auch nicht unproblematisch dar (ebd., S. 383). Eine Reihe der vorliegenden Studien zu Reformschulen lässt sich dem Feld der „Handlungs-, Praxis-, und Evaluationsforschung“ zuordnen (vgl. Prengel/Heinzel/Carle 2004), wobei die Schule selbst in die Konzipierung der Studie involviert ist und oft auch Lehrerinnen, die an der Schule arbeiten, die Forschung durchführen. Dem Stand der methodologischen und methodischen Entwicklung im Bereich qualitativer Schulforschung entspricht diese Forschung jedoch bisweilen nur unzureichend (vgl. auch Böhme 2004).

Drei verschiedene Modelle der Realisierung des Verhältnisses von Forschung und Reformschul-Praxis lassen sich unterscheiden. Eine erste Variante besteht in der Realisierung von Forschungsprojekten *innerhalb* der Reformschule. Prominentes Beispiel ist wiederum die Laborschule Bielefeld mit ihrem Lehrer-Forscher-Modell. Aber auch die „Glocksee-Schule“ in Hannover hatte von Anfang an eine „Wissenschaftliche Begleitung“ installiert. Eine zweite Form der Forschung an Reformschulen wird von (mehr oder weniger) von ‚außen‘ kommenden Forscherinnen und Forschern realisiert, die Fallstudien zu der jeweiligen Schule oder zu einzelnen Aspekten der Praxis dieser Schule durchführen. Eine ganze Reihe derartiger Fallstudien sind im Rahmen des Graduiertenkollegs „Reformschulen und Schulentwicklung“ in Bielefeld und Kassel entstanden. Eine dritte Variante qualitativer Forschung zur Reformschul-Praxis sehe ich in der problemorientierten Untersuchung zentraler Aspekte von Reformpädagogik über

mehrere (Reform-)Schulen hinweg. Diese dritte, sehr anspruchsvolle Form wird leider noch selten realisiert.

Ich möchte zunächst die erste Realisierungsform diskutieren: Forschung als *Bestandteil* der Reformschule. Das Modell stellt hier vor allem die Laborschule Bielefeld dar. Von ihrem Gründer Hartmut von Hentig ausdrücklich als Versuchsschule konzipiert, die unter anderem der (wissenschaftlichen) Beobachtung pädagogischer Praxis dient, ist die Laborschule an der Universität Bielefeld angesiedelt und in Form der „Wissenschaftlichen Einrichtung“ in der Fakultät für Pädagogik verankert. Die Forschung zur Laborschul-Praxis sollte jedoch wesentlich von den Lehrerinnen und Lehrern der Laborschule selbst getragen werden. In dem Entwurf von Hentigs waren die Lehrerinnen und Lehrer in einer Doppelrolle zugleich als Forscherinnen und Forscher vorgesehen, die im Sinne der Handlungsforschung ihren eigenen Unterricht erforschen. Dieses Modell wurde nach tiefgreifenden Auseinandersetzungen modifiziert. Forschungskonzeptionen wurden ausdifferenziert und der sogenannte „Forschungs- und Entwicklungsplan“ installiert, in dessen Rahmen auf entsprechende Anträge hin über die Verteilung von „Forschungsstunden“ im Kollegium entschieden wird (vgl. dazu Döpp 1997). Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch am Bielefelder Oberstufenkolleg beobachten (vgl. Huber 2004).

Ein Gutteil der Laborschul-Forschung bezieht sich auf Curriculumentwicklung, auf die Dokumentation, Evaluation und Publikation von Unterrichtskonzepten oder spezifisch methodisch-didaktischen Arrangements (vgl. Hollbrügge/Kraaz 1997). Daneben gibt es Forschung zu grundlegenden Fragen etwa einer „geschlechtsbewussten Pädagogik“ (Biermann u.a. 1997, Biermann 2004) oder zu den „Lernberichten“, die an die Stelle von Zensuren und Zeugnissen treten (Döpp u.a. 2002). Außerdem führt die Laborschule regelmäßig standardisierte Absolventenbefragungen durch, die den ganzen Jahrgang erfassen und die speziellere Auswertungen zur „biographischen Erfahrung“ der Schule (Kleinespel 1990), zum „sozialen Lernen“ (Wischer 2003) oder zur fachlichen Selbsteinschätzung der Laborschülerinnen und Laborschüler (Hollenbach/Weingart 2003) ermöglichen. Ein weiteres Mittel zur Darstellung der Laborschul-Pädagogik und ihrer Leistungen sind „Fallgeschichten“. Indem einzelne Kinder mit ihren spezifischen Lebensgeschichten, (Lern-) Schwierigkeiten und Entwicklungen in den Fokus gerückt werden, kann in besonders augenfälliger Weise dem reformpädagogischen Anspruch vom (einzelnen) Kind aus zu denken auf der Ebene von „Forschung“ entsprochen werden.

Insgesamt betrachtet stellt sich die Forschung an und in der Laborschule Bielefeld heute als in sich hoch differenziert und zum Teil durchaus eigenständig und methodisch versiert dar (vgl. auch Terhart/Tillmann 2007). Dennoch kann bezweifelt werden, ob es einer Forschung, die selbst so stark in die Reformschule und ihre Praxis involviert ist, gelingen kann, grundlegende Ambivalenzen