

Forum: „Outside-In und Inside-Out: Welche Unterstützungssysteme für Veränderungsprozesse in Schule?“

Handout Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Unterstützungssysteme im Schulsystem Beschreibungs- und Systematisierungsversuche

Kommentierte Gliederung

1. Vorbemerkung

Qualitätsdiskurs zur Entwicklung der Einzelschule muss um einen Demokratie- und Gerechtigkeitsdiskurs ergänzt werden, um die Entwicklung der Institution Schule auf breiter Basis zu ermöglichen.

2. Erste Beobachtungen zur Organisation von Unterstützungssystemen (U-Systemen)

U-Systeme sind auf Landesebene und Kommunalebene angesiedelt. Sie werden durch zumeist hybride Angebote durch Stiftungen ergänzt. Systematisierungsversuche thematisieren die Leistungsformate sowie die Beziehung zwischen U-System und Adressat.

3. Internationale und nationale Erfahrungen zu Unterstützungssystemen

U-Systeme sind bislang kaum systematisch untersucht. Erfahrungen deuten darauf hin, dass sie nicht immer bedarfsgerecht, qualitativ nicht immer überzeugend und zeitlich stark verzögert sind.

4. Unterstützung als Neue Steuerung – Neue Steuerung als Unterstützung

Unterstützung ist aus einer Perspektive der Schulentwicklung eher als Steuerung zu rekonstruieren. Die Rede von Unterstützung invisibilisiert allerdings Verantwortungsstrukturen bzw. deutet diese um.

5. Eine ergänzende Perspektive – Institutionenentwicklung als Demokratisierung

Institutionen lassen sich nicht nur im Sinne des Qualitätsdiskurses bewerten, sondern müssen ergänzend mit Blick auf ihre Fähigkeit beurteilt werden, dass die „Nutzer“ in ihre Autorenschaft erleben können. Hierbei gilt es Institutionen zu unterstützen. Die Stärkung der Selbstverwaltung dürfte dabei ein wichtiger Schritt sein.

Anhang

- Checklisten für Schulen und Unterstützungssysteme in pragmatischer Absicht.

Vorbemerkung

Die bundesdeutschen Schulsysteme sind in den vergangenen 25 Jahren vor allem unter der Perspektive ihrer Fähigkeit betrachtet worden, Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern (Qualitäts- und Leistungsdiskurs). Damit wurde einer spezifischen Lesart des Bildungsbegriffs (Tenorth, 2001) gefolgt und Schule diesbezüglich intensiv analysiert und Innovationen in Bezug auf diese Lesart gestaltet (z.B. SINUS, CHIK, aktuell die Förderungen durch das BMBF). Weniger Aufmerksamkeit wurde dem Erziehungsauftrag der Schule gewidmet und damit auch der Frage, was die Schule in ihrer Verfasstheit zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt (eine Kernfrage in vielen Forschungsförderungen seit ca. 5 Jahren). Aus einer solchen Beobachtungsperspektive rücken Fragen der Moralentwicklung sowie der Bereitschaft und Fähigkeit, wie sich Schüler*innen in demokratischen Strukturen bewegen und agieren sowie Fragen der Gerechtigkeit, als die Grundfrage der Demokratie (Forst, 2015), die auf allen Systemebenen gestellt und beantwortet werden können, in den Fokus. Da die Zielsetzung jedweder institutionalisierten Unterstützung immer auch politisch-normativ bestimmt werden muss, ist diese Vorbemerkung wesentlich, da nur so die späteren Vorschläge, die sich vor allem darauf beziehen, die Institution Schule auf die verfassungsmäßig erwarteten Anstrengungen einer gelebten Demokratie hin zu entwickeln, eingeordnet werden können. Dies soll insgesamt nicht zu einer Gegenposition zum Qualitätsdiskurs, sondern als eine notwendige und komplementäre Perspektive verstanden werden.

Erste Beobachtungen zur Organisation von Unterstützungssystemen

In allen Bundesländern gibt es Unterstützungssysteme für Schulen. Dabei wird der Begriff von der Bildungsadministration durchaus im Sinne eines Fachbegriffes verwendet, wobei vor allem Landesinstitute und spezifische Abteilungen (Dezernate) der Schulaufsicht die ausgestaltenden Akteure dieser Systeme sind. Auch die Instrumente, die unter dem Stichwort „Neue Steuerung“ firmieren, werden zumeist als Unterstützungssysteme der Schul- und Unterrichtsentwicklung begriffen.

Neben einem Konglomerat an Unterstützungssystemen, die auf Länderebene angesiedelt sind, lassen sich noch kommunale Unterstützungssysteme finden, die zumeist durch die regionalen Bildungsbüros getragen werden. Weitere Unterstützungssysteme werden z.B. durch Stiftungen bereitgestellt. Nachfolgend sollen lediglich cursorisch einige Beispiele gegeben werden, die sich auf vor allem die Selbstbeschreibungen der Unterstützungssysteme selbst stützen und im Wesentlichen der Erläuterung der Unterstützungssysteme dienen.

Beispiele für Unterstützungssysteme auf Landesebene

a) Sachsen: Unterstützungssystem Schulentwicklung und Medienpädagogische Zentren

In Sachsen findet sich eine systematische Selbstbeschreibung des Unterstützungssystems für die Schulentwicklung an sächsischen Schulen, die in jährlichen Berichten fortgeschrieben wird. Der Fokus liegt dabei auf der Beschreibung von Angeboten und der jeweiligen Nachfrage durch die Schulen. Fünf Akteursgruppen sorgen für Angebote der Schulentwicklung (vgl. Abbildung 1).

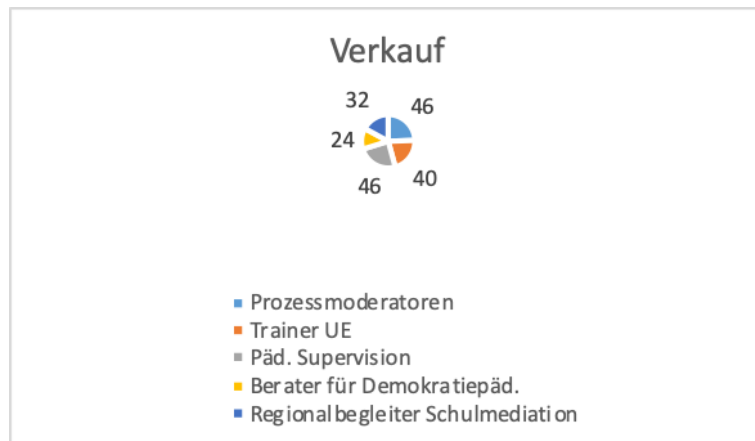


Abbildung 1: Überblick nachgefragte Unterstützungssysteme (Sachsen: Jahresbericht 2017/2018)

Dabei richten sich knapp die Hälfte der Anfragen auf die Prozessmoderation und die Unterrichtsentwicklung, mithin klassische Felder der Unterstützung von Schulentwicklung. Aspekte der Professionsberatung sowie der Erziehung sind in die anderen drei Bereiche einzuordnen.

b) Thüringen: Unterstützungssystem (USYS), angesiedelt am THILLM (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien; Landesinstitut)

*„Den Kernbereich des USYS bilden weiterhin die Fachberatung und die Schulentwicklungsberatung. Im Auftrag des für Bildung zuständigen Ministeriums ist nun das THILLM als zentrale Stelle für die inhaltliche und organisatorische Umsetzung zuständig. Damit verbunden werden dem THILLM das Auswahlverfahren, die fachlich-inhaltliche Anleitung, die Betreuung und Fortbildung, die Rechenschaftslegung sowie die Regelung organisatorisch-inhaltlicher Fragen der Fachberater*innen und der Berater*innen für Schulentwicklung als Aufgabenfelder übertragen. Die Verteilung der für das USYS zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden und die Festlegung der Zuständigkeiten erfolgt durch das THILLM nach Abstimmung mit den Staatlichen Schulämtern und mit Zustimmung des Ministeriums“ (<https://www.schulportal-thueringen.de/tio/ibv>, 26.02.2021).*

Hier wird eine für viele Unterstützungssysteme relevante Unterscheidung eingeführt, die auf die Differenz von fachlicher und prozessorientierter Beratung und Unterstützung verweist. Nicht selten finden sich in den Bundesländern hierzu „Verteilungskämpfe“ innerhalb der Unterstützungssysteme. In Berlin beispielsweise hat jüngst ein Gutachten zur Schulqualität eine klare Stärkung der fachlichen Beratung gefordert, die zugleich einen Rückbau der Prozessberatung impliziert (Köller-gutachten: Qualität durch Schulentwicklung und oder fachbezogene Unterrichtsentwicklung). Inhaltlich fällt diese Unterscheidung und die unterschiedliche Priorisierung allerdings eher hinter aktuelle Diskurse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zurück und bildet somit eine Ausnahme.

Beispiele für Unterstützungssysteme auf kommunaler Ebene

c) Mannheimer Unterstützungssystem (MAUS, angesiedelt am Bildungsbüro)

Das kommunale Förderprogramm MAUS – Mannheimer Unterstützungssystem Schule, ermöglicht seit dem Schuljahr 2008/2009 umfangreiche Zusatzangebote an Mannheimer allgemeinbildenden Schulen. Die Stadt Mannheim finanziert das Programm in den Schuljahren

2020/21 bis 2023/24 jährlich mit rund 500.000 Euro und leistet so einen Beitrag zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe für Schüler*innen.

Gefördert werden in der siebten Förderphase (2020/21 bis 2023/24):

- 8 Grundschulen
- 1 Werkrealschule
- 1 Verbundschule (Werkreal-/Realschule)
- 2 Realschulen
- 1 Gymnasium
- 5 Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ)

An den Schulen erhalten Schüler*innen maßgeschneiderte Unterstützungsangebote, bei Bedarf auch an den Wochenenden und in den Ferien. Neben Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch gibt es Theaterworkshops, Selbstbehauptungstrainings und vieles mehr. Ebenfalls können im Rahmen von MAUS Angebote für Lehrkräfte und Eltern stattfinden“ (<https://www.mannheim.de/de/bildung-staerken/bildungsplanungschulentwicklung/bildungsbuero/maus>).

d) Bildungsnetzwerke NRW (hybrid, da Landesbeteiligung)

Das Ministerium für Schule und Bildung und die kommunalen Spitzenverbände als Vertretung der Kommunen in Nordrhein-Westfalen bekräftigen die Ziele der Regionalen Bildungsnetzwerke, wie sie im Kooperationsvertrag im Jahr 2008 festgelegt wurden, und unterstreichen ihre Bedeutung zur Förderung guter Bildungsbiografien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Nordrhein-Westfalen: Das regionale Bildungsangebot des Bildungsstandortes dient dazu, eine bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, die vorhandenen Personal- und Sachressourcen optimal einzusetzen und eine horizontale und vertikale Vernetzung der Bildungspartner zu initiieren oder zu intensivieren. Die Schul- und Unterrichtsentwicklung an allen Schulen in der Bildungsregion wird gestärkt und ausgebaut, indem ein angemessenes Beratungs- und Unterstützungssystem auf kommunaler Ebene angeboten bzw. weiterentwickelt wird. Die bereits vorhandenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen werden auf kommunaler Ebene mit allen Bildungsakteuren systematisch ausgebaut, um den Informationsaustausch, die Planung und Abstimmung zwischen den Bildungsbereichen und den damit verbundenen Aufgaben zu intensivieren und damit zu verbessern.

Beispiele für stiftungsbetriebene Unterstützungssysteme (ebenfalls Hybridmodelle)

e) Ganztags DKJS

f) Deutscher Schulpreis, Schulakademie (Bosch Stiftung)

Erste Systematisierungsversuche: Beziehung und Leistungsformate

Die angedeutete Gemengelage deutet bereits an, dass es bis jetzt wenige Versuche gibt, Unterstützungssysteme zu systematisieren. Im Anschluss werden zwei Varianten vorgestellt, die die Leistungs- und die Beziehungsebene systematisieren.

Akteure/ Leistungen	kooperativ	kompetitiv	kontrollierend
Schulprofilierung	Interne Kooperation z.B. Schulprogramm und Leitbildentwicklung	Abgrenzung zu anderen Schulen, z.B. durch besonderes Kursangebot in der Oberstufe, Austauschprogramme oder Ganztagsangebote	z.T. durch Auflagen zur internen Evaluation
Leistungsmessung	z.T., wenn Gespräche in der Fachkonferenz erfolgen	Im Vergleich zu anderen Klassen (intern) und anderen Schulen (extern)	Evaluation des (Leistungs-)Outputs
Schulinspektion	Feedbackgespräch	Vergleich der Berichte zwischen den Schulen	Evaluation des Prozesses
Beratung/Lehrerfortbildung	Je nach Organisationsform und Ansatz unterschiedlich intensiv	/	Je nach Ansatz in Form eines critical friends oder coaches (sanfte Kontrolle)
Schul- und Bildungslandschaften	Konstitutiv für Austausch und Koordination	z.T. wird Vergleich von Schulen und Schulleistungen möglich	z.T. sanfte Kontrolle durch Beobachtung der anderen Akteure
Schulnetzwerke	Konstitutiv für Lernprozesse im Netzwerk	Vergleich von Schulen und Schulleistungen wird möglich	Sanfte Kontrolle durch Beobachtung der anderen Akteure

Abbildung 2: Unterstützungssysteme und deren Funktionen aus governanceanalytischer Perspektive (Berkmeyer, 2011; in Vorbereitung)

Zieldimension/ Beziehungs-konstellation	Kompetenz-unterstützung	Autonomie-unterstützung	Unterstützung von sozialer Einbindung	Unterstützung zur Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz
Beobachtung	Lernstand (Vera)	Peer-Hospitation		Inspektion, Schulpreis
Beeinflussung	Klassische Fortbildung			Zentrale Abschlussprüfungen
Verhandlung		Beratung, Coaching	(netzwerkbasierter) Lerngemeinschaft	

Abbildung 3: Weiterentwicklung der Systematisierung bei Järvinen et al. (2015), um Beispiele ergänzt

Internationale und nationale Erfahrungen zu Unterstützungssystemen

„Aus schulpolitischer Sicht sollen Unterstützungssysteme, ganz allgemein, eine systematische Hilfestellung darstellen. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (2007) versteht darunter: ‚[...] im schulischen Kontext und in einem übergreifenden Sinn lassen sich Unterstützungssysteme als institutionalisierte Dienste definieren, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können‘ (S. 143)“ (Järvinen et al., 2015, 96f.)

Nachfolgend werden zum einen die Ergebnisse der Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (2007), Ergebnisse des BLK-Programms QUISS (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen) sowie eine Übersicht zur Kritik an Unterstützungssystemen von Reissmann (2004) wiedergegeben.

Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien hat Daten aus den Ländern Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden und Deutschland erhoben und kommt zu dem Schluss, dass Unterstützungssysteme in allen untersuchten Ländern eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Hier sind die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst:

1. Organisation und Schwerpunkte von Unterstützungssystemen differieren beträchtlich.
2. Schulberatung als Unterstützungssystem wird entweder „professionalisiert“ über gesonderte Agenturen, Verfahren der Schulinspektion sowie der Bildungsadministration oder als eher zivilgesellschaftliche Maßnahme der zentralen Stakeholder (Eltern und weiteres schulisches Umfeld) angeboten.
3. In allen Ländern sollen Schulen (Leistungs-)Daten als Unterstützung für die Planung ihrer Schulentwicklungsprozesse nutzen. Allerdings scheint hier die Akzeptanz eher gering, da in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Kontrollfunktion von Leistungsmessungen überwiegt.
4. Die Organisation der Lehrerfortbildung ist ebenfalls höchst heterogen. Sie reicht von staatlich organisierten Einrichtungen über einen Markt von Anbietern bis hin zu Angeboten durch die Hochschulen, wobei häufig Mischmodelle mit unterschiedlichen Schwerpunkten vor zu finden sind.
5. Gemeinsam ist dem Bereich der Lehrer*innenfortbildung, dass insgesamt die Qualität der Angebote nicht immer überzeugend ist und dass eine Verzahnung der berufsbiographischen Entwicklungsphasen (1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung) gefordert wird.
6. Im Bereich des Schulmanagements wird in vielen Ländern ein besonderer Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf gesehen.

Im Kontext des BLK-Programms QUISS werden folgende Unterstützungsleistungen unterschieden:

1. Fortbildung und Qualifizierung bestimmter Zielgruppen
2. Beratung/Coaching von Personen, Gruppen oder Gremien
3. Ausbildung (von Lehr- und Führungspersonal)
4. Bereitstellung von Informationen und Materialien
5. Ressourcen-Bereitstellung (Finanzmittel, Anrechnungsstunden, Personal, usw.)
6. Projektmanagement/-steuerung
7. Evaluation
8. Vernetzung
9. Netzwerkarbeit (zwischen Schulen und anderen Partnern)

Reissmann (2004, S. 6) fasst Defizite von Unterstützungssystemen in Deutschland in acht Punkten zusammenfasst:

1. Unterstützungsangebote sind eher beliebig und wenig bedarfsgerecht. Eine Kundenorientierung ist nicht sehr ausgeprägt.
2. Unterstützungsangebote richten sich häufig eher an Einzelpersonen und deren Interessen, weniger an Gruppen oder gesamte Kollegien.

3. Unterstützungsangebote stehen in einem – wenn überhaupt – nur losen Verhältnis zu verbindlichen Qualitätskriterien.
4. Sie sind eher situativ als systematisch und auf Nachhaltigkeit angelegt.
5. Sie verzichten weitgehend auf eine Anknüpfung an schulintern vorhandene Potenziale und auf mögliche Synergien durch interschulische Kooperation.
6. Außerschulische Potenziale werden für die Unterstützung von Schulen kaum genutzt und auch kaum zu aktivieren versucht.
7. Auf neue Handlungsfelder von Schule (z.B. Umgang mit Heterogenität, Diagnostik, Qualitätsentwicklung, capacity building u.ä.) reagieren Unterstützungssysteme gar nicht oder nur mit großen Verzögerungen.
8. Eine systematische Evaluation der Unterstützungsqualität fehlt, darum können Aufwand und Ertrag nicht hinreichend auf der Systemebene bewertet werden

Etwas aktueller, aber auch nicht optimistischer hält Järvinen (2015) fest:

„...elaborierte Analyseinstrumente zu einer differenzierten Einschätzung darüber, was Unterstützung losgelöst von programmatischen Zuschreibungen und Programmevaluationen konkret ausmacht, fehlen weitestgehend“ (Järvinen et al. 2015, 95f.).

Zwischenfazit I:

Unterstützungssysteme adressieren ganz allgemein Schulentwicklung. Sie werden personell vorwiegend aus dem Schulsystem rekrutiert. Sie sind im Wesentlichen, insbesondere im Falle der Landesinstitute und der Schulaufsichten in der Hierarchie der Kultusbürokratie integriert. Entsprechend sind zahlreiche Formate der Unterstützung nicht freiwillige Unterstützungsleistungen. Es finden sich bislang kaum systematische Befunde zu Unterstützungssystemen vor; ebenso fehlen plausible theoretische Arbeiten zu Unterstützungssystemen, deren Erscheinungsformen tendenziell eher kritisch bewertet werden.

Unterstützung als Neue Steuerung – Neue Steuerung als Unterstützung

Die Rede von Unterstützungssystemen setzte Anfang der 1990er Jahre in etwa zeitgleich mit der Diskussion über Schulautonomie ein (im Sinne einer Unterstützung zur Bewältigung der neuen Aufgaben im Zuge der erweiterten Selbstständigkeit). Organisational sollten die Schulen ihre Autonomie durch die Einrichtung schulischer Steuergruppen absichern, die ihrerseits durch Fortbildungen zur Schulentwicklung unterstützt werden sollten (Rolff, Klemm & Holtapfels, 2008). Mit Blick auf die Historie wird allerdings schnell deutlich, dass Autonomie für Schulen in Deutschland nicht die zentrale Strategie der Schulentwicklung war und bis heute nicht ist. Dies gilt insbesondere für die Idee der Schulautonomie im Sinne einer pädagogischen Selbstverwaltung wie sie der Bildungsrat (1973) früh angemahnt hat. Bereits früh wird die Rechenschaftslegung fokussiert und wenig später durch externe Formen der Leistungsüberprüfung (Tests und Inspektion) implementiert.

So entsteht eine Rechtfertigungsordnung für das Schulsystem entlang von Leistung und Qualität, die aus dem anglo-amerikanischen Diskurs entlehnt ist (van Ackeren et. al, 2021, 13) und in Deutschland mit dem Begriff der Neuen Steuerung bezeichnet wird. Kennzeichnend ist unter anderem, dass die Verantwortung für die Realisierung der Qualitätsentwicklung bei der

Einzelsschule verortet ist, wohingegen die anderen Akteure des Systems unterstützende Leistungen erbringen (Erzeugung von Daten, Berichten und Deutungen der jeweiligen Qualitätsslagen).

„Allerdings ist die **Deutungshoheit darüber, was Schulqualität ausmacht** [und dem entsprechend als unterstützungswürdig eingeschätzt und anerkannt wird; Hinzufügung N.B.] und in welchen Dimensionen sich Schulen im Anschluss an eine Evaluation entwickeln sollten, weiterhin **bei der Schulaufsicht verblieben**“ (van Ackeren et al., 2021, 14). Und man müsste ergänzen, dass die Schulaufsicht dies in enger Aushandlung mit Teilen der empirischen Bildungsforschung vornimmt. Insofern gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Unterstützungssystemen und der Normdurchsetzung im Schulsystem. Insbesondere die „Unterstützung durch die Neue Steuerung“ verdeutlicht dies, wenn Schulprogramme mit Referenzrahmen harmonisiert, Schulbücher an Standards orientiert und Arbeitsgruppen in Schulen spezifische Aufgabenformate entwickeln und erproben.

Zwischenfazit II:

Die Systematisierungsversuche verdeutlichen, dass es bei der Unterstützung um die Frage nach Formaten (Struktur), Zielen und Akteurskonstellationen (Kopplungen von Akteuren) geht (Rolff, 1998 thematisiert solche Kopplungsprobleme). Insgesamt werden sie dabei als Instrumentarium bildungspolitischer Zielerreichung beschrieben und verstanden. Darum sind Unterstützungssysteme vermutlich eher Formen einer die Erlasslage ergänzenden Steuerung, denn Unterstützung im Sinne der oben erwähnten Dienstleistung. Sprachlich bietet die Rede von Unterstützung allerdings deutlich mehr Vorteile als die Rede von Steuerung. Insbesondere die Verantwortung für die Ergebnisse bleibt bei der Rede von Unterstützungssystemen auf der Ebene der Einzelschulen (die schaffen es dann trotz Unterstützung nicht); anders herum würde man in einer politikwissenschaftlichen Sprechweise von Steuerungserfolgen oder -misserfolgen sprechen und so eher die Ebene der Bildungspolitik und-verwaltung adressieren. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist die Vermischung der Begriffe Steuerung und Unterstützung in Bezug auf die Analyse von Schulsystementwicklung jedenfalls unbefriedigend. Was aber wäre die Differenz?

Eine ergänzende Perspektive – Institutionenentwicklung als Demokratisierung

Wie immer man nun „Neue Steuerung“ und die mit ihr behaupteten und womöglich auch wahrgenommenen Unterstützungsleistungen beurteilen mag, es geht ihr vor allem um die datengestützte Entwicklung der Einzelschule (z.B. Veränderung der Entscheidungsabläufe), nicht aber um die Entwicklung der Institution insgesamt. Im Unterschied zu Organisationen sind Institutionen durch soziale Praktiken konstituierte Einrichtungen mit Gewohnheitscharakter, die mehr oder weniger komplexe Systeme dauerhafter wechselseitiger Verhaltenserwartungen darstellen, mehr oder weniger stabile Statuspositionen etablieren und sich durch öffentliche Wirksamkeit und Anerkennung auszeichnen“ (Jaeggi, 2009, 532f.).

In gesellschafts- und demokratietheoretischer Hinsicht, muss der Ausgangspunkt für die Reflexion über Institutionen keineswegs immer bei der Qualität (im aktuellen Verständnis weiter Teile der empirischen Bildungsforschung wie der Bildungsadministration) der jeweiligen Institution beginnen, sondern es kann nach ihrer demokratischen Legitimation gefragt werden, die

Jaeggi (2009) unter Rückgriff auf Hegel mit dem Begriff der Lebendigkeit verbindet. Demokratische Institutionen erlangen Legitimation, wenn sie effizient, lernfähig und gerecht sind. Effizienz meint die Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Lösung der durch die Gesellschaft übertragenen Probleme (Bildung, Erziehung, Versorgung und Verwahrung) (exemplarisch Willke, 2014: dezentrierte Demokratie).

Institutionen setzen Bedeutung, stabilisieren und entlasten (wen?), wenn sie lebendig sind (ebd., 535-538). Lebendigkeit zeigt sich in der Fähigkeit Regeln nicht nur zu befolgen (Reproduktion), sondern diese zu Reaktualisieren sowie Lern- und Transferprozesse zu initiieren (ebd. 543).

Schlechte Institutionen verlieren ihre Lebendigkeit, auch weil ihre Regeln und Praktiken ontologisiert und so Veränderungen als unmöglich etikettiert werden.

„Nur dann nämlich, wenn man Institutionen nicht als neutrales Medium der Verteilung von Rechten und Gütern behandelt, sondern nach ihrer qualitativen Verfasstheit fragt, wird man die (eben: institutionellen) Voraussetzungen für die gerechte Ordnung einer Gesellschaft in den Blick bekommen können. Wenn die Frage nach der gerechten Einrichtung der Gesellschaft die Basisinstitutionen dieser Gesellschaft betrifft, so ist die Möglichkeit der Umsetzung von Gerechtigkeitsprinzipien abhängig von der Gestalt der Institutionen selbst, davon, was Institutionen als Institutionen eigentlich sind und leisten und wann sie das als Institutionen auf guter oder schlechter Weise tun“ (ebd., 544).

„Gerechtigkeit ist ein Maßstab für das Zusammenleben, dem die Schule wie alle Institutionen folgen muss, aber es ist ein Maßstab der Kritik, nicht oder nur in diesem Sinne der Steuerung, und die Kritik muss gegenüber jedem System möglich sein“ (Oelkers, 2018, 291).

Institutionenentwicklung in demokratischen Gesellschaften muss unabhängig von politischen Programmen erfolgen. Es gilt die Praktiken der Reaktualisierung sowie des Transfers und des Lernens am Maßstab der Gerechtigkeit im Kontext eines öffentlichen Vernunftgebrauchs (Peteres, 2006) zu reflektieren. Hierzu sind Formate der Unterstützung (weiter) zu entwickeln. Sich so wandelnde Institutionen sind für Menschen mit der Möglichkeit verbunden, Autorenschaft (Freiheit) in institutionellen Kontexten zu erleben. Dieses Grundverhältnis dürfte sich dann auch positiv auf den Kompetenzerwerb von Schüler*innen auswirken. So verstandene Unterstützungssysteme sind von Instrumenten der Steuerung bildungspolitischer Zielsetzungen zu unterscheiden.

Maßnahmen zur Unterstützung der Weiterentwicklung der Selbstverwaltung (Nevermann, 1995) als Modus der Reaktualisierung (Jaeggi, 2009) und des kollektiven Lernens (Miller, 1988) der Institution Schule – Skizze eines normativen Programms einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung

Peerhospitation

An dieser Stelle ist zum einen der Aufbau einer professionsgemäßen Peerhospitation, beispielsweise eingebettet in netzwerkbasierende Lerngemeinschaften zu nennen, die dazu führt, dass

- Prozesse der Anerkennung ermöglicht werden,
- soziale Einbindung stattfindet,
- Möglichkeiten der Professionalisierung entstehen,
- professionsbasierte Entwicklung von Standards zur Normdurchsetzung stattfindet.

Reflexionsberichte als Ausdruck eines öffentlichen Vernunftgebrauchs

Zum anderen ist die Einführung von Reflexionsberichten über institutionelle Strukturen (Entwicklungen, Problemfelder, Pathologien), z.B. durch unabhängige Agenturen zur Weiterentwicklung demokratischer Institutionen (AWdl)) denkbar. Mögliche Leitfragen zur Strukturierung eines aussagefähigen Informationskorsetts könnten in diesem Zusammenhang nachfolgende sein:

- Welche Diskurse werden beobachtet, rezipiert, transferiert (z.B. Clearing House)?
- Welche Akteure sind Gatekeeper des Wissens (Schließungspathologien)?
- Wie ist das Verhältnis von Innovationszyklen und Ressourcen (Beschleunigungs-pathologien)?
- Welche Ordnungen der Rechtfertigung und der Anerkennung lassen sich auf den jeweiligen Systemebenen verorten?
- Wie breit und offen wird der Forschungszugang gestaltet und ermöglicht?
- Wie ist das Passungsverhältnis der Verhaltenserwartung (Pathologien der Horizontverschmelzung, Entfremdungs- und Verdinglichungsphänomene)?
- Gibt es eine Passung von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu den institutionellen Zwecken (Programmpathologien)?
- Wie ist die Praxis der Statuszuweisung und Statusdarstellung (professionelle LK vs. Glied in der Kette; Fachlerner vs. Schüler*innenpersönlichkeit; Dienstleister vs. Dienstherr, etc.)?
- Welche kollektiven Lernprozesse sind zu beobachten und wie werden diese angeregt (Miller, 1988)?
- ... u.v.a.m.

Normative Korrekturen an institutionellen Regelungen

Des Weiteren lassen sich Maßnahmen vorstellen, die sich unmittelbar aus demokratie- und gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen ergeben und das Ziel verfolgen, institutionelle Diskriminierungen (eine Form der Erstarrung der Institution) zu beseitigen. So ergibt sich beispielsweise die Frage, ob faire Vergleiche der erbrachten Leistungen nicht nur für den Vergleich von Schulstandorten relevant sein könnten, sondern auch zwischen Schülerinnen und Schülern, um Nach- wie Vorteile auszugleichen (Gospath, 2017, 397), um Prämissen der Leistungsgerechtigkeit und der Diskussion über Verdienst gerecht zu werden. Solche weitreichenden Maßnahmen wären dann als Ausdruck kollektiver Lernprozesse zu begreifen und stehen sicherlich nicht am Beginn einer Institutionenentwicklung, die sich wieder stärker den gesellschaftlichen Zielen demokratischer Selbstverwaltung (Bildungsrat, 1973) verpflichtet fühlt. Diese ergänzende Perspektive verfügt nicht über die scheinbare Eindeutigkeit mancher Evidenzpolitik, die jedoch die Institution nicht zwingend lebendiger werden lassen. Gerechtigkeit und Demokratie als Kategorien der Institutionenentwicklung müssen hingegen erst noch mühsam etabliert werden, eine Aufgabe für Wissenschaft, Administration und die Akteure in der Schule. Eine Aufgabe die ganz sicher nicht einfach und nicht ohne Umwege gelingt, dennoch zwingend ist, soll die Schule den Weg vom besonderen Gewaltverhältnis hin zum Rechtsverhältnis und der sich hieraus ergebenden Ansprüche weiter beschreiten.