
SCHLEE, Jörg:

**Schulentwicklung gescheitert!
Die falschen Versprechen der Bildungsreformer**

Stuttgart: Kohlhammer 2013.

192 S., ISBN 978-3170208889, 29,90 €



Rezension von Klaus HALFPAP

Der Autor, Prof. Dr. Jörg Schlee, vormals Lehrstuhlinhaber für Sonderpädagogische Psychologie an der Universität Oldenburg, thematisiert Schulentwicklung aus seiner Sicht und aufgrund von Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung mit der Schulpraxis unter der im Titel dieses Buches gezogenen Schlussfolgerung. Er bezieht sich dabei ausschließlich auf die umfangreiche Literatur zum Thema Schulentwicklung – geprägt von der „allgemeinen“ Erziehungswissenschaft – ohne auf den Wissenschafts- und Praxisbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzugehen, was allerdings leider in der Regel üblich ist.

Trotzdem wird in dieser Zeitschrift auf dieses Buch hingewiesen, um diesem Leserkreis bewusst zu machen, dass und wie wichtig es ist, den „allgemeinen“ Erziehungswissenschaftlern und Schulentwicklern ihr Wirken auf der Theorie- und Praxisebene zur Schulentwicklung im Kontext „ihres“ Theorieverständnisses bekannt zu machen. Dabei sollte bedacht werden, dass und wie Argumente und theoretische Begründungen falsch verstanden werden können, was nachgelesen werden kann.

Zum Inhalt mit beispielhaft ausgewählten Aussagen des Autors sei ein grober Überblick gegeben.

Im **1. Kapitel** beantwortet der Autor die selbst gestellte Frage: „Warum ‚Schulentwicklung‘ auf den Prüfstand stellen?“ Argumente dafür sind, dass es durch Schulentwicklung (SE) „innerhalb vieler Schulen zu erheblichen Veränderungen gekommen (ist), die noch gar nicht ausreichend ausgewertet worden sind“ sowie dadurch, dass es selbst „von Vertretern der Schulentwicklungsidee skeptische Äußerungen“ gibt (11), was durch zitierte Beispiele von Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller belegt wird (12). Ergebnisse einer Analyse sind für Lehrkräfte und Leitungspersonen in Schulen sowie für alle, die mit SE zu tun haben, von Bedeutung (13). Wichtig ist für den Autor, dass er sich mit der entsprechenden Literatur auseinandersetzt (14). Er erläutert, wer Kapitel 2 „überschlagen“ und mit der Lektüre des 3. oder 4. Kapitels fortfahren soll (14).

„Zum Verständnis von Schulentwicklung“ will **Kapitel 2** beitragen (16 ff.). Nach der Skizzierung des Entstehungshintergrunds in den Jahren um 1990 mit Bezugnahme auf Holtappels, Dalin und Rolff werden kurz das SE-Programm nach Dalin & Rolff, die pädagogische SE nach Bastian sowie Vorstellungen zur Schulentwicklung von Klippert erläutert (18 ff.) und Impulse durch SE-Forschung aufgezeigt (25 f.).

Im **3. Kapitel** (27 ff.) legt der Autor die Kriterien offen, unter denen im dann folgenden Kapitel „die Tauglichkeit der SE-Idee überprüft wird. Nur wenn die Leser sie als sinnvoll anerkennen, können die Analyseresultate für sie bedeutungsvoll werden“ (27). Auf insgesamt 20 wird erläuternd verwiesen. So z. B. auf den wissenschaftlichen Sprachgebrauch, den nicht alle verstehen, deren Klarheit und Eindeutigkeit; auf die notwendige Unterscheidung von De- und Präskriptionen, auf klare(s) und angemessene(s) Gegenstandsverständnis und Zielformulierung, auf taugliche Theorien, zu denen sieben gedankliche Fundamente formuliert werden (40), die nach der Analyse im 4. Kapitel alle nur mit einem kläglichen „Nein“ beantwortet werden (148). Weitere Kriterien sind u. a. – auch kritisch reflektiert –, ob erprobte Verfahren angewendet und ob Nebenwirkungen bedacht werden (41 ff.), ob gemäß Matthaeus 7, 16 auch Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche eingelöst wurden (44). Waren die Evaluationen denn methodisch zweckmäßig (45 f.) und genügten ethischen Erwägungen (46 f.)?

Kapitel 4 („Anfragen an die Schulentwicklungsidee“) wird eingeleitet mit den Worten (48): „Die theoretische Stimmigkeit, die praktische Tauglichkeit sowie die Glaubwürdigkeit der Schulentwicklungsidee werden in diesem Kapitel anhand folgender fünf Fragen überprüft:

1. „Was ist mit dem Begriff Schulentwicklung eigentlich gemeint?
2. Wozu soll Schulentwicklung taugen?
3. Wie soll Schulentwicklung funktionieren?
4. Welche theoretischen Vorstellungen fundieren Schulentwicklung?
5. Genügen die Schulentwicklungsidee und ihre Praxis ethischen Kriterien?“

Einige Teilergebnisse (ggf. mit Anmerkungen):

1. Alle (erläuterten) Definitionsbemühungen sind untauglich (49). Die Bedeutung von SE „ist weder klar noch eindeutig“ (53). „Mit der Einzigartigkeit der Einzelschule wird ein Konstrukt erschaffen, das sich für eine fruchtbare Orientierung nicht eignet“ (61). Wenn SE ein Lernprozess sein soll, „was im menschlichen Leben ist dann kein Lernprozess?“ (78) „Es wäre hilfreicher, in der SE-Debatte würden Metaphern durch Konzepte ersetzt, bei denen die Annahmen offengelegt und die Schlussfolgerungen empirisch überprüfbar sind“ (81), was aus Bildbeschreibungen der SE geschlussfolgert wird. Das letzte Kriterium ist das gestaltlose „Plastikwort“ Entwicklung (83).

2. „Das Abwälzen der Zuständigkeit für Zielfindung der Schulentwicklung auf die Einzelschule macht erschreckend deutlich“, dass es sich um ein „ziellooses Vorhaben“ handelt (85) bzw. um „ein Vorhaben ohne klare Orientierung“ (86), womit „sich keine Reformvorhaben glaubwürdig begründen und erfolgreich bewerkstelligen“ lassen (88). Aus den über 45 Zitaten ist nach Ansicht des Rezensenten aufgrund jahrzehntelanger Erfahrung nicht zu ersehen, dass „nahezu alle SE-Autoren von der naiven Hoffnung erfüllt (sind), dass sich schulische Verhält-

nisse allein dadurch verbessern würden, wenn sie nur neu wären“ (90). Es fehlen nach Dubs „bislang sowohl in Europa als auch in den Vereinigten Staaten verlässliche Untersuchungen, welche nachweisen, dass sich dank des Qualitätsmanagements die Produktivität der Schule verbessert hat“ (98). Der Autor resümiert: „Statt in klaren und folgerichtig aufeinander aufbauenden Maßnahmen konkretisiert sich Schulentwicklung in einer lockeren und unverbindlichen Aufzählung von weitgehend unklaren Handlungsmöglichkeiten“ (101).

3. „Der angebliche Systemzusammenhang in der Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung erweist sich als völlig bedeutungslos“ (105). „Es sind bis heute keine überzeugenden empirischen Belege für die Nützlichkeit von Schulprogrammen bekannt geworden“ (112). „Für die (spezifische) Wirksamkeit von Leitbildern gibt es keine glaubhaften Belege“ (113). Umfassend und ablehnend setzt sich der Verfasser des Buches mit dem „unpräzisen“ Kulturbegriff im Hinblick auf SE (z. B. Schul-, Team-, Lernkultur) auseinander (124 f.). Ebenso zweifelt er den Nutzen von Netzwerken und Bildungslandschaften an (126 f.) sowie grundsätzlich die pädagogische Wirksamkeit von SE (132).

4. Die vom Autor des Buches vorgestellten und analysierten Theorien bzw. Modelle (manchmal setzt er sie auch mit den Abbildungen gleich!) von Dalin, Rolff, Rahm, Eikenbusch, Esslinger-Hinz (132 ff.) genügen weder „(meta-)theoretischen Kriterien noch ermöglichen sie einen Erkenntnisgewinn – nicht einmal Hypothesen“ (148).

5. wird das Resümee gezogen: „Schulentwicklungsidee und Schulentwicklungsdebatte genügen in mehrfacher Hinsicht nicht ethischen Maßstäben. Das wird von den Autoren nicht so gewollt, wird aber von ihnen billigend hingenommen“ (153).

Im 5. Kapitel erfolgt die „Bilanzierung und Bewertung der Prüfergebnisse“ (154 ff.): Nach den (auch hier zum Teil wiedergegebenen) Analyseergebnissen ist die Bilanzierung niederschmetternd. Denn (z. B.): „Schulentwicklung kennt keine innere Logik“ (156). Modellvorhaben in drei Bundesländern „gingen somit letztlich aus wie das Hornberger Schießen“ (157). „Eigentümlichkeiten der SE-Debatte“ werden noch einmal hervorgehoben (158 ff.). Über eine mögliche Antwort auf die selbst gestellte Frage „Wie konnte es dazu kommen?“ spekuliert der Autor (161 ff.) und vergleicht dazu abschließend die sich ergebende „Gemengelage“ mit der „Situation in Hans Christian Andersens Märchen von des Kaisers neuen Kleider“, die mit dieser eine „frappante Ähnlichkeiten aufweist“ (164). „Die SE-Forscher haben sich wie die Menschen in Platons Höhlengleichnis zwar nicht in Ketten, doch in ein Gespinnst von ungeklärten Annahmen und unfruchtbaren methodischen Forschungspraktiken verfangen“ (167). Zusammenfassend betont der Autor, dass seine „kritische Auseinandersetzung nicht einzelnen Aktionen und Vorhaben an Schulen“ gilt, die zu „begrüßen“ sind (170). „Meine Kritik gilt der Schulentwicklungsidee, die ich im zweiten Kapitel skizziert und auf deren Eigenheiten ich im vierten Kapitel ausführlich eingegangen bin“ (a. a. O.). Das waren aber mehrere in variantenreicher Ausprägung – sei vom Rezensenten angemerkt.

Im abschließenden **6. Kapitel** (171 ff.) werden kurz „Desiderate und Alternativen“ bzw. „einige Leitlinien angedeutet“, die zeigen, dass die SE-Debatte „viele Anlässe, Erfordernisse und Möglichkeiten (schafft), aus Fehlern klug zu werden“ (180).

Mit einem ausführlichen Literaturverzeichnis (181 ff.) endet das Buch. Ein Sachregister fehlt.

Fazit: Auch wenn Jörg Schlee die z. B. von Florence Buchmann in ihrer Studie „Schulentwicklung verstehen – Die soziale Konstruktion des Wandels (2009)“ für den Berufsbildungsbereich der Deutschschweiz gewonnenen Erkenntnisse zur Schulentwicklung als „kulturelles Lernen“ (78) und deren „Erfolg als Motor der Entwicklung“ (80) in seine Zitatensammlung einreicht, muss leider festgestellt werden, dass sich seine umfangreiche „kritische“ Analyse grundsätzlich auf den „allgemeinbildenden“ Bereich der Theorie und Praxis der Schulentwicklung bezieht und darauf fußt; denn dort wird leider in der Regel der berufsbildende Bereich wenig berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analyse sind nicht nur für die Lehrenden aller Schulen „von Bedeutung“ (13), sondern auch für die, die sich dazu ausbilden lassen, und für Behördenvertreter sowie für andere, die sich mit Schulentwicklung beschäftigen (müssen). Ob sie den behaupteten Schlussfolgerungen des Autors folgen, ist ihre Entscheidung, sofern sie gem. Kapitel 3 überhaupt die Prüfkriterien anerkannt haben. Bedauerlich ist jedoch, dass der Autor nicht fundiert auf den Theorie- und Praxisbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingeht, in dem seit Jahrzehnten Schulentwicklung auch mit Auswirkungen auf den „allgemeinbildenden“ Bereich stattfand und stattfindet (auch wenn nicht immer das selbstverständliche Wort „Schulentwicklung“ verwendet wurde/wird). Es sei nur auf ein aktuelles Beispiel verwiesen: Lernbüroarbeit in Modellbetrieben/Übungsfirmen in Schulen der Sekundarstufe I und an Gymnasien/Gesamtschulen auch in der Oberstufe (vgl. z. B. Halfpap (2006): Das Lernbüro – Zur Theorie im historischen Kontext und Entwicklung in 25-jähriger Praxis. In: www.bwpat.de/ausgabe10). Lesende Theoretiker und Praktiker aus diesem Bereich finden durch die Lektüre dieses Buches, dem leider ein Sachregister fehlt, Anregungen für Formulierungen, die auch missverstanden werden können und daher vermieden werden sollten.

Diese Rezension ist seit dem 5.2.2014 online unter:

http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_2-2014_schlee.pdf