**Pierre Tulowitzki & Christoph Kruse**

# Unintendiert, unwirksam, unmöglich?

## Über die Unwägbarkeiten unfreiwilliger Schulentwicklung

*Lässt sich Schulentwicklung erzwingen? Wie sieht eine derartige Pflicht-Schulentwicklung aus? Wie unterscheiden sich „weiche" und „harte" Zwänge? Wie lassen sich in Zwangskontexten Motivation, Sinn und Gestaltungsmöglichkeiten finden?*

**Pierre Tulowitzki, Dr.,** *Professor für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.*

**Christoph Kruse**, *wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.*

Wenn von Schulentwicklung die Rede ist, wird häufig impliziert, dass diese freiwillig – ja womöglich auch eigenmächtig und aus intrinsischem Antrieb erfolgt. Schulentwicklung scheint als ein grundsätzlich positiv besetzter Begriff verstanden zu werden. Kaum beleuchtet werden dabei jedoch die Facetten unfreiwilliger Schulentwicklung: Schulentwicklung als Reaktion auf kritische Ergebnisse einer externen Evaluation beispielsweise. Oder Schulentwicklung als Umsetzung einer politisch verordneten Reform. Und auch Schulentwicklung als Reaktion auf eine für die Schule bedrohliche Entwicklung wie beispielsweise ein fortwährender Rückgang an Schülerinnen und Schülern kann zu Reaktionen führen, die nicht frei von Zwang erfolgen.

Wie sieht eine derartige „unfreiwillige Schulentwicklung" aus? Wie viel Zwang kann in einem solchen Kontext überhaupt ausgemacht werden? Was lässt sich als mitbetroffene bzw. mitgestaltende Person in einer solchen Situation machen, um in einem derartigen Zwang Sinn, Gestaltungsmöglichkeiten und Motivation zu finden? Auf diese Fragen versucht der vorliegende Beitrag Antworten zu finden.

## Was ist eigentlich „Müssen"? Typische Impulse für „Müssen"

In Anlehnung an Dedering (2012) verstehen wir unter Schulentwicklung die bewusste, absichtsvolle und systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung von Bildung und Erziehung für die Schülerinnen und Schüler. In manchen Beiträgen wird argumentiert, dass Schulentwicklung zumeist aus einem Veränderungsdruck bzw. -zwang heraus entsteht. So werden wahrgenommene Probleme oder Defizite rund um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzen der schulischen Akteure oder die organisatorischen Abläufe in der Schule zum Anlass für Entwicklung genommen (Quesel & Mahler, 2018). In einem solchen Paradigma speist sich Schulentwicklung z.B. aus Leidensdruck, welcher als eine Art von Zwang angesehen werden könnte. Doch derartiger „weicher" Zwang steht nicht im Zentrum dieses Beitrags, da er eher einer moralischen denn einer formalen Verpflichtung gleichkommt. Vielmehr soll das Augenmerk auf die vermeintlich „harten", exogenen Zwänge gelegt werden, welche auf formaler Ebene Verbindlichkeitscharakter besitzen.

Versucht man eine so gefasste erzwungene Schulentwicklung näher zu ergründen, so ist zunächst der Ursprung des Zwangs zu klären. Hierzu lässt sich rasch eine Vielfalt ausmachen: Gesetzesreformen wie in Deutschland beispielsweise rund um die Dauer der gymnasialen Schulzeit (G8/G9), die Umsetzung von Inklusion an Schulen in vielen Ländern oder die inzwischen abgeschlossene Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich können Impulse für Entwicklung sein, denen sich die Akteure – rein rechtlich betrachtet – nicht verweigern können. Aber auch Lehrplanreformen wie beispielsweise die Einführung des Lehrplans 21 in der Schweiz können auf Ebene des Unterrichts und darüber hinaus zu Entwicklung führen. Je nach Land und Region können schließlich auch schlechte Ergebnisse bei Evaluationen oder Leistungsvergleichen zwanghafte Schulentwicklungsimpulse nach sich ziehen. Schulfusionen stellen eine besondere Form erzwungener Schulentwicklung dar (Tschekan, 2009). Schließlich ist es auch bei Impulsen, die innerhalb einer Schule entstehen, möglich, dass diese formal verbindlich werden. So ist es durchaus geläufig, dass Entscheidungen zur Durchführung bestimmter Maßnahmen getroffen werden, die von einem Teil des Kollegiums abgelehnt werden, gleichwohl von allen an der Schule umzusetzen sind.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen für Schulen der Sekundarstufe I bestand ein formaler Zwang in der Umsetzung der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung (MSB, 2017). Diese Rahmenvorgabe (RV VB) soll in diesem Kontext als ein Beispiel herangezogen werden, um die Interpretation eines „Zwangs" zur Schulentwicklung vor dem Hintergrund der folgend dargestellten Governance-Perspektive zu verdeutlichen (vgl. Abbildung 1).

## Governance-Perspektive

Für das Verständnis und die Interpretation „zwanghafter" Schulentwicklungsprozesse kann die Governance-Perspektive hilfreich sein. Für die Forschungsperspektive der Educational Governance ist der Begriff „Steuerung" von zentraler Bedeutung. Auch in dem hier verfolgten Kontext ist dieser Begriff von Relevanz, da der „Zwang" zur Schulentwicklung aus dem Interesse an der Steuerung der Entwicklung der Einzelschule entsteht. Altrichter und Maag Merki (2016) nehmen vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen eine ausführliche Begriffsklärung vor, welche hier kurz zusammengefasst werden soll. Den Autoren gemäß ist der Steuerungsbegriff im Schulwesen gekennzeichnet durch:

- Viele Steuerungsakteure mit multiplen Interessen […]

- Akteure und Systeme mit Eigenlogiken und Eigendynamiken […]
- ‚Verselbstständigung und Verschränkung' – keine direkte Steuerung, aber indirekte Beeinflussung durch ‚aktive Übersetzungsvorgänge' […]
- Intentionale Gestaltung mit teilweise transintentionalen Ergebnissen […] (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 3ff)

Die Forschungsperspektive der Educational Governance wird ferner präzisiert als die Untersuchung von:

> [dem] Zustandekommen, [der] Aufrechterhaltung und [der] Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 8)

Aus einer solchen Perspektive lassen sich „harte" Zwänge zur Schulentwicklung als intentionaler Steuerungsimpuls eines (Sub-) Systems innerhalb des Schulsystems auf ein anderes – in diesem Fall die Einzelschule – interpretieren. Der Steuerungsbegriff (s.o.) rückt nun zunächst die Frage nach den beteiligten Akteuren und ihren jeweiligen Interessen in den Fokus. Ferner kann auf der Basis systemtheoretischer Überlegungen angenommen werden, dass der Steuerungsimpuls die autonome Eigendynamik der Einzelschule gezielt verändern soll (vgl. Mayntz, 1997, S. 191; Altrichter & Maag Merki, 2016). Diese Eigenlogiken des spezifischen Systems der Einzelschule führen angesichts des klar intentionalen Charakters des Zwangs zur Schulentwicklung, d.h. des Steuerungsimpulses, zu einem Phänomen, welches direkte Steuerung verhindert, aber eine „indirekte Beeinflussung" (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 4) ermöglicht. Die Akteure der Einzelschule sind gewissermaßen gezwungen, den Steuerungsimpuls auf die Spezifität ihrer Schule, des Kollegiums, der Schüler- und/oder auch der Elternschaft zu adaptieren. Systemtheoretisch wenden es die Autoren wie folgt: „Was dann als externe Irritation oder Anforderung wahrgenommen wird, erfordert aktive Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Übersetzungsleistungen des Systems" (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 5). Fend spricht hier von „Rekontextualisierung", welche u.a. bedeutet, „dass Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne von Umwelten adaptiert werden müssen" (Fend, 2006, S. 175). Die konkrete Adaption geschieht durch die beteiligten Akteure annahmegemäß zwar intentional, allerdings bleibt aus wissenschaftlicher Perspektive stets offen bzw. entsprechend zu erforschen, ob und inwiefern durch den Steuerungsimpuls Wirkungen erzielt werden, welche der tatsächlichen Intention des Impulses – in unserem Falls des „harten" Zwangs – entsprechen.

» „Aufgezwungene" Schulentwicklung kann Reaktionen auslösen, allerdings nicht unbedingt die intendierten. «

Diese Rekontextualisierung findet nun annahmegemäß im Schulsystem innerhalb jedes Einzelsystems und in komplexer Akteurskonstellation statt. Beispielhaft beteiligte Akteure als Impulsgeber sind im Fall der „zwanghaften" Schulentwicklung ausgewählte Abteilungen im Landesministerium, in Landesinstituten für Qualitätssicherung im Bildungssystem oder in der zuständigen Bezirksregierung. Als Adressaten des zwanghaften Impulses kommen in komplexer Konstellation nun neben der Schulleitung mögliche Steuergruppen an der Schule, Fachschaften, Lehrerkonferenzen, informelle Austauschgruppen im Kollegium oder zwischen Schulleitungen sowie Eltern- und Schülerschaft der Einzelschule in Betracht. Die Anzahl und Komplexität der hier – nur exemplarisch – ausgewählten Akteure, welche den „Zwang" zur Schulentwicklung

jeweils reinterpretieren und adaptieren, legitimiert aus wissenschaftlicher Perspektive zunächst das forschungspraktische Interesse an Fragen der Steuerung im Bildungssystem.

Altrichter und Maag Merki (vgl. 2016, S. 6f.) fügen hinzu, dass diese Forschungsperspektive auf Steuerungsprozesse in ihrer Analytik eine gewisse „Steuerungsskepsis" (S. 6) ausdrückt. Hierbei wird dennoch davon ausgegangen, dass Steuerungsimpulse in relevanter und spezifischer Hinsicht beeinflussen und „eine Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen eingeschränkt wird" (ebd.), man sich jedoch von „plandeterminierten Vorstellungen von Steuerung" (ebd.) verabschieden müsse. Für die Schule bedeutet dies, dass es zunächst offen ist, ob zwangsverordnete Schulentwicklung zum intendierten Ergebnis führt oder nicht.

## Mögliche Strategien des Umgangs mit der „erzwungenen" Schulentwicklung

Grundsätzliche Hinweise dazu, wie Schulentwicklung in der Schule gelebt werden kann, gibt es bereits in zahlreichen Publikationen (siehe z.B. Rolff, 2016). Deshalb soll nachfolgend speziell auf Schulentwicklung unter Zwang eingegangen werden.

> » Insgesamt erscheint zentral, das Ziel der Schulentwicklung an der Einzelschule nicht angesichts des „Zwangs" aus dem Blick zu verlieren, sondern im Gegenteil den „Zwang" für ebenjenes Ziel nutzbar zu machen. «

Es erscheint nützlich, wenn ein narratives Reframing stattfindet. Statt also darauf zu verharren, dass man etwas machen muss, lohnt es sich, sich auf das zu konzentrieren, was man gestalten kann. Was kann man innerhalb des Zwangs mit Leben füllen? Welche Aktivitäten könnten der aufgezwungenen Reform Genüge tun, aber auch aus eigener Perspektive nützlich für die Schule sein? Wenn es gelingt, die Perspektive von Betroffenheit hin zu Mitgestaltung zu verschieben, ist viel gewonnen. Daher lautet eine weitere Empfehlung, Autonomiespielräume auszureizen, denn solche sind häufig auch Motivationsspielräume.

In der Perspektive (und dem Vokabular) der Educational-Governance-Forschung bedeutet dies für die betroffenen Akteure auf der Einzelschulebene (Schulleitungen, Steuergruppen etc.), dass sie die „harten" Steuerungsimpulse, den Zwang zur Schulentwicklung bewusst auf die Spezifität der eigenen Schule adaptieren bzw. rekontextualisieren. Es gilt hierbei, die ursprüngliche Intention des Steuerungsimpulses zu identifizieren und sinnstiftend für die eigene Schule zu übernehmen und mögliche Transintentionalitäten zu verhindern, sofern diese nicht zielkonform sind (vgl. Abbildung 1).

Eine denkbare, nicht zielkonforme Transintentionalität für das Beispiel aus Abbildung 1 wäre es, wenn die spezifische Schule die Rahmenvorgabe in einem aufwändigen Arbeitsprozess in schriftlich fixierte schuleigene Lehrpläne einpflegt. Wenn diese Inkludierung der Vorgaben dann ohne einen parallel sinnstiftenden Prozess jedoch nicht zu einer tatsächlichen Qualitätsverbesserung von Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler an dieser Schule führt, ist die Vorgabe zunächst „formal" umgesetzt. Es könnte in diesem Beispiel jedoch nicht nur von einer Trans-, sondern gewissermaßen von einer Kontraintentionalität gesprochen werden, da etliche schulische Ressourcen auf einen Prozess verwendet werden, welcher einer tatsächlichen Schulentwicklung im hier verwendeten Sinne kaum zuträglich ist. Darüber hinaus bestünde die Gefahr, dass im eigenen Erleben der fehlenden Wirkung der Rahmenvorgabe durch die Lehrerinnen und Lehrer

Abbildung 1: Ausgewählte Impulsfragen zur Umsetzung der Rahmenvorgabe Verbraucherbildung (RV VB) an der Einzelschule unter Governancegesichtspunkten

einer Abwehrhaltung gegenüber weiteren Schulentwicklungsprozessen Legitimation zukommt. Ansätze empirischer Indikatoren solcher Transintentionalitäten lassen sich in ersten Forschungsergebnissen finden, welche im Kontext von Schulentwicklung unter dem „Druck" schlechter Inspektionsergebnisse an zwei ausgewählten Fallbeispielen wie folgt pointiert werden:

> Entwicklungen, die im Anschluss an die Inspektion stattgefunden haben (und in der Nachinspektion als gut befunden wurden!), bestehen […] in beiden Fällen offenbar zuvorderst in ‚Schreiberei", die von pädagogischen Fragen und Inhalten, mithin von der pädagogischen Praxis weitgehend entkoppelt zu sein scheint. (Dedering et al., 2016, S. 223f.)

Insgesamt erscheint es uns zentral, das Ziel der Schulentwicklung (nämlich die Qualitätsverbesserung von Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler) an der Einzelschule nicht angesichts des „Zwangs" aus dem Blick zu verlieren, sondern im Gegenteil auch einen möglichen „Zwang" für eben jenes Ziel nutzbar zu machen. Dies gilt insbesondere in den Fällen, in denen der „harte" Steuerungsimpuls nicht schulspezifisch formuliert wird (wie es in unserem Beispiel der „Rahmenvorgabe Verbraucherbildung" der Fall ist, welche für alle Schulen der Sekundarstufe I in NRW gleichermaßen Geltung beansprucht) sondern – um der Intention des Steuerungsimpulses gerecht zu werden – nach schulspezifischer Adaption verlangt.

» Es erscheint dysfunktional, Einzelschulen mit „Zwängen" zur Schulentwicklung zu belasten, ohne sie in angemessenem Maße in der Umsetzung zu unterstützen. «

Auch vor dem Hintergrund der skizzierten Komplexität der Bewältigungs- und Rekontextualisierungsvorgänge „erzwungener" Schulentwicklung sowie der dargelegten

Argumentation zur eingeschränkten Wirkungsweise solcher Steuerungsimpulse liegen die folgenden Hinweise nahe: Zum einen kann vermutet werden, dass etwaige Wirkungserwartungen, welche aus verschiedener Perspektive an Zwangsimpulse zur Schulentwicklung gestellt werden, aufgrund der zuvor genannten Rekontextualisierungsvorgänge Potenzial für Enttäuschung bergen. Ferner erscheint es dysfunktional oder – governanceanalytisch gesprochen – transintentional, Einzelschulen mit „Zwängen" zur Schulentwicklung zu belasten, ohne sie in angemessenem Maße in der Umsetzung zu unterstützen. Dass etwaige Unterstützungssysteme (regionale Bildungsbüros etc.) auch angefordert werden, kommt hingegen wiederum der Verantwortung der Einzelschule zu.

**Literatur**

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1 (Stand: 29.8.2019).

Dedering, K. (2012). Schulentwicklung und Schulentwicklungstheorie. In: K. Dedering, Steuerung und Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–46. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-19534-6_2 (Stand: 29.8.2019).

Dedering, K., Katenbrink, N., Schaffer, G., & Wischer, B. (2016). Veränderung unter Druck. In: Schulinspektion als Steuerungsimpuls. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–226.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Mayntz, R. (1997). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: R. Mayntz, Soziale Dynamik und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus, S. 186–208.

MSB. (2017). Verbraucherbildung an Schulen. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Verbraucherbildung-an-Schulen/index.html (Stand: 29.8.2019).

Quesel, C. & Mahler, S. (2018). Schulentwicklung unter Druck – Eine Metaphernanalyse zum Turnaround an obligatorischen Schulen in der Schweiz. In: E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster: Waxmann, S. 61–82.

Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven (3. Aufl.). Weinheim-Basel: Beltz.

Tschekan, K. (2009). Wenn Schulen zusammenwachsen sollen. In: journal für schulentwicklung 13(3), S. 29–33.

Kontakte: pierre.tulowitzki@fhnw.ch
christoph.kruse@uni-muenster.de