



Ludwig Stecher

Bildungsforschung als Mikro-Makro-Puzzle

Anmerkungen zur Programmatik der Empirischen Bildungsforschung*

1. Das Makro-Mikro-Makro-Modell von James Coleman

Aus meiner Sicht legt James S. Coleman in seinen „Grundlagen der Sozialtheorie“ (1995) einen der überzeugendsten Ausgangspunkte zu einem der grundlegenden Probleme der Sozialforschung vor – und damit auch zu dem Grundproblem der Bildungsforschung, das im Mittelpunkt meines Beitrags steht: Das Problem des Makro-Mikro-Makro-Übergangs. Coleman beginnt seine Überlegungen damit, dass viele Behauptungen bzw. Aussagen auf der Makro-Ebene etwa folgende Form haben: eine Veränderung auf Systemebene zieht eine Veränderung auf Systemebene in anderen Bereichen nach sich. Coleman exemplifiziert dies am Beispiel Webers Theorie zur Entstehung des Kapitalismus: eine Veränderung im Bereich der religiösen Werte, die sich mit dem Calvinismus durchsetzt, so Webers These, führt zu einem Wandel der Wirtschaftsorganisation der Gesellschaft, begünstigt die Entstehung des Kapitalismus (vgl. Coleman 1995, S. 8).

Es würden uns im Bereich der Bildungsforschung ebenso zahlreiche vergleichbare Makro-Aussagen einfallen wie etwa:

- Die Einführung modularisierter Studiengänge in Europa erhöht die internationale Mobilität der Studierenden.
- Oder: Die Einführung von Förderklassen – wie etwa der SchUB-Klassen in Hessen – fördert die schulische und berufliche Integration der beteiligten Jugendlichen.

Oder, und bei diesem Beispiel möchte ich mit Blick auf meine Forschungserfahrungen der letzten Jahre zunächst bleiben: Die Einführung

bzw. der Ausbau der Ganztagschule führt – neben der Förderung sozialer, interkultureller, demokratischer, fachübergreifender etc. Kompetenzen – zu einer Verbesserung der (durchschnittlichen) Schul- und Lernleistung bei den Schülerinnen und Schülern.

Dies ist eine Aussage, wie sie sich etwa aus dem offiziellen Maßnahmenkatalog der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Dezember 2001 als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Runde ableiten lässt. Gefordert werden dort in einem von sieben Handlungsfeldern: „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.“ (KMK, in Tillmann 2005, S. 52)

Bei dieser Aussage werden, wie bereits gesagt, zwei Makro-Phänomene miteinander verknüpft: die Einführung der Ganztagschule in der Gesellschaft (bzw. technisch gesprochen der Anteil an Ganztagschulen innerhalb einer Gesellschaft) einerseits und die durchschnittliche Schulleistung aller Schülerinnen und Schüler andererseits.

Diese Verknüpfung lässt sich dabei als mehr oder weniger direkter Zusammenhang etwa in folgender Weise lesen: Je höher der Anteil der Ganztagschulen, desto höher die durchschnittliche Schulleistung der Schülerschaft, oder allgemein: Ganztägige Schulform begünstigt Leistungsentwicklung.

Wollte man die Gültigkeit dieser Aussage auf der Makro-Ebene überprüfen, böte es sich in einem ersten Schritt an, Länder mit einem unterschiedlichen Anteil an Ganztagschulen mit Blick auf die durchschnittliche Schulleistung der Schülerinnen und Schüler miteinander zu vergleichen. Die Daten der OECD machen einen solchen Vergleich möglich.

* Dieser Beitrag ist der Text meiner gekürzten und überarbeiteten Antrittsvorlesung, die ich am 16. November 2009 an der Universität Gießen gehalten habe.

Nehmen wir als näherungsweise Indikator für den Anteil von Ganztagschulen bzw. das Ausmaß an Ganztagsbeschulung die absolute Zahl der planmäßig vorgesehenen Unterrichtsstunden für die Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 14 Jahren, wie sie im OECD-Bericht Education at a Glance etwa für das Jahr 2005 ausgewiesen sind, so ergibt sich für einzelne ausgewählte Länder folgendes Bild (siehe Abbildung 1).

Finnische Schülerinnen und Schüler verbringen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren mit durchschnittlich etwas mehr als 800 Zeitstunden im internationalen Vergleich die geringste Zeit in der Schule. Etwas höher liegt die Zahl der Unterrichtsstunden für Deutschland (mit etwa 870 Stunden). In Frankreich mit etwa 1.050 und in Italien mit etwa 1.080 Unterrichtsstunden verbringen die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter deutlich mehr Zeit in der Schule (OECD 2007, p. 360).¹

Betrachten wir dazu im Vergleich die PISA-Ergebnisse im Bereich der mathematischen Leistung für das Jahr 2006, so sehen wir (ebenfalls Abbildung 1), dass die finnischen 15-Jährigen

mit knapp 550 Punkten in diesem Bereich die besten durchschnittlichen Leistungen erzielen, während die italienischen Gleichaltrigen mit etwa 470 Punkten deutlich dahinter zurückbleiben und unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Frankreichs Schülerinnen und Schüler liegen mit etwa 490 Punkten knapp unter dem OECD-Durchschnitt (Frey et al. 2007, S. 259). Eine Rangreihenfolge, die sich im Übrigen auch mit Blick auf die durchschnittliche Leseleistung zeigt (vgl. Drechsel/Artelt 2007, S. 229).

Wir wollen nun nicht der Vermutung nachgehen, die ein Schelm beim Blick auf diese Befunde haben könnte, wollen aber zumindest festhalten, dass der postulierte Zusammenhang auf Makro-Ebene offenkundig nicht besteht. Mehr ganztägige Schulen/Beschulung bringen nicht automatisch bessere Schulleistungen mit sich.

Aber selbst wenn ein solcher Zusammenhang bestünde, ließe sich auf der Ebene der Makro-Phänomene letztlich nur deren Koinzidenz belegen, nicht aber der postulierte Wirkungs-Zusammenhang, da die höhere Schulleistung von Schülerinnen und Schülern aus Ländern mit

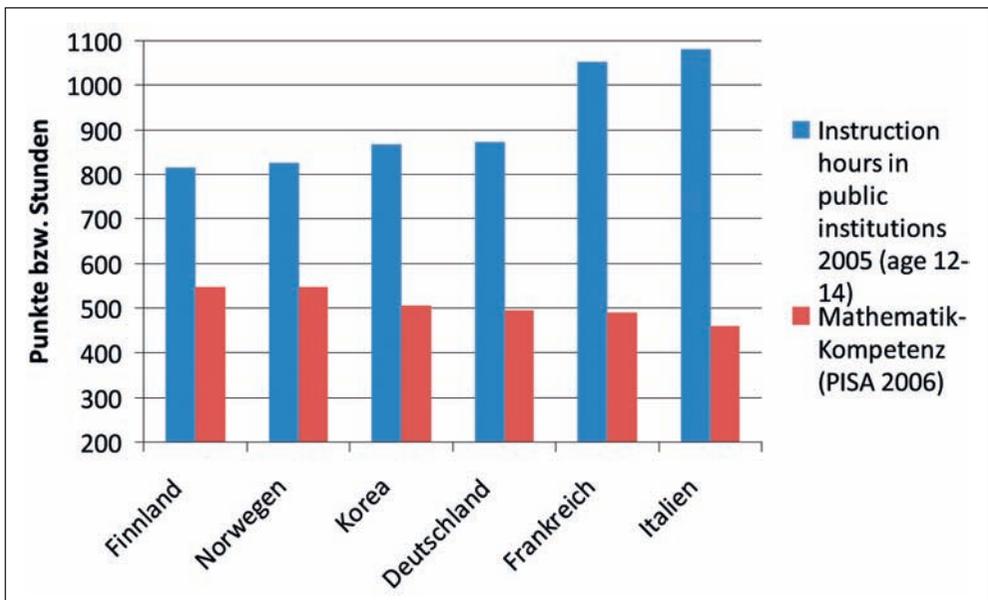


Abb. 1: Unterrichtszeit und Mathematikkompetenz. Quellen: Für die Unterrichtszeit: Organisation for Economic Cooperation and Development (2007, p. 360). Für PISA: Mathematikleistung: Frey et al. (2007, S. 259)

einem hohen Anteil von Ganztagschulen (bzw. einer hohen Zahl von Unterrichtsstunden) auch durch andere Strukturmerkmale des jeweiligen nationalen Bildungssystems, die mit dem Anteil von Ganztagschulen bzw. der Zahl an Unterrichtsstunden im Land – selbst nur zufällig – kovariieren, möglicher Weise zu erklären ist. In der Statistik sprechen wir in einem solchen Fall von einer – möglichen – Scheinkorrelation, die letztlich eine Vielzahl verschiedener Interpretationen für einen möglicher Weise auf Makro-Ebene gefundenen Zusammenhang erlauben würde (vgl. Coleman 1995, S. 8).

Und auch über das eben Gesagte hinaus besteht – wenngleich ein möglicher Weise plausibler – so aber doch keinesfalls ein logischer Zusammenhang zwischen dem Anteil an Ganztagschulen in einer Gesellschaft und der durchschnittlichen Schulleistung der Schülerinnen und Schüler – ich möchte nochmals betonen, selbst wenn dieser korrelativ festgestellt werden würde. Dies würde etwa bedeuten: je länger die Bäckereien im Land geöffnet sind, desto besser die Brötchen.

Dies heißt allerdings in der Konsequenz nun auch, dass die Befunde zur Unterrichtszeit und Schulleistung (Abbildung 1), nicht notwendiger Weise bedeuten, dass die Einführung der Ganztagschule *nicht* zu einer Veränderung des durchschnittlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler führt. Wir befinden uns offensichtlich in einer Sackgasse. Diese ergibt sich, wollte man in Begriffen von Struktur-(gleichungs)modellen sprechen, aus einer eklatanten Unterspezifikation des Modells auf Makro-Ebene, das heißt einem Mangel an erklärenden Variablen. Genau hier beginnt das Makro-Mikro-Makro-Problem.

Folgen wir Coleman weiter, so lässt sich das grundsätzliche Problem der Koinzidenz bzw. der Unterspezifikation unseres Modells auf der Makro-Ebene nicht anders lösen, als Zusatzannahmen einzuführen, die sich auf die Handlungsebene des einzelnen Individuums beziehen. Coleman nimmt hier den Standpunkt eines *Methodologischen Individualismus* ein, der Systemverhalten bzw. Systemeigenschaften auf der Basis des (zielgerichteten) Handelns von

Akteuren innerhalb der Systeme erklärt. Der Methodologische Individualismus diskreditiert dabei nicht das Prinzip der System-Emergenz, wie Coleman betont, wohl aber die Vorstellung, Emergenz auf übergeordneten Systemebenen durch außerhalb der beteiligten Akteure liegende Ursachen erklären zu wollen. Zudem würde eine Theorie, die auf der Ebene des Systems verbleibt, ohne den Umweg über die Akteure zu gehen, bedeuten, dass, so Colemans Kritik am sozialwissenschaftlichen Funktionalismus, „auf dieser Ebene eine Komponente des Systems [ein Akteur, oder eine Gruppe von Akteuren; LS] mit Hilfe der Funktion [...] [erklärt wird; LS], die sie für das System erfüllt.“ (Coleman 1995, S. 20)

In unserem Fall ist die Notwendigkeit des Einbezugs der Akteursperspektive evident, da Schul- und Lernleistung Merkmale des einzelnen Individuums sind, nur von diesem erbracht werden können und nur in der individuellen Handlung – z. B. konkret beim Ausfüllen des PISA-Testheftes – sichtbar und messbar werden.

Mit der Hinzunahme der individuellen Handlungsebene ins Modell erweitert sich dieses um drei Komponenten (siehe Abbildung 2).

Wie Coleman (1995, S. 9f.) schreibt:

- um eine Komponente „mit einer unabhängigen Variable für die Gesellschaft und einer abhängigen Variable für das Individuum [aus Veränderungen auf Makroebene ergeben sich Konsequenzen für das Individuum bzw. den Akteur, LS];
- eine zweite [Komponente; LS] mit unabhängigen sowie abhängigen Variablen für das Individuum [die Konsequenzen auf Individualebene führen zu spezifischen individuellen Handlungsstrategien bzw. Bewältigungsstrategien; LS];
- und eine dritte mit der unabhängigen Variable für das Individuum und der abhängigen Variable für die Gesellschaft.

So beginnt und endet das Behauptungssystem auf Makroebenen, aber dazwischen steigt sie auf die Individualebene hinab.“

Jäger und Meyer (2003, S. 108) ordnen, nach Esser, den drei genannten Komponenten drei verschiedene Modelllogiken zu:

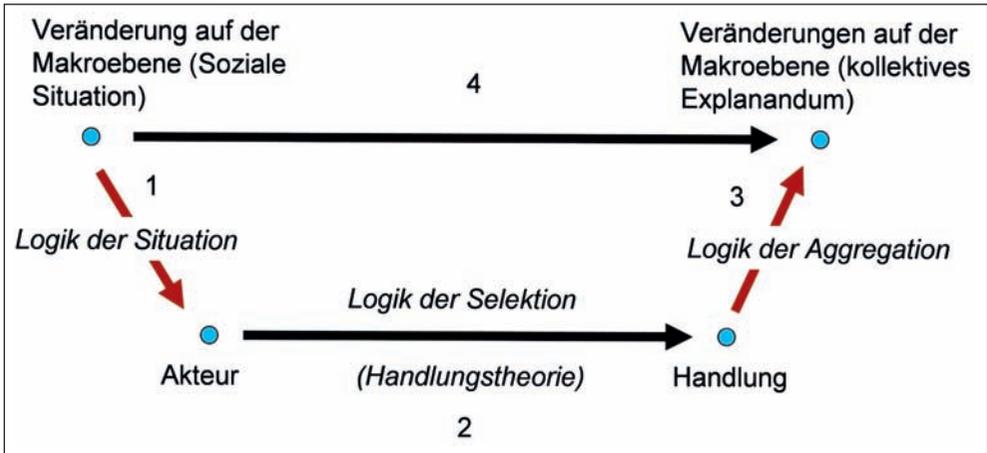


Abb. 2: Allgemeines Makro-Mikro-Makro-Modell nach Coleman. Quelle: Jäger/Meyer 2003, S. 108

- eine „Logik der Situation“ für den Makro-Mikro-Übergang,
- eine „Logik der Selektion“ als Teil einer Handlungstheorie auf der Individual-Ebene (bei Elder finden wir hier den vergleichbaren Begriff der Akzentuierung; vgl. Elder/Caspi 1991, S. 41) und schließlich
- eine „Logik der Aggregation“ für den Mikro-Makro-Übergang.

In unserem Fall würden die Annahmen innerhalb eines solchen Modells mit Blick auf die drei Logikfelder etwa folgendermaßen zu formulieren sein.

1. Mit Bezug auf den Makro-Mikro-Übergang (Logik der Situation): Auf der Basis des erweiterten (Zeit-)Rahmens entsteht in Ganztagschulen durch

- zusätzliche fachliche, fachübergreifende und freizeitbezogene Angebote,
- durch Rhythmisierung und
- durch die Öffnung von Unterricht und Angeboten für außerschulische Inhalte ein neuer Lern- und Entwicklungsrahmen – in der Terminologie von Jäger und Meyer: eine neuartige „Situation“. Diese neue Situation ermöglicht:
- neue Formen der Aktivierung aufseiten der Schülerinnen und Schüler,
- eine neue Passung zwischen eigenen Interessen und den (ganztags-)schulischen Inhalten,

- neue Formen der sozialen Einbindung,
- neue Formen der sozialen Anerkennung.

Der Übergang von der Makro- auf die Mikroebene vollzieht sich über die Perzeption des Akteurs. „Hier wird“, so Jäger und Meyer (2003, S. 109), „erarbeitet, welche Bedingungen und objektiven Handlungsrestriktionen [und Handlungschancen, sollten wir ergänzen; LS] in der sozialen Situation vorliegen, welche Handlungsalternativen von den Akteuren wahrgenommen, welche Handlungsfolgen sie unter diesen Umständen für relevant halten und wie sie diese bewerten.“ In der Unterrichtsforschung liegt diese Perspektive dem so genannten Angebots-Nutzungsmodell zu Grunde, wie es etwa von Fend (1998) und Helmke (2003) beschrieben wird.

2. Auf der Mikro-Mikro-Ebene sind nun Akteur und Handlung miteinander verbunden. Auf der Basis seiner Situationseinschätzung werden vom Akteur spezifische Handlungsalternativen ausgewählt, andere verworfen. Die Erklärung spezifischer regelmäßiger Selektionsmuster bzw. die Beschreibung der ihnen zu Grunde liegenden Selektionslogik ist Aufgabe von Handlungstheorien. Coleman legt seinen Arbeiten eine zielgerichtete, rationale, auf die Maximierung des Nutzens gerichtete Handlungstheorie zu Grunde. Wie eine solche

Theorie auf unser Beispiel, das heißt auf die Schülerinnen und Schüler bezogen, zu formulieren ist, können wir hier nicht ausführlich diskutieren.

Legen wir etwa die Arbeiten von Eckhard Klieme und Kollegen zur Unterrichts- und Angebotsentwicklung an Ganztagschulen zu Grunde, lässt sich der Übergang von der Makro- auf die Mikro-Ebene bzw. das Zusammenspiel von Situation und Selektion und die Mikro-Mikro-Ebene in unserem Beispiel mit etwa folgenden Sätzen beschreiben (vgl. Klieme 2006; Klieme/Lipowsky/Rakoczy 2006; Stecher/Klieme/Radisch/Fischer 2009):

- Durch die neuen Formen der Aktivierung, die neuen Lernformen in den außerunterrichtlichen Angeboten (neue Situation) wird neues Interesse der Schülerinnen und Schüler für die schulischen Inhalte geweckt, Lernfreude und -motivation steigen (neue Selektionslogik). Daraus ergibt sich auf der Handlungsebene: Die Schüler verfolgen den Unterricht aufmerksamer, sie lassen sich weniger ablenken, arbeiten intensiver mit. Dadurch steigt u. a. die Verarbeitungstiefe des Inhalts. Dies fördert das konzeptionelle Verständnis und damit die (abrufbaren) Schul- und Lernleistungen. Dieser enge Zusammenhang zwischen Situationslogik und Handlungsebene darf auf der Basis der Arbeiten der Unterrichtsforschung als hinlänglich belegt angesehen werden (vgl. die Arbeiten von Klieme und Kollegen).
- Oder: Durch die Öffnung der Lernsituation für außerschulische, nichtcurriculare Lerninhalte, ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihr Wissen in Bereichen in die Schule einzubringen, die ansonsten auf Grund der curricularen Begrenzung der Lerninhalte nicht im Unterricht thematisiert werden (neue Situation). Über die Anerkennung, die die Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen partiell erleben, und über den durch das Personal geschaffenen Zusammenhang zwischen curricularen und außercurricularen (lebensweltlichen) Lerninhalten wird die Bereitschaft bei den Schülern erhöht, sich auch den curricularen Inhalten wieder intensiver zuzu-

wenden. Lernfreude und -motivation steigen (neue Selektionslogik). Auf der Handlungsebene folgt: Die Schüler verfolgen den Unterricht aufmerksamer, sie lassen sich weniger ablenken, arbeiten intensiver mit ... usw.

Dies sind Beispiele für mögliche positive Zusammenhänge. Natürlich ist auch an mögliche negative Konsequenzen zu denken, die sich bei den Schülerinnen und Schülern aus dem – vielleicht gar nicht freiwilligen – Besuch der Ganztagsangebote ergeben können, wie etwa die reduzierten Möglichkeiten, sich mit Freunden außerhalb der Schule und außerhalb pädagogisch inszenierter Räume zu treffen (neue Situation), was zumindest bei Schülerinnen und Schülern mit einer jugendzentrierten Selektionslogik abwehrende, widerständige, subversive Handlungen zur Folge haben könnte.

3. Der Mikro-Makro-Übergang (Komponente 3) bezieht sich darauf, dass sich die Phänomene auf der Systemebene über die Aggregation der Einzelhandlungen erklären lassen. In unserem Fall eine relativ unproblematische Annahme, da sich die durchschnittliche Lernleistung – wie sie etwa in PISA gemessen wird – aus der „einfachen“ statistischen Aggregation (s. Jäger/Meyer 2003, S. 109) der individuellen Lernleistungen als Mittelwert ergibt.

Damit sind in einem ersten Schritt die Grundpfeiler des hier vorgestellten Modells gesetzt. Dieses Modell muss jedoch an vielen Stellen erweitert und differenziert werden, soll es tatsächlich im Sinne einer umfassenden Programmatik die Bildungsforschung systematisch anleiten. Allerdings zwingt mich auch hier der zur Verfügung stehende Platz zur Selektion. Ich werde mich im Folgenden auf jenen Punkt beschränken, den Hofer et al. (2005) als institutionelle Brechung bezeichnen und der mir im besonderen Maße geeignet erscheint, zu erklären, warum sich manche Schule – und vielleicht die Schule überhaupt – nur schwer verändert. Dabei werden wir die institutionelle Brechung exemplarisch auch nur im Übergang von der Makro- zur Mikro-Ebene diskutieren können.

2. Institutionelle Brechung im Makro-Mikro-Übergang

Bislang haben wir mit Blick auf den Makro-Mikro-Übergang nur mit den Begriffen der Systemebene (in unserem Fall das Bildungssystem bzw. die Ganztagschule) und der Individual-ebene argumentiert. Da der einzelnen Schülerin in der schulischen Lern-Situation aber nicht das gesamte Bildungssystem gegenüber tritt, sondern dieses in der je spezifischen Ausformung einer ganz bestimmten (Ganztags-) Schule an einem ganz bestimmten Ort, in einer ganz bestimmten Klasse, in einem ganz bestimmten außerunterrichtlichen Angebot, mit einer ganz bestimmten Lehrkraft, müssen wir uns mit den Zwischenschritten auf dem Weg von der Makro- zur Mikro-Ebene beschäftigen. Der Einfachheit halber werde ich mich dabei auf die Einzelschule als einzigen Zwischenschritt auf der Meso-Ebene beschränken. Die folgenden Ausführungen zur institutionellen Brechung und zu den LehrerInnen-Strategien gelten aber auch auf den der Einzelschule übergeordneten Systemebenen, das heißt weiteren Zwischen-Ebenen (Meso-Ebenen). Erweiterungen dieser Art finden wir etwa bei Hofer et al. (2005, S. 88). Unser Grundmodell ist wie in Abbildung 3 zu erweitern.

Nehmen wir als Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen die Befunde der ersten Welle der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) mit Blick auf die Gründungs- und Initiierungsphase der einzelnen Ganztagschulen. Aus der Befragung von insgesamt 373 Schulleiterinnen und Schulleitern von Ganztagschulen in 14 deutschen Bundesländern geht hervor, dass zwar in der Mehrheit der Schulen die Idee, eine Ganztagschule zu werden, vom Kollegium mitgetragen wurde, sich aber auch eine nicht unerhebliche Zahl von Schulen findet, in denen die Umwandlung nicht auf Wunsch des Kollegiums erfolgte (40%), das Lehrerkollegium nicht oder nur in geringem Umfang an der Initiierung beteiligt war (54%) und in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium anfangs in etwa jeder 8. Schule sehr große und etwa der Hälfte der Schulen kleinere Schwierigkeiten aufgetreten sind. Ohne diese Daten hier überzustrapazieren, können wir davon ausgehen, dass in einer gewissen Zahl von Schulen das Konzept der Ganztagschule, das in vielen Fällen auch ein erweitertes Angebot durch Lehrkräfte und damit beispielsweise zusätzliche Nachmittagsstunden (Präsenzstunden) bedeutet, auf vergleichsweise wenig Gegenliebe seitens des Kollegiums stößt. Auch die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal – mit



Abb. 3: Erweitertes Makro-Mikro-Makro-Modell (nach Coleman) I. Quelle: Coleman 1995, S. 13, adaptiert und erweitert

Sozialarbeitern, Trainern, Ehrenamtlichen – mag sich in mancher Hinsicht problematisch gestalten. Zumindest weisen Dieckmann, Höhmann und Tillmann (2008, S. 184) – ebenfalls auf der Basis der Daten der ersten StEG-Befragungswelle – darauf hin, dass sich das weitere pädagogisch tätige Personal alles in allem „nicht besonders stark“ in die Schule und in das Lehrerkollegium eingebunden fühlt, die Integration dieser neuen Personalgruppe offensichtlich nicht immer auf Anhieb befriedigend gelingt.

Als Beispiel dafür sehe ich etwa den persönlichen Bericht einer Sozialpädagogin an einer Ganztagschule, die erst nach zwei Jahren einen Platz im Lehrerzimmer bekam, was die Kooperation wesentlich verbesserte. Vorher war sie in einem Zimmer in einem fast entlegenen Teil der Schule untergebracht. Den Platz im Lehrerzimmer musste sie sich, wie sie sagte, erst „erkämpfen“. Goffmans Begriff der „Ensemble-Verschörung“ könnte hier womöglich analytische Dienste leisten (vgl. Goffman 2009, S. 161ff).

Was bedeutet das nun für das Konzept der institutionellen Brechung? Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Differenz zwischen dem virtualen Rollenhandeln der Lehrpersonen und ihrem aktuellen Rollenhandeln. In Anlehnung an Goffmans Terminologie zur Identität wollen wir unter einem virtualen Rollenhandeln ein Rollenhandeln verstehen, das sich auf die Systemfunktion eines Akteurs bezieht, und unter einem aktuellen Rollenhandeln ein Rollenhandeln, das sich auf das tatsächliche konkrete Verhalten des Akteurs bezieht (2008, S. 10f; siehe ähnlich zur Rollendistanz auch Goffman 1973).

Welche Elemente gehören zur virtualen Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin? Die Grundelemente sind u. a. im Konzept des pädagogischen Handelns fundiert. Dabei können wir pädagogisches Handeln, so Timmermann (1995, S. 141f), als ein

- auf einer systematischen Wissensbasis beruhendes,
- zielgerichtetes
- wertorientiertes
- interaktives

- soziales Handeln definieren, das auf eine wünschenswerte soziale, intellektuelle und körperliche Entwicklung anderer (z. B. Heranwachsender) zielt.

Zur virtualen Rolle des Lehrers/der Lehrerin gehört darüber hinaus die Erwartung, dass die Lehrkräfte die entsprechende Bildungsreform/Veränderung ihrer Schule unterstützen und in unserem Beispiel die Ganztagschule mit all ihrer Kraft – ich übertreibe absichtlich etwas – in ihrer besten und wirksamsten Form zu verwirklichen helfen. So schreiben etwa Prüß und Kollegen, dass „alle Lehrkräfte zu Akteuren der Veränderung der eigenen Schule entwickelt werden“ müssen (Prüß/Kortas/Schöpa 2009, S. 59). Zur virtualen Rolle zählt darüber hinaus Engagement, Motivation, Freude etc. für den Lehrerberuf zu zeigen.

Auf der Basis der Überzeugung, dass die Unterscheidung Goffmans zwischen virtualer und aktueller Rolle auf alles Handeln und auch auf alle sozialen Gruppen, auf alle Individuen und in (fast) allen Situationen übertragbar ist, gehe ich davon aus, dass die virtuelle Lehrerrolle im konkreten Fall durch individuelle aktuelle Handlungsstrategien und -ziele aufgeladen wird, die mit Blick auf die Umsetzung der Ganztagschule darauf zielen können,

- Nachmittagsstunden zu vermeiden,
 - sich aus der Planung und Realisierung des ganztägigen Angebots herauszuhalten,
 - oder mit dem nichtakademischen Lehrpersonal so wenig wie möglich zusammentreffen oder zusammenarbeiten zu müssen,
- um ein paar Beispiele zu nennen.

Ich möchte es auf eine knappe Formel bringen: In unserem Forschungsmodell können wir die Lehrkräfte an den Schulen nicht auf ihre virtuelle Rolle als Lehrer bzw. Lehrerin reduzieren, sondern müssen die individuellen Handlungsstrategien, durch die der Makro-Mikro-Übergang gebrochen wird, einbeziehen. Dies erweitert unser Modell wie in Abbildung 4 dargestellt.

Institutionelle Brechung bezieht sich im Makro-Mikro-Übergang aber nicht nur auf die Lehrkräfte und ihr Handeln, sondern sie bezieht sich ebenso – wir bleiben in unserem Beispiel:

- auf nicht vorhandene Räumlichkeiten zur Durchführung von Ganztagsangeboten,

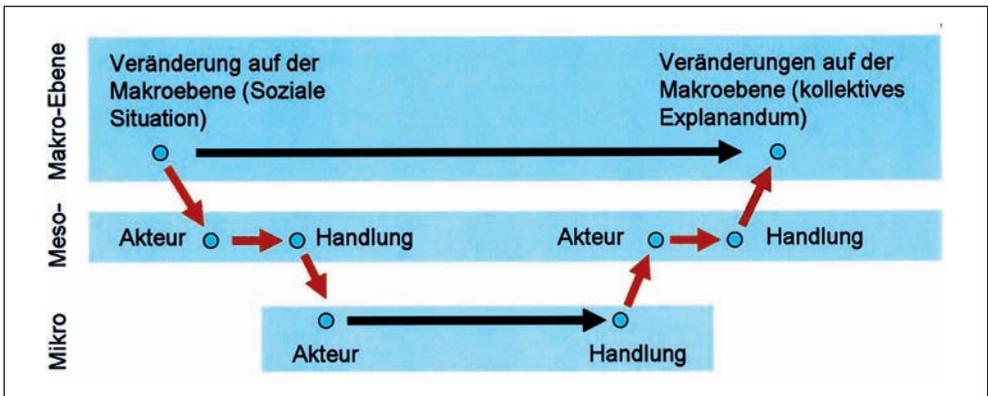


Abb. 4: Erweitertes Makro-Mikro-Makro-Modell (nach Coleman) II. Quelle: Coleman 1995, S. 13, adaptiert und erweitert

- auf das Fehlen geeigneter außerschulischer Kooperationspartner, wodurch eine umfassende Öffnung der Schule nicht möglich wird,
- auf fehlendes Geld oder Lehrerstunden,
- auf eine skeptische Elternschaft, und vieles andere mehr, was die adäquate und wirksame Umsetzung eines pädagogisch sinnvollen Ganztagschulkonzepts erschwert.

Auf der Ebene der Einzelschule (Situation) bedeutet dies im Ergebnis dann unter Umständen:

- dass Ganztagsangebote in die Mittagspausen gelegt werden, um Nachmittags- oder Freistunden für die Lehrkräfte und für die Schülerinnen und Schüler zu vermeiden,
- dass nur ein kleiner Anteil der Schülerinnen und Schüler die – wenig abwechslungsreichen und unattraktiven – Angebote nutzt, oder dies nur an ein oder zwei Tagen in der Woche (vgl. Holtappels 2008, S. 200),
- oder die Hausaufgabenhilfe nur als Betreuung durchgeführt wird, ohne systematische und auf den Unterricht bezogene Förderung zu ermöglichen.

Dies sind nur einige kursorische Beispiele für misslingende Praxis aus der eigenen Forschungserfahrung.

Das Ergebnis der institutionellen Brechung im Übergang von der Makro- zur Mikro-Ebene ist letztlich eine nichtintendierte Unschärfe zwischen der geplanten Situationsveränderung

auf der Makro-Ebene, der Situationslogik der Einzelschule auf der Meso-Ebene und der tatsächlich daraus resultierenden Situationsveränderung auf der (modelllogisch letzten) Akteurebene, in unserem Fall auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler.

Fazit

Ich möchte betonen, dass ich diese Problematik nicht quantifizieren möchte/kann, sie dient der Darstellung des Gesamtmodells. Über die Unmöglichkeit von Reformen an der Schule bzw. die lange Zeit, die diese benötigen, haben viele andere geschrieben, auf deren Arbeiten ich an dieser Stelle nur verweisen möchte. Das hier vorgestellte Makro-Mikro-Modell – das wir in Anbetracht der Kürze nur unvollständig vorstellen konnten – und darin das Konzept der institutionellen Brechung mit Blick auf handlungstheoretische Unschärfen erleichtert aus meiner Sicht, dies zu verstehen und Bildungsreformen mit langem Atem zu begleiten.

Anmerkungen:

¹ Darüber hinaus weist Coelen (2005, S. 203) auf der Basis der PISA-Daten von 2001 darauf hin, dass etwa in Finnland die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler für „weitere schulbezogene Aktivitäten“ wie beispielsweise Ergänzungs- oder Nachhilfeunterricht aufbringen, vergleichsweise niedrig ausfällt („0,5% der Schüler haben Ergänzungs- und 1,9% Nachhilfeunterricht“), in Frankreich dagegen vergleichsweise hoch („8,6% haben Ergänzungsunterricht und 10,9% Nachhilfe“).

Literatur:

- Coelen, Thomas (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie, in: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme, Münster et al. 2005, S. 191–218.
- Coleman, James S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. Studienausgabe München 1995.
- Dieckmann, Katja; Höhmann, Katrin; Tillmann, Katja (2008): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen, in: Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim und München 2008, S. 164–185.
- Drechsel, Barbara; Artelt, Cordula (2007): Lesekompetenz, in: Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard; Pekrun, Reinhard (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster 2007, S. 225–247.
- Elder, Glen H.; Caspi, Avshalom (1991): Lebensläufe im sozialen Wandel. Soziologische und psychologische Perspektiven, in: Engfer, A. Minsel B.; Walper, S. (Hg.): Zeit für Kinder! Weinheim und Basel 1991, S. 32–60.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München 1998.
- Frey, Andreas; Asseburg, Regine; Carstensen, Claus H.; Ehmke, Timo; Blum, Werner (2007): Mathematische Kompetenz. In: Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard; Pekrun, Reinhard (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster 2007.
- Goffman, Erving (1973): Interaktion: Spaß am Spiel/Rollen- distanz. 1. Aufl. München 1973.
- Goffman, Erving (2008): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. [Nachdr.]. Frankfurt am Main 2008.
- Goffman, Erving (2009): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 7. Aufl. München 2009.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze 2003.
- Hofer, Manfred; Reinders, Heinz; Fries, Stefan; Clausen, Marten (2005): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51 2005, H. 1, S. 81–100.
- Holtappels, Heinz Günter (2008): Angebotsstruktur, Schüler- teilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen, in: Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim und München 2008, S. 186–206.
- Jäger, Wieland; Meyer, Hanns-Joachim (2003): Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart. 1. Aufl. Wiesbaden 2003.
- Klieme, Eckhard (2006): Unterrichtsentwicklung: Das Kernstück von Schulentwicklung. Theoretische Überlegungen und erste Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Vortrag, gehalten auf der Fachtagung „Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis“. Veranstaltung vom 5. 7. 2006. Greifswald.
- Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“, in: Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster 2006, S. 127–146.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2007): Education at a Glance 2007: OECD.
- Prüß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (2009): Die selbstständige(re) Ganztagschule, in: Stecher, Ludwig; Allemann-Ghionda, Cristina; Helsper, Werner; Klieme, Eckhard (Hg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim 2009 (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 54), S. 40–62.
- Stecher, Ludwig; Klieme, Eckhard; Radisch, Falk; Fischer, Natalie (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung, in: Prüß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. 1. Aufl. Weinheim; München 2009 (Studien zur ganztägigen Bildung, 2), S. 185–201.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2005): Ganztagschule: die richtige Antwort auf PISA, in: Höhmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Kamski, Ilse; Schnetzer, Thomas (Hg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund 2005 (Institut für Schulentwicklungsforschung), S. 45–58.
- Timmermann, Dieter (1995): Organisation, Management, Planung, in: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 139–156.

Kontakt:

Prof. Dr. Ludwig Stecher
Justus-Liebig-Universität Gießen FB 03
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21 B
35394 Gießen
ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de