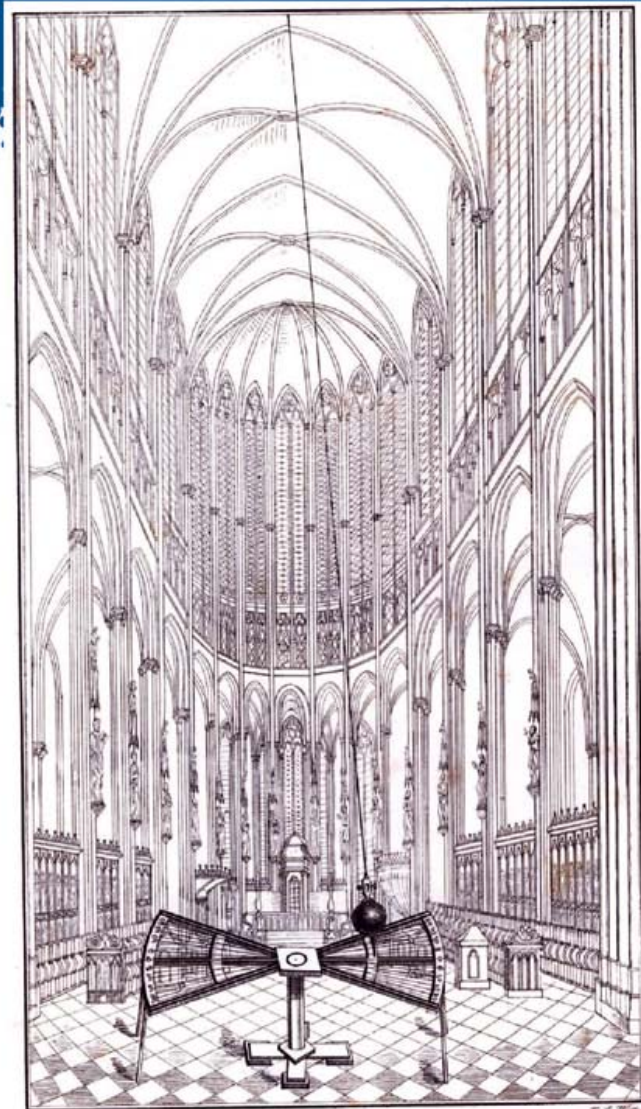


Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch und Kirsten Ricker (Hg.)

„Und sie bewegt sich doch ...“

Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht



Universitätsdrucke Göttingen

Andreas Hoffmann, Katja Koch, Kirsten Ricker

„Und sie bewegt sich doch ...“

This work is licensed under the [Creative Commons](#) License 2.0 “by-nd”, allowing you to download, distribute and print the document in a few copies for private or educational use, given that the document stays unchanged and the creator is mentioned. You are not allowed to sell copies of the free version.



erschienen in der Reihe der Universitätsdrucke
im Universitätsverlag Göttingen 2005

Andreas Hoffmann
Katja Koch
Kirsten Ricker

„Und sie bewegt sich
doch...“

Schulentwicklung aus
Forscherinnen- und Forschersicht.



Universitätsverlag Göttingen
2005

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Georg-August-Universität Göttingen
Sozialwissenschaftliche Fakultät
Pädagogisches Seminar

© Alle Rechte vorbehalten, Universitätsverlag Göttingen 2005

Umschlagabbildung aus: Caspar Garthe „Foucault's Versuch als direkter Beweis der Achsendrehung der Erde angestellt im Dom zu Köln“. Köln 1852

Signatur der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen
8 GEOGR MATH 394

ISBN 3-930457-71-7

Inhaltsverzeichnis

Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch, Kirsten Ricker „Und sie bewegt sich doch...“ – Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht. Zur Einführung in den Sammelband	1
Andreas Hoffmann-Ocon „Schulaufsicht von oben und von unten“ im Königreich Hannover	5
Wilfried Hansmann Das Kasseler Realgymnasium II in den 1920er Jahren	27
Dietlind Fischer Wer entwickelt Schulen? Professionalität und Schulentwicklung unter Gender-Perspektiven	47
Heino Reimers Antinomien der Beratungstätigkeit in Schulentwicklungsprozessen	59
Detlev Lindau-Bank Schulleitung zwischen Führen und Beraten: Veränderung der Organisation Schule	77
Petra Herzmann Lehrerarbeit unter Reformdruck. Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext von Schulentwicklung	87
Kirsten Ricker Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien: Innovationen in Schulen verstehen und fördern	103
Christian Boness Das Team-Ombuds-Modell (tOm©) in der Schule. Ein Angebot didaktischer Wirklichkeitskonstruktion in der gymnasialen Oberstufe	119
Katja Koch Unterrichtsentwicklung im Kontext des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe	133
Anschrift der Autoren	148

**„Und sie bewegt sich doch...“ – Schulentwicklung
aus Forscherinnen- und Forschersicht.
Zur Einführung in den Sammelband**

Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch, Kirsten Ricker

„Und sie bewegt sich doch...“, lautet der vielzitierte Satz, der dem Gelehrten Galileo Galilei in den Mund gelegt wird. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts konnte er durch das Fernrohr den Beweis liefern für die kopernikanische Lehre: Die Erde bewegt sich um die Sonne und ist nicht Mittelpunkt des Alls. Die Kirche hielt jedoch an der aristotelischen Lehrmeinung fest: Die Erde muss Mittelpunkt der göttlichen Weltordnung bleiben. Die von Galilei entdeckten Monde des Jupiter durften nicht existieren, auch wenn sie durchs Fernrohr sichtbar waren. Die Inquisition untersagte weitere Forschungen, die in Widerspruch zur Theologie standen. Als der Gelehrte dann von der Inquisition verhaftet wurde, beugte er sich – trotz des ihm zugeschriebenen anekdotischen Satzes – der Gewalt und wiederrief. Dafür gewährte ihm die Kirche einen friedlichen Lebensabend.

Auch wenn es in der heutigen Schulentwicklungsforschung nicht um Leben und Tod geht, lassen sich Bezüge zu Galilei herstellen. So verweist der bekannte Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers in seinem jüngsten an ein breites Publikum gerichtetem Buch zur Schulentwicklung darauf, dass hinsichtlich unserer Schulen vor allem die Dauer des Systems und die Langsamkeit jeder echten Veränderung unterschätzt wird. Vielmehr seien Schulen historisch determinierbare

Institutionen, die vielen Reformen getrotzt haben und sich sehr träge verhielten (vgl. Oelkers 2003, 35). In Oelkers Befund klingt viel Skepsis mit: Das deutsche Bildungssystem sei faktisch auf erfolgshemmende Weise konservativ. Es verharre in Strukturen des 19. Jahrhunderts und sei zwar ausgebaut, aber nie wirklich verändert worden. Aufgrund der starren Schulorganisation, der vernachlässigten Entwicklung des Personals und der verwaltungsförmigen Schulaufsicht werde sich so bald nichts ändern (vgl. Oelkers 2003, 12). Oder bewegt sie sich doch?

Statt mit einem Fernrohr wie zu Galileis Zeiten, werden derzeit durch verschiedene Studien, wie z.B. PISA und IGLU, der Beweis geliefert, dass ein Umdenken im Bereich der Schule notwendig ist, um Kindern Zukunftsperspektiven zu bieten. Ähnlich wie im 17. Jahrhundert die neuen Beobachtungen Galileis sich zunächst nicht gegen die Vorstellungen der Kirche durchsetzen konnten, haben auch heute empirische und historische Erkenntnisse der Bildungs- und Schulentwicklungsforschung Schwierigkeiten, auf traditionellen Vorstellungen – was eine gute Schule sei – Einfluss zu nehmen.

Ogleich heute keine konkreten Personen oder Institutionen die Funktion der Inquisition übernehmen, indem sie die durch (erziehungswissenschaftliche) Forschung gewonnene Erkenntnisse verhindern, werden nur sehr verhalten praktische Konsequenzen aus neuen Befunden gezogen. Aber vielleicht ist die Perspektive auch antiquiert, von den Herrschenden – heute sind es die in der Politik Tätigen – die Umsetzung neuer erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis zu verlangen. Eventuell ist der größte Hemmschuh zur Durchsetzung neuer Erkenntnisse in den Schulen selbst suchen. Der Titel „Und sie bewegt sich doch...“ ist aber nicht bildungspessimistisch zu verstehen. Die galileiischen Trotz Worte symbolisieren ja gerade, dass sich neue Erkenntnisse trotz etwaiger Verhinderungsstrategien Anderer und großer gesellschaftlicher Schwierigkeiten durchsetzen und für die Praxis relevant werden können. Einen kleinen Beitrag dafür wollen wir mit unserer Vorlesungsreihe beitragen.

Als wir – Katja Koch, Kirsten Ricker und Andreas Hoffmann-Ocon – eine Vorlesungsreihe zum Thema Schulentwicklung planten, wollten wir drei Erfordernissen gerecht werden:

- Es sollen Schulentwicklungsforscherinnen und –forscher zu Wort kommen, die sich mit unterschiedlichen Aspekten von Schulentwicklung auseinandergesetzt haben. Durch Multiperspektivität soll auf die Blindheit nicht weniger Schulentwicklungsuntersuchungen z.B. gegenüber historischen oder Genderfragen aufmerksam gemacht werden.
- Eine größere Bewusstheit gegenüber unterschiedlichen Schulentwicklungsprozessen in unterschiedlichen Regionen soll entwickelt werden. Sind die einzelnen Schulentwicklungsprozesse unberührt von der lokalen Umgebungskultur, lautet eine wichtige stets mitzubedenkende Frage.

- Die Vortragsreihe soll durch zwei Proseminare flankiert werden¹, um Studierenden die Gelegenheit zu geben, in unterschiedlich inhaltlicher Perspektive das Thema Schulentwicklung aufzugreifen sowie die Beiträge in der Vortragsreihe vor- und nachzubereiten.

Die Auswahl der Themen erfolgte dabei unter der Prämisse, einen umfassenden theoretischen und gleichzeitig forschungsnahen Einblick in das Forschungsfeld „Schulentwicklung“ zu geben.

In seinem Beitrag stellt *Wilfried Hansmann* ein Forschungsprojekt vor, das sich aus historischer Sicht dem Phänomen „Schulentwicklung“ nähert. Dabei untersucht er Schulentwicklungsprozesse an einem Gymnasium, an welchem vor rund 70 Jahren Schulleitung, Lehrkräfte, Elternvertreter versuchten, das Schulleben zu verändern und zu reformieren. Vor diesem Hintergrund werden Handlungsstrategien einzelner Akteure und diesbezügliche Handlungs-Struktureffekte im Hinblick auf die Entwicklung der Schule näher beleuchtet.

Andreas Hoffmann-Ocon wendet sich in seinem Beitrag der strittigen Frage zu, welche Rolle Schulaufsichtsbehörden im Kontext von Schulentwicklungsprozessen spielen. Im Zentrum des Beitrags steht dabei der in der historischen Bildungsforschung oftmals vernachlässigte Aspekt der Unterscheidung von Misserfolgen und Erfolgen staatlicher schulpolitischer Steuerung. Anhand der Einrichtung der ersten staatlichen Landesschulbehörde im Königreich Hannover verdeutlicht er, dass die Analyse bildungshistorischer Entwicklungen einen Zugewinn für die Diskussion um zukünftige Entwicklungsaufgaben im Schulaufsichtsbereich bedeuten kann.

Den Blick auf das Geschlecht richtet *Dietlind Fischer*. Die Weiterentwicklung von Schulen wird dabei als Aufgabe der einzelnen Schule verstanden, die eine Erweiterung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern erfordert. Sie sind nicht mehr nur für Unterricht und Erziehung zuständig, sondern auch für den schulischen Kontext, den systemischen Zusammenhang am Arbeitsplatz Schule, die organisatorische und soziale Strukturierung des Aufgabenfeldes, kurz: für die Kultur der Schule. Fischer thematisiert hier die im Zuge dieser Entwicklungen entstehenden weiblichen und männlichen Domänen von Schulentwicklung und stellt ihr Innovationspotential dar.

Die Arbeit mit Schulentwicklungsmoderatoren und -moderatorinnen steht im Vordergrund des Artikels von *Heino Reimers*. Diese zumeist aus dem Schulbereich selbst stammenden Personen haben in vielen Bundesländern von den Kultusbehörden in Abstimmung mit den Lehrerbildungsinstituten einen Beratungsauftrag erhalten, der die Aufgabe enthält, die Schulen im Rahmen ihrer Schulentwicklungsarbeit im Sinne einer Prozessberatung moderierend zu begleiten. Dabei zeigt er an praktischen Fallbeispielen auf, wie im Spannungsfeld von administrativer Fremdbestimmung und Schulautonomie eine subtile antinomische Struktur von

¹ Das eine Proseminar beschäftigte sich mit *Schulentwicklung und Lehrer- und Lehrerinnenbiographien* (Kirsten Ricker), das andere thematisiert *Historische Aspekte von Schulentwicklung* (Andreas Hoffmann).

Beratungssituationen als besondere Anforderung an prozessorientierte Beratungsarbeit entsteht.

Dass es auf der Ebene der Zielsetzungen, der Settings, der Konzepte und Methoden keineswegs eine eindeutige Unterscheidung von "Beratung einer Schule" und „Leitung einer Schule“ gibt, steht im Zentrum des Beitrags von *Detlev Lindau-Bank*. Der Autor fragt dabei nach dem Unterschied, den die Schulentwicklungsberatung als systemische Organisationsberatung gegenüber Schulleitung machen kann und macht. Schulleitung und Beratung werden dabei als jeweils geschlossene Systeme betrachtet, zwischen denen es einen Unterschied in der Kommunikation gibt. Vor dem Hintergrund der Darstellung eines Beratungsprozesses und eines Entscheidungsprozesses wird veranschaulicht, wie Beratungstheorie in die Schulpraxis einfließt.

Petra Herzmann klärt am Beispiel der Profiloberstufe einer Hamburger Schule das komplexe Wechselverhältnis von Schulentwicklung und Entwicklung der Lehrprofession. Dabei beantwortet sie auf der Grundlage berufsbiographisch orientierter Lehrerinterviews u.a. die wichtige Frage, wodurch Lehrerinnen und Lehrer befähigt und motiviert werden, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Zudem werden methodologische und forschungspraktische Probleme schulischer Begleitforschung diskutiert.

Kirsten Ricker betrachtet das Thema Schulentwicklung ebenfalls aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrern. Auf der Basis einer qualitativen Einzelfallstudie arbeitet sie den Zusammenhang von institutionell-organisatorischen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen einer Schule und den individuell-berufsbiographischen Entwicklungsprozessen von Lehrerinnen und Lehrern dieser Schule heraus.

Mit dem Beitrag von *Christian Boness* wird der Blick auf Prozesse der Unterrichtsentwicklung fokussiert. Der Autor stellt dabei mit dem Team-Ombudsmodell ein unterrichtspraktisch umsetzbares und evaluables didaktisches Modell vor, dass dazu beitragen kann, den Unterricht so zu verändern, dass leistungsbezogene Lernanreize durch positive Verstärkung erfolgen, Kommunikationsstrukturen als flache Hierarchie entstehen und sich schließlich neue Lehr- und Lernformen entwickeln.

Katja Koch beschreibt anhand zweier Fallbeispiele, welche auf Unterricht bezogene Lösungsstrategien Schulen im Kontext des Übergangs von der Grundschule in weiterführenden Schulen entwickelt haben. Dabei geht sie primär auf die Vorstellungen von Grundschul- und Sekundarschullehrerinnen bezüglich der Umgestaltung des Übergangs ein und fragt danach, inwiefern die diesbezüglichen Schulentwicklungsprozesse dazu beitragen, die mit dem schulischen Wechsel verbundenen Risiken zu mindern.

Literatur:

Oelkers, Jürgen (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*, Weinheim

„Schulaufsicht von oben und von unten“ im Königreich Hannover

Einleitung

Ein strittiges Thema innerhalb der Schulentwicklungsdiskussion und –forschung bleibt die Rolle und Ausgestaltung der Schulaufsicht. Aus der einen Perspektive wird Schulaufsicht tendenziell als Störfaktor bewertet, der die ohnehin geringen Handlungsspielräume der einzelnen Anstalten noch weiter verengt, aus dem anderen Blickwinkel erscheint Schulaufsicht als eine schwache Instanz, die inmitten einer schulorganisatorischen *Schönheit der Verwilderung* es nicht einmal ansatzweise vermag, Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu erzeugen (vgl. Lange 2003, 137). Beim Rekurs auf historische Entwicklungslinien der Schulaufsichtsorganisation scheinen sich oftmals hartnäckig bestimmte Vorstellungen für das 19. Jahrhundert zu halten: Schulaufsichtshandeln der staatlichen Bildungsadministration verlief nach einem Exekutiv-Modell, nach dem Schulräte ein Schulaufsichtskonzept planten, darüber entschieden und dessen Realisierung mit Erfolg auf dem Verwaltungswege vorantrieben. Mit dem tradierten Modell der bürokratisch-hierarchisch organisierten Schulaufsicht wird weiterhin oftmals eine eindeutige Wirksamkeitsvermutung verbunden (vgl. Klemm/Rolff 1977, 551; Lange 2003, 139). Während in der heutigen Schulentwicklungsdebatte die Position stark vertreten ist, dass die Annahme, schulpolitische Steuerung staatlicher Bildungsadministration im Sinne

des Exekutiv-Modells folge dem in der Planung vorgezeichneten Weg, naiv sei, scheint sie für organisatorische Schulentwicklungsprozesse im 19. Jahrhundert nach wie vor zu gelten. Starke Diskrepanzen zwischen schulpolitischen Steuerungsintentionen und –ergebnissen wären demnach kennzeichnend für die Arbeit zeitgenössischer Schulentwicklungs- und Schulaufsichtsinstanzen, nicht aber für das Vorgehen staatlichen Unterrichtsbehörden mit etatistisch-dirigistischem Selbstverständnis vor etwa 150 Jahren. Eine unterkomplexe Perspektive auf historische Schulaufsichtsentwicklungen fußt auf einer Vorstellung funktionierender Machtorientierung staatlicher Bildungsadministration, ohne schulpolitische Gegenkräfte und Widerlager – wie z.B. Städte und Kommunen – systematisch in Rechnung zu stellen.

Ziel dieser Ausführungen ist es, einen Beitrag zur historischen Bildungsforschung zu leisten, der auch einen Zugewinn für die Diskussion um zukünftige Entwicklungsaufgaben im Schulaufsichtsbereich bedeutet. Schulentwicklungsforscher wie z.B. Johannes Bastian verweisen auf die entscheidende Rolle der Entwicklungs- und Reformgeschichte einer Schule für Schulentwicklungsarbeit (vgl. Bastian 2000, 135). Mit dem Blick auf die heutige Einzelschule bleibt jedoch außer Acht, dass diese Auffassung zur historischen Bildungsforschung eine *klassische* ist und sich auf ganze Bildungssysteme ausweiten lässt: Schon *Friedrich Paulsen* formulierte den Anspruch, dass aus der Beschäftigung mit der Bildungsgeschichte „nicht nur für die Erkenntnis der Vergangenheit, sondern auch für die Einsicht in die Lage der Gegenwart und die Forderungen der Zukunft einige Frucht erwachsen könne“ (Paulsen 1906, 171).

Im Zentrum der Argumentation dieses Beitrags soll der in bildungshistorischen Auseinandersetzungen oft vernachlässigte Aspekt der Unterscheidung von Misserfolgen und Erfolgen staatlicher schulpolitischer Steuerung stehen. Schon ein erster Einblick in einige archivalische Dokumente zur Einrichtung der ersten staatlichen Landesschulbehörde im Königreich Hannover, dem Oberschulkollegium (OSK), zeigt, dass die neue Institution teilweise enorme Probleme hatte, Einfluss auf städtische schulpolitisch relevante Instanzen zu nehmen. Da jedoch gerade eine traditionelle Bildungsgeschichtsschreibung historische Schulaufsichtsinstanzen mehrheitlich als funktionierende Gefüge eher darstellen als problematisieren, erhalten die Aussagen einen fragwürdigen Stellenwert: Die darstellenden Aussagen zu staatlichen Schulaufsichtsbehörden orientieren sich in der Regel an Gesetzen, Erlassen und königlichen Patenten. Damit droht man aber hinter ein schon erreichtes Problembewusstsein zurückzufallen, demgemäß schulrechtliche Normierungen nicht die historische Praxis der Konfliktregulierung im bildungsadministrativen Feld abbilden können. Es hat nicht an Versuchen gefehlt, die rechtlichen Schief lagen von historischen Schulaufsichtskonstellationen zu thematisieren (vgl. Romberg 1979). Diese Versuche verbleiben dann aber auch mehr oder weniger in der schulrechtlichen Dimension.

Die Absicht meiner Rekonstruktion und Analyse ist es jedoch nicht, die Aussagekraft schulrechtlicher Normierungen dadurch abzuwerten, dass Schulaufsichtskonstellationen als unabhängig von Rechtstexten erklärt werden. Im Gegen-

teil: Eben auf der Wahrnehmung der Differenz zwischen Kodifizierungen und rekonstruierbaren Konfliktverläufen um Schulaufsichtskompetenzen zwischen Staat und Städten beruht der bildungshistorische Erkenntnisgewinn.

Ich werde im Folgenden mit der normativen Perspektive auf die historische Schulaufsichtsentwicklung beginnen. In einem zweiten Teil werde ich Rekonstruktionsbefunde von schulpolitischen Konflikten zwischen dem städtischen Schulträger der Stadt Stade und staatlichen Unterrichtsbehörden im Königreich Hannover präsentieren, die auf Archivalien beruhen, welche vor allem im Niedersächsischen Hauptstaatsarchiv in Hannover (NHStA) verwahrt werden. Abschließend analysiere ich die Rekonstruktionsbefunde mit Hilfe von steuerungs- und systemtheoretischen Überlegungen.

Die normative Perspektive

Das Jahr 1830 bildete – auf der normativen Ebene wohlbemerkt – eine einschneidende Zäsur in der hannoverschen Bildungsgeschichte, da in diesem Jahr fast gleichzeitig mit der Einführung der Maturitätsprüfung das Oberschulkollegium (OSK) gegründet wurde. Um in Zukunft eine ausreichende Schulaufsicht gewährleisten zu können, wollte die Regierung für die obere Verwaltung des höheren Schulwesens eine eigene Behörde einrichten. Zum übergeordneten Aufgabenprofil dieser neuen Institution gehörten zwei Dimensionen, eine kurzfristige und eine langfristige:

Die *kurzfristige Dimension* umfasste die Klassifikation der höheren Schulen des Königreichs in zwei Abteilungen: in vollständige Gymnasien, die das Recht der Entlassung ihrer Schüler zur Universität haben sollten, und Progymnasien, die ihre Schüler zum Eintritt in die oberen Klassenstufen eines Gymnasiums vorbereiteten, darüber hinaus aber auch die Funktion von „Realschulen“ erfüllen sollten. Um die Klassifikation vorantreiben zu können, mussten zum einen die Berichte derjenigen Behörden studiert werden, die zuvor partiell Aufsichtsrechte über die Gelehrtenschulen wahrnahmen (Konsistorien, Landdrosteien, Magistrate), zum anderen waren kurzfristige Reisen des *Generalinspektors* Kohlrausch notwendig, um sich vor Ort ein Bild über den Zustand der Schulen zu machen (vgl. Kohlrausch 1855, 6).

Dem neu eingerichteten OSK wurden durch das Ministerium insgesamt 29 Anstalten zur Aufsicht zugewiesen. Unmittelbar vor den Maturitätsprüfungsgesetzen und vor der Implementierung des OSK bereiteten bis zu 22 höhere Anstalten ihre Schüler in größerer oder geringerer Anzahl auf die Universität vor. In den Jahrzehnten davor galten noch mehr Schulen als studienvorbereitend. Im ersten Jahr nach der Neuorganisation des höheren Schulwesens wurden lediglich 13 Schulen als Gymnasien anerkannt. Nach sechs Jahren stieg die Zahl auf 17 an und stagnierte bis 1866.

Im Hinblick auf die Klassifizierung der höheren Anstalten sind die ersten organisatorischen Tätigkeiten des hannoverschen Oberschulkollegiums mit denen

des preußischen vergleichbar – wäre da nicht das *timelag* von 43 Jahren dazwischen. Das preußische OSK existierte lediglich zwischen den Jahren 1787 und 1808. Dessen erste Aufgabe bestand darin, durch eine Bestandsaufnahme der preußischen Schulwirklichkeit die Voraussetzungen und die Folgekosten einer durchgreifenden Gymnasialreform zu klären (vgl. Herrlitz 2001, 97). Auch in Preußen gab es vor der Neuorganisation des höheren Schulwesens viele Schulen unterschiedlichster Größe und mit unterschiedlichster personeller und materieller Ausstattung, die auf die Universität vorbereiteteten. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts gab es in Preußen etwa 400 sogenannte Lateinschulen bzw. Gelehrtenschulen von denen wiederum etwa 70 eine herausgehobene Stellung hatten. Von diesen ganzen Schulen blieben gerade einmal 100 Gymnasien bestehen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts als neunstufige Anstalten ein Reifezeugnis vergeben durften (vgl. Herrlitz 2001, 98; Kraul 1984, 23; Lundgreen 1980, 42).

Die *zweite – langfristige – Dimension*, die zum übergeordneten Aufgabenprofil des hannoverschen OSK gehörte, umfasste ein stetige *Controlisation* des Zustandes der einzelnen Anstalten und ihrer Lehrer. Um dies zu gewährleisten, wurde dem Vorsitzenden Oberschulrat Friedrich Kohlrausch zur Pflicht gemacht, wiederholte Rundreisen zu den einzelnen Anstalten im Königreich für Inspektionen und Revisionen vorzunehmen.

Bei genauerem Hinschauen ist bemerkenswert, dass die staatlichen Normierungen für das höhere Schulwesen im Königreich Hannover uneindeutig und relativ diffus formuliert waren, gerade was das Verhältnis zu den städtischen Patronaten anging. Zentrale Bedeutung kam dem königlichen „Patent wegen Anordnung der Ober-Schul-Collegii in Hannover“ vom 2. Juni 1830 zu. Zum einen wurde in dem Text des Patentes eine schon längst gängige Praxis kodifiziert: Gymnasien königlichen Patronats – sogenannte Landesanstalten – standen nicht nur im Bereich der *inneren Schulorganisation* unter staatlicher Aufsicht, was die Einhaltung der Lehrpläne betraf, sondern auch im Bereich der *äußeren Schulorganisation* hinsichtlich der Lehrerwahl und -anstellung sowie der Finanzierung des Schulhaushaltes. Zum anderen wurde für die Gymnasien städtischen Patronats festgelegt, dass das OSK bei ökonomischen Angelegenheiten und bei der Besetzung der Direktoren- und anderer wichtiger Lehrerstellen mit den betreffenden Magistrat „communiciren“ müsse (vgl. Sammlung der Gesetze [...] für das Königreich Hannover 1830/ II. Abtheilung, 19). Der für den Konflikt zwischen den Magistraten und der staatlichen Schulaufsicht so folgenreiche Begriff „Communiciren“ fungierte zugleich als Schlüssel-, Reiz- und Programmwort im Sinne einer „konnotativen Fläche“, auf die jede Konfliktpartei ihre Ansprüche projizieren konnte. Allerdings behielt sich das Ministerium durch das königliche Patent stets vor, Letztentscheidungsinstanz derjenigen Schulangelegenheiten zu sein, mit denen das OSK in Berührung kam.

Rekonstruktionen

Der Auslöser des Konflikts zwischen der neuen Behörde und der Stadt Stade war Anfang des Jahres 1831 das Bestreben des OSK, den Rektor des städtischen Gymnasiums (Vallet) in den Ruhestand zu versetzen. Als Begründung wurde angeführt, dass aus dem Lehrerkollegium derartige Forderungen gegenüber dem OSK artikuliert worden seien, da der Rektor durch sein hohes Alter seinen bedeutenden Aufgaben nicht mehr gewachsen sei. Ausdruck der nachlassenden Leitungskompetenz seien die Differenzen im Lehrerkollegium. Zunächst versuchten die Vertreter des OSK mit dem Verweis, dass die staatliche der städtischen Schulaufsicht in der Hierarchie der Unterrichtsverwaltung vorgesetzt sei, den Magistrat zur Pensionierung des Rektors zu zwingen. Bereits einen Monat später gab der Magistrat jedoch unmissverständlich zur Antwort, dass er an dem Rektor festhalten werde (vgl. NHStA, Hann. 130, Nr. 687). Nachdem die unterschiedlichen Positionen des Magistrats und des OSK zur Besetzung der Rektorenstelle in Stade deutlich geworden waren und eine Annäherung sich nicht abzeichnete, ging der Magistrat dazu über, nicht mehr direkt mit dem OSK zu kommunizieren. Berichte, Beschlüsse und Stellungnahmen wurden nun vom Magistrat direkt an das Ministerium gerichtet.

Der nächste Steuerungsversuch der staatlichen Bildungsadministration zielte auf ein schulrechtliches Instrument, das mit hohem Drohpotential angereichert war: Gemäß des Königlichen Patentens vom 5. Juni 1830 (§2, 7) hatte das OSK für das Ministerium die Untersuchung vorzunehmen und die Entscheidung vorzubereiten, ob eine Schulanstalt als Progymnasium oder Gymnasium eingeordnet oder ob eine gelehrte Schule als solche aufgehoben und etwa in eine höhere Bürgerschule verwandelt werden sollte (vgl. Sammlung der Gesetze [...] für das Königreich Hannover 1830/ II. Abtheilung, 19). Der Magistrat bezweifelte im Spätsommer 1831 in seinem Schreiben an das OSK, dass die staatliche Behörde befugt sei, die höhere Schule zum Progymnasium herabzustufen:

„Selbst der Eingang der Instruction vom 30ten Novbr. 1829 läßt annehmen, wenn der Zustand einer Schule für den bestimmten Zweck sich hinreichend herstellt, könne von einer Veränderung der Qualität nicht die Rede seyn und das Patent vom 2 Junius 1830 sagt, das Oberschul-Collegium habe zu bestimmen, ob eine Schulanstalt eine Gymnasium werden [sic] solle. Das schließt doch wohl den Fall aus, einem seit Jahrhunderte wohl bestandenen Gymnasio seine bisherige Qualität zu nehmen, weil für die Extension die Mittel nicht für hinreichend befunden werden, es müßte doch erst sich darlegen lassen, daß den sonstigen Anforderungen nicht Genüge zu leisten sey“ (NHStA Hann.130, Nr. 687).

Die Interpretation des Magistrats, dass das OSK lediglich die Möglichkeit habe, Progymnasien zu vollständigen Gymnasien zu ernennen, war sicherlich auch ein Ausdruck davon, wie hoch die Stadtbehörde mögliche Folgeschäden und Bedeutungsverluste bei einer Herabstufung einschätzte. In dieser nördlichen Region (innerhalb des Königreichs wurde auch die Bezeichnung „Provinz“ verwendet) galt Stade als „Hauptstadt“ der Provinz. Ein vollständiges Gymnasium verlieh

einer Stadt nicht nur Bedeutung ideeller Art, sondern stellte – zumindest mittelbar – einen nicht zu vernachlässigenden Wirtschaftsfaktor dar. Da mehr als ein Drittel der Gymnasialschüler sich unmittelbar aus der Stadt Stade rekrutierten, wären bei einer Herabstufung zum Progymnasium viele Eltern „genötigt“ worden, ihre Söhne mindestens zwei Jahre vor dem Abgang zur Universität auf ein Gymnasium in einer anderen Stadt gehen zu lassen.

Politische Rückendeckung im Konflikt mit der Regierungsseite erhielt der Magistrat als Exekutivorgan der Stadt von dem Repräsentaten-Kollegium, einer frühen Form legislativer Gewalt auf lokaler Ebene. Aber auch im Ministerium ist nicht unbemerkt geblieben, dass dem OSK die kommunikativen Mittel fehlten, die benötigt wurden, um den Magistrat zum Einlenken auf die Regierungsforderungen zu bewegen. Anfang September 1831 schaltete das Ministerium die Landdrostei im Bezirk Stade ein. Diese staatliche Verwaltungsbehörde auf regionaler Ebene hatte seit Einrichtung des OSK auch die wenigen unbedeutenden formalen Schulaufsichtsrechte (z.B. Bestätigung der Lehrereinstellungen des Magistrats), die sie früher innehatte, an das OSK abgegeben. Dennoch informierte das Ministerium die Landdrostei über die Differenzen zwischen Magistrat und OSK und erwähnte dabei auch, dass der Magistrat, ohne den „Dienstweg“ einzuhalten, direkt mit dem Ministerium in Kontakt stand. Obwohl das Ministerium die Rechtsauffassung des Magistrats sich nicht zu eigen machte, wies es das OSK an, einstweilen alle Verfügungen gegenüber dem Magistrat auszusetzen – was der Regionalbehörde auch mitgeteilt wurde.

Nach Einschätzungen des Ministeriums würde weiteres Schulaufsichtshandeln von dem OSK sich kontraproduktiv gegenüber der Intention auswirken, den Magistrat dahingehend zu bewegen, Schulaufsichtskompetenzen über das Lehrerkollegium abzugeben und zur Verbesserung des Gymnasiums Zuschüsse aus der städtischen Kämmereikasse durch Einflussnahme bei den Bürgerrepräsentanten verfügbar zu machen. Obwohl das Ministerium in der Sache mit seiner nachgeordneten neuen Behörde übereinstimmte, war es davon überzeugt, dass ergebnisorientiertes Handeln in diesem Fall das Nicht-Handeln des OSK bedeute. Deshalb wurde das OSK aufgefordert, weiterhin zu ertragen, dass der Magistrat ohne Absprache alleine über sein Lehrerkollegium verfügte und die Landdrostei die Verhandlungen mit dem Magistrat führte.

Trotz weiterer Bemühungen der Landdrostei, den Magistrat zum Einlenken zu bewegen, blieb der Magistrat bei seiner Position, städtische Patronatsrechte ohne Einflussnahme staatlicher Institutionen wahrzunehmen bzw. zu verteidigen. So blieb dem Minister Stralenheim am 10. September 1832 nichts anderes übrig, als dem OSK mitzuteilen, dass der „Bericht der Königl. Landdrostei zu Stade ergibt, daß der dortige Magistrat die Annahme der Bedingungen verweigert, an welche Wir die Bewilligung eines jährlichen Zuschusses von 600 Talern für die Schule abhängig gemacht hatten“ (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 687). Zugleich wurde das OSK aufgefordert, Vorschläge zum zukünftigen Umgang mit dem „Problem Stade“ vorzulegen. Mit dieser Aufforderung an das OSK endete der Auftrag der Landdrostei, vermittelnd im schulpolitischen Konflikt zwischen Stadt und Staat

tätig zu sein. Aber auch den Vertretern des OSK fehlten Vorstellungen zur zukünftigen Konfliktbewältigung.

Zu Beginn des Jahres 1833 verlagerte sich der bisherige Konflikt auf die kurzfristig zu entscheidende Frage nach der Besetzung der ersten Lehrerstellen am Stader Gymnasium. Während das OSK den bisherigen Konrektor (Sattler) in das höchste Amt am Stader Gymnasium aufrücken lassen wollte, lehnte der Magistrat aus verschiedenen Gründen diese Person ab. Ergebnis der Kommunikationsbemühungen des OSK war, dass der Magistrat der Schulaufsichtsbehörde in diesem einen Fall einen Kompromissvorschlag offerierte. Trotz der Bedenken weigerte sich der Magistrat nicht mehr, den Konrektor in das begehrte Amt aufrücken zu lassen. Allerdings verknüpfte der Magistrat seine Zustimmung mit weitreichenden Bedingungen: Die Stadtoberen vertraten die Auffassung, dass „die Aufrückung des Conrectors Sattler nur provisorisch seyn [müsse], um freie Hand zu behalten, wenn es sich ferner zeigen sollte, daß Nachtheil davon für die Schulanstalt zu befürchten sey“ (NHStA Hann.130, Nr. 688). Eine derartige Regelung minderte die Zugriffsmöglichkeiten des Magistrats auf die erste Lehrerstelle der Stadt kaum, die jetzt mit dem OSK getroffene Personalentscheidung konnte später durch den Magistrat wieder revidiert werden. Tatsächlich akzeptierte der Minister den Vorschlag des Magistrats, der ihm durch das OSK übermittelt wurde. Am 13. März 1833 bewertete von Strahlenheim die derzeitige Lage so, dass ein Punkt erreicht wurde, von dem aus eine Verbesserung der Anstalt bewirkt werden könnte (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 688). Während der Magistrat es für unwahrscheinlich hielt, dass eine zukünftige Kooperation mit den staatlichen Behörden entstünde, geht aus der Korrespondenz zwischen OSK und Ministerium hervor, dass die staatliche Schuladministration sich in der Gewissheit wähnte, einen ersten Schritt zu einem „ungestörten Einfluß“ auf das Gymnasium getan zu haben (vgl. NHStA Hann. 130, Nr. 688).

Die scheinbar zwischenzeitliche Verbesserung der Kommunikation zwischen Magistrat und OSK erwies sich als schulpolitisches „Strohfeuer“, der Magistrat wollte sich nicht das Recht nehmen lassen, die höchsten Lehrerstellen der städtischen Schule zu besetzen – auch nicht sechs Jahre nach Errichtung des OSK:

Wenn nun der löbl. Magistrat in dem vorliegenden Falle, ohne vorherige Communication mit Uns, eine öffentliche Aufforderung zur Probelection der Competenten zu der eröffneten Rectorstelle erließ, so war dieses Verfahren dem Zwecke, welches das königl. Patent bei einer solchen Communication zwischen den Behörden im Auge hat, entgegen; denn wenn Wir auch das Recht des löbl. Mag. zu einer öffentlichen Aufforderung nicht in Abrede stellen, so würde eine vorherige Communication mit Uns den löbl. Mag. von der Unzweckmäßigkeit desselben überzeugt haben“ (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 688).

Das OSK versuchte in einer ausführlichen Darstellung dem Magistrat zu erklären, welche negativen Konsequenzen dieser Alleingang für das gesamte Beförderungswesen des Königreichs habe. Nur gering qualifizierte Lehrer könnten versuchen, unter Umgehung des OSK, an diese Stelle zu gelangen. Aber auch diese Argumentation, die die landesweite Bedeutung des personalpolitischen Handelns

des Magistrats herausstrich, führte keine Änderung in dem Verhalten der Stadtbehörde herbei. Somit erkannte der Magistrat grundsätzlich und dauerhaft die staatliche Schulaufsichtsbehörde nicht an. Stellvertretend für die Nichtanerkennung stand die unterlassene und nach „lege artis“ vorgesehene Kommunikation zwischen den beiden kollektiven Akteuren.

Erst Ende des Jahres 1849 konnte die staatliche Unterrichtsverwaltung erstmals einen nennenswerten Einfluss auf das Stader Gymnasium aufbauen: Das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten sprach gegenüber den Vertretern seiner untergeordneten Schulaufsichtsbehörde offen die Strategie aus, wie durch Geld die Verteidiger städtischer Patronatsrechte in die Verlegenheit gebracht werden sollten, von ihrer obstruktiven Position abzurücken. Erst bei Aufgabe der Patronatsrechte sollten Gelder aus der Landeskasse an den Magistrat für das städtische Gymnasium fließen. Zwischen der Regierung und der Allgemeinen Ständeversammlung, dem auf die oberen Klassen begrenzten parlamentarischen Vorläufer des Landtags, galt die Vereinbarung, staatlichen Einfluss auf all diejenigen Lehrerstellen auszuüben, die aus Landesmitteln finanziert wurden. Diese Vereinbarung musste keine Rücksichten auf das schulische Patronatsrecht der Städte nehmen, wie z.B. auf den § 78 der Stader Stadtverfassung, nach dem die Lehrer vom Magistrat gewählt und bezahlt wurden. Gemäß dieser neuen Vereinbarung gab es für die einzelnen Städte und ihrer Gymnasien, die Möglichkeit – die de facto keine Stadt auszuschlagen sich leisten konnte – zusätzliche Lehrerstellen aus Landesmitteln sich bezahlen zu lassen. In diesem Rahmen galt für die Stadt Stade das Angebot, 300 Taler für den städtischen Schulhaushalt einstreichen zu können, wenn „hinsichtlich der betreffenden (10ten) Lehrerstelle dem Königlichen Ober-Schul-Collegium eine entsprechend erweiterte Einwirkung bei der Besetzung patronatsseitig eingeräumt wird“ (NHStA Hann.130, Nr. 689). Bei der 10. Lehrerstelle am Gymnasium Stade handelte es sich nicht um eine der ersten beiden Lehrerstellen, auf die das OSK Einwirkungsrechte gehabt hätte. Allein das einzig wirkliche Instrument des OSK mit Drohcharakter, die Herabstufung des Gymnasiums zum Progymnasium (möglicherweise wegen einer zu geringen Personaldecke), sorgte dafür, dass den Magistraten diesbezüglich kaum ein Entscheidungsspielraum blieb. So nimmt es auch nicht wunder, dass sich der Magistrat von Stade (schon) zwei Monate nach der „Offerte“ des Staates (8. November 1849) damit einverstanden erklärte, bei zukünftigen Stellenbesetzungen die an die Bewilligung geknüpften Bedingungen anzuerkennen – nämlich die formale Anerkennung des OSK (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 689).

Aus dem Blickwinkel des schulpolitisch aktiven Magistrats bestand die größte Gefahr für den Bestand städtischer Patronatsrechte zwischen den Jahren 1848 und 1850. Es bleibt im Bereich der bildungshistorischen Spekulation, was geschehen wäre, wenn der Staat die finanziellen Mittel gehabt hätte, ohne weiteres städtische Gymnasien zu finanzieren. Die Mehrheit der im höheren Schuldienst Beschäftigten befürwortete ohnehin die Brechung städtischer Patronatsrechte. Ein Indikator dieser Auffassung war die Versammlung Hannöverscher Gymnasiallehrer: Am 20. April 1848 versammelten sich – unabhängig von staatlichen oder städ-

tischen Institutionen – in Lehrte bei Hannover reformorientierte Gymnasiallehrer, die an einer Petition an die Regierung und die Allgemeine Ständeversammlung arbeiteten. Thematisiert wurde das schulpolitische Verhältnis von Städten und staatlicher Schulaufsicht. Bemerkenswert an der Bewertung einer Einflussnahme von Magistrat und OSK auf hannoversche Einzelschulen durch die versammelten Lehrer ist, dass der Einfluss der städtischen Patronate landesweit – und nicht nur für den Fall Stade – größer eingeschätzt wurde als der der staatlichen Schulaufsicht (vgl. Schuster 1849, 162). Obwohl auf dieser Versammlung viele auf die mögliche Gefahr der mangelnden Nachvollziehbarkeit von Entscheidungsprozessen hingewiesen hatten, sprach aus der Perspektive der Lehrer für eine Verstaatlichung der Gymnasien, dass damit die durch die „Doppelregierung“ von OSK und Magistraten verursachte *schwebende Stellung* der Gymnasien ein Ende gefunden hätte. Der für die anwesenden Lehrer wahrscheinlich gewichtigere Grund für die Verstaatlichung war die durchgängig schlechte Besoldung der Gymnasiallehrkräfte an Schulen städtischen Patronats. Diese schlechte Besoldung, „schon immer ein Gegenstand gerechter Klage, erschien als eine der nachtheiligen Folgen, welche aus den Patronatsverhältnissen der höheren Lehranstalten hervorgiengen“ (vgl. Schuster 1849, 162).

In Stade – und auch andernorts – blieben die städtischen Patronatsrechte nach 1848 allerdings formal erhalten, wenn auch de facto mehr und mehr ausgehöhlt aufgrund der Finanzierung von einigen Lehrerstellen durch Landesmittel.

Steuerungstheoretische Reflexionen

Schulpolitische Steuerung

Schon hinsichtlich der Anfänge staatlicher Schulaufsicht ist ein triviales Steuerungsverständnis - das Oelkers als *seemännisch* oder *automobilistisch* bezeichnet – unpassend (vgl. Oelkers 2002, 2). Das heißt, dass Steuerungsdefizite gegenüber einzelnen Schulträgern oder Einzelschulen ein grundsätzliches Problem staatlicher Schulaufsichtsbehörden waren und sind. Die noch immer teilweise vorhandene Grundannahme eines handlungsfähigen Staates, der mit Hilfe von Gesetzen und Erlassen sowie einer sie ausführenden Bildungsadministration schulpolitische Entwicklungen im Sinne linear-kausaler Prozesse steuert, bildete weder die Praxis im 19. noch die des 20. und 21. Jahrhunderts ab (vgl. Lange 2003, 142). Gerade weil man bei diesen scheinbaren Gemeinsamkeiten von schuladministrativen Steuerungsproblemen des Obrigkeitsstaates und des heutigen Staates dazu neigt, funktionale Erklärungszusammenhänge mit Grundsatzcharakter zu konstruieren, ist eine weitere Auseinandersetzung mit Steuerungsauffassungen aus der Schulentwicklungs-, Schulautonomie- und Schulprogrammdiskussion in Abgrenzung zu bildungshistorischen Forschungszusammenhängen notwendig. Es kann jedoch schon an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine rein zentralistisch-etatistische Ausdeutung von schulpolitischer Steuerung im Verbund mit einem bürokratisch-

hierarchischen Organisationsmodell nicht *einmal* zur Klärung der komplexer werdenden Schulaufsichtsverhältnisse im 19. Jahrhundert ausreicht. Diese Erkenntnis hat zur Konsequenz, dass mögliche eindeutige Wirksamkeitsvermutungen des in der einschlägigen Literatur tradierten Modells bürokratisch-hierarchisch organisierter Schulaufsicht dekonstruiert werden müssen.

Zum einen gilt es für einen schulpolitischen Steuerungsbegriff, operative Steuerungseffekte (= Selbststeuerung) von Schulen zu integrieren, die sich rekonstruieren lassen, sobald Magistrat und städtisches Gymnasium als Handlungseinheit betrachtet werden. Der Magistrat übernahm nicht nur den Löwenanteil der jährlichen Schulfinanzierung, sondern regelte auch die Anstellung der Lehrkräfte.

Zum anderen müssen auch kontextuelle Steuerungseffekte (= Steuerung von außen) in eine Begriffsbestimmung einfließen. Sie war möglich, sofern die staatliche Bildungsadministration nicht in die interne Operationsweise städtischer Schulaufsicht eingriff, sondern Bedingungen setzte, an denen sich das zu steuernde System in seinen eigenen Selektionshandlungen orientieren konnte (vgl. Luhmann 1997, 777). Eine Einflussnahme funktionierte um so besser, je stärker das zu steuernde System auf den Steuerungsanreiz ansprach (vgl. Willke 2001, 195). Die schulpolitischen Konflikte in Stade und Hannover zeigten, dass die Magistrate oftmals – freilich in graduell unterschiedlicher Weise - auf finanzielle Subventionen von der Regierung angewiesen waren. Demnach kann die Zuschussgewährung des Staates als ein Bereich der kontextuellen Steuerung betrachtet werden.

Konkret formuliert umfasst also *schulpolitische Steuerung* operative und kontextuelle Lenkungen von städtischen Gymnasien (samt des Magistrats), wobei der Begriff an Schärfe gewinnt, wenn gerade im Bereich der Außensteuerung zwischen erfolglosen Steuerungsversuchen und erfolgreichen Steuerungen differenziert wird (vgl. Hoffmann 2004a).

Die schulpolitischen Steuerungsversuche des Staates von oben

Wenn im Rahmen systemtheoretischer Überlegungen von Steuerungsmedien die Rede ist, sind Einrichtungen mit ihrer Eigenschaft gemeint, komplexe Sachverhalte in symbolischer Verdichtung zu kommunizieren (vgl. Willke 2001, 156; Luhmann 1997, 363). Der Vorsitzende des OSK brauchte z.B. mit den in sein Ressort fallenden Schulen 1830 nicht auszuhandeln, mit welchen Kriterien und zu welchen Zeitpunkt der Zustand der einzelnen Anstalten bewertet werden sollte; er beraumte (durch Macht und Recht) einfach einen Visitationstermin an und klassifizierte die Schulen. Steuerungsmedien boten und bieten die Möglichkeit nachzusteuern, wenn auffällt, dass der Steuerungsversuch keine Wirkung zeigte. So kann der Inhalt einer Weisung bzw. können die Drohmittel variieren, um sich mit Macht durchzusetzen oder man kann mehr Geld anbieten, um etwas Gewünschtes zu erhalten (vgl. Luhmann 1997, 363). Für eine steuerungstheoretische Analyse der Rekonstruktionen bietet sich vor allem eine Auseinandersetzung mit den Steuerungsmedien Macht, Recht, Geld und Wissen an.

Staatliche schulpolitische Steuerung durch Macht

Die herkömmliche Ausformung machtbasierter Kommunikation ist die Kommunikation in hierarchischen Organisationen. Als Beispiel kann im bildungshistorischen Bereich das Verhältnis einer oberen Landesschulbehörde zu den Gymnasien königlichen Patronats, den sogenannten Landesschulen, angeführt werden. Die Differenz von Oben und Unten genügt, um die in der Hierarchie ablaufenden Kommunikationen sowohl inhaltlich als auch motivational zu steuern (vgl. Willke 2001, 158). Es genügt zu wissen, dass die vorgesetzte Instanz immer Recht hat und dass Anordnungen von oben mit Gehorsam von unten zu beantworten sind. Das Ziel dieser Infrastruktur liegt in der Monopolisierung von Ausübung legitimer Macht durch die alleinige Kompetenz, verbindliche Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen (vgl. Willke 2001, 177). Fraglich ist, ob das OSK seit seiner Einrichtung im Jahre 1830 eine derartige alleinige Kompetenz auch gegenüber den städtischen Gymnasien hatte.

Seit seiner Gründung war das OSK mit Kompetenzproblemen behaftet: Eine erste Problemdimension ergab sich daraus, dass es 1830 aus rechtlicher Perspektive gar kein Monopol von schulpolitischer Machtausübung des OSK gegenüber dem Lyceum gab. Allenfalls konnte das OSK neben dem Magistrat, der die Finanzen der städtischen Schule verwaltete und Lehrer einstellte sowie entließ, eine *Nebenregierung* bilden. Die zum Steuerungsmedium Macht dazugehörige Möglichkeit des Staates, ein Gymnasium zum Progymnasium herunterzustufen, diente nur einer sehr groben Einflussnahme. Der Konflikt um das Gymnasium in Stade zeigte, dass die Drohung mit Herabstufung des Gymnasiums beim Magistrat zum Kommunikationsabbruch mit dem OSK führte. Eine vom OSK nichtintendierte Nebenfolge dieser schulpolitischen Drohung war, dass die Stadtoberen von Stade, ohne den Dienstweg einzuhalten, direkt mit dem Ministerium Kontakt aufnahmen, was in diesem Fall einer Entmachtung der gerade neu geschaffenen Schulaufsichtsbehörde gleichkam. Sublime schulpolitische Steuerungserfolge stellten sich also zur Zeit des Königreichs Hannover mit der Drohung der Herabstufung eines Gymnasiums nicht ein.

Staatliche schulpolitische Steuerung durch Recht

Von den gut ein Dutzend gesetzlichen Bestimmungen zur Neuordnung des höheren Schulwesens zwischen 1829 und 1861 können lediglich vier Normierungen als wichtige Entwicklungsschritte gelten, die auf eine qualitativ neue Ordnungsebene zielten. Zu den großen Normierungen mit intendiertem Zäsurcharakter zählten:

- 1829 das Maturitätsprüfungsgesetz,
- 1830 das königliche Patent zur Einrichtung des Oberschulkollegiums,
- 1831 der Erlass zur Prüfung der Schulamtskandidaten und die Einrichtung einer wissenschaftlichen Prüfungskommission,

- 1846 die Bewilligung des allgemeinen Realunterrichtsfonds.

Im Vergleich zu Preußen war die staatliche schulrelevante gesetzgeberische Tätigkeit im Königreich Hannover schwach ausgeprägt. Das (höhere) Schulwesen in Preußen befand sich im Annexionsjahr 1866 in einem bereits fortgeschrittenen Normierungsprozess, der Ende des 18. Jahrhunderts mit der Gründung des preußischen OSK (1787) begonnen hatte. Mit dem Examen für Gymnasiallehrer (Examen pro facultate docendi) 1810 – dessen Einführung mit dem Versuch zusammenhing, die lokalen Schulpatrone mit ihrer als unkontrolliert empfundenen Einstellungspolitik zu schwächen (vgl. Drewek/Tenorth 2001, 57) – sollte staatlicherseits die Qualifikation des Lehrpersonals geregelt werden. Die Schüler betreffend, wurde mit den Abiturientenreglements von 1788, 1812 und 1834 der Zugang zur Universität zunächst nur in Ansätzen, später dann mit durchschlagendem Erfolg bestimmt. Mit der Mittelschulgesetzgebung von 1832 und 1859 wurden bis zur Annexion verschiedene Formen der höheren Bürgerschule und Realschule in Preußen definiert. Dabei bleibt festzuhalten, dass der Grad der Differenzierung des preußischen höheren Schulwesens, z.B. durch Erlasse mit Zäsurcharakter, wesentlich höher war als der des hannoverschen höheren Schulwesens.

Recht wurde von der hannoverschen Regierung weniger als schulpolitisches Steuerungsmedium gegenüber den Städten genutzt, als es möglich gewesen wäre: Den Beweis dafür liefert die Untersuchung von Kesper-Biermann, nach der bereits in den 1840er Jahren in Kurhessen der Staat durch das Steuerungsmedium Recht es vermochte, Leitung, Verwaltung und Lehreranstellung in den Kompetenzbereich des Innenministeriums anzusiedeln (vgl. Kesper-Biermann 2001, 218). Eingeschränkt durch die verfassungsgebende Entwicklung der Städte in den frühen 1820er Jahren formulierte demgegenüber die hannoversche Regierung keine Gesetze, Erlasse oder Vorschriften, die das hergebrachte städtische Patronatsrecht über Gymnasien vollends aufhob. Ein Grund dafür ist in der schwach ausgeprägten absolutistisch-zentralistischen Regierungs- und Verwaltungsaktivität Hannovers zu sehen, die in landesgeschichtlichen Untersuchungen mit der Abwesenheit der Könige (Personalunion mit England bis 1837) und der daraus resultierenden mächtigen Land- und Provinzialstände erklärt wird (vgl. Sachse 1995, 15). Ein weiterer Grund liegt darin, dass der hannoversche Staat nicht gewillt war, die zusätzlichen finanziellen Lasten in Gänze zu tragen, die bei einer konsequenten Verstaatlichung städtischer Gymnasien entstanden wären. Statt eine eindeutige Handlungsgrundlage für die staatliche Schulaufsicht zu schaffen, sah das königliche Patent, das die Schulaufsichtskompetenzen zwischen dem Staat und den Städten regeln sollte, diffuse „Communication“ zwischen diesen beiden Instanzen vor.

Staatliche schulpolitische Steuerung durch Geld

Als das Ministerium und das OSK bemerkten – was freilich lange dauerte –, dass die städtische Schulbehörden im Rahmen von hierarchisch organisierten Systemen sich nicht als Instanzen ansprechen ließen, die ihre höheren Orts definierten „in-

ternen“ Steuerungsaufgaben wahrzunehmen haben, musste der Staat nach weiteren Steuerungsmöglichkeiten suchen.

Die Regierung lernte nur sehr langsam, Geld als Steuerungsmedium gegenüber dem Magistrat zu benutzen, um Einfluss auf die Schulentwicklung der städtischen Gymnasien gewinnen zu können. Bei einer kontextuellen Steuerung durch Geld konnten die Regierung und auch das ihr untergeordnete OSK darauf verzichten, Einzelheiten zu regeln. Stattdessen schuf sie eine generalisierte Motivation dafür, die eigendynamischen Operationen des Einzelschulsystems in eine bestimmte Richtung zu lenken. Wenn z.B. die Regierungsvertreter durch die angefertigte Expertise des OSK die Auffassung vertraten, dass an die Spitze eines Gymnasiums ein neuer Direktor gehöre, konnten sie mit dem Versprechen von Zahlungen im Falle eines Direktorenwechsels eine erhöhte Motivationslage beim Magistrat erzeugen, in diese Richtung hin eine Entscheidung zu fällen. Während administrative Drohungen und negative Sanktionierungen die Gefahr in sich bargen, Widerstand zu provozieren, zeichnete sich die positive Sanktionierung in Form von Geldversprechen durch hohe Elastizität (z.B. in jährlich unterschiedlichen Geldversprechen) und die Erweiterung von staatlichen Handlungsspielräumen aus.

Staatliche schulpolitische Steuerung durch Wissen

Charakteristisch für das Professionswissen des pädagogischen Establishment, zu dem vor allem auch Schulräte wie z.B. Friedrich Kohlrausch zählten, war, dass es aus einer gewissen Distanz zum Unterrichtssystem heraus generiert wurde, da die Mitglieder dieser Anfang des 19. Jahrhunderts neu entstehenden Profession selbst nicht (mehr) unterrichteten (vgl. Luhmann/Schorr 1979, 341; Fried 2002, 126). Folgt man den systemtheoretischen Überlegungen Luhmanns, dann war das Berufshandeln dieser Professionsmitglieder weniger auf die Optimierung des Unterrichts einzelner Lehrer gerichtet, sondern auf Veränderung der Strukturen des Unterrichts- und Organisationssystems der Schule. Daher umfasste das Wissen dieser Profession auch nicht in erster Linie Technologiewissen zum Unterrichten, sondern vielmehr Technologiewissen zu Schulreformen, welches auch von Reflexionsdefiziten gekennzeichnet war. Diesem besonderen Wissen kam insbesondere die Funktion zu, Änderungswünsche in Richtung der Organisation von Schule zu idealisieren, legitimieren und immunisieren. Ermöglicht wurde es dadurch, dass sich Mitglieder der Profession nur äußerst selten in der *Realwelt* des Unterrichts befanden (vgl. Fried 2002, 126). So gesehen hatte die Unterrichtsrealität kaum eine Chance, die Änderungswünsche und Ideen des pädagogischen Establishments bloßzustellen. Anders verhielt es sich mit dem Professionswissen der Lehrkräfte.

Festzuhalten bleibt, dass sich die Steuerungsmedien Macht und Recht als dysfunktional für staatliches Schulaufsichtshandeln erwiesen. Während mit der staatlichen machtvollen und holzhammerartigen Drohung, ein Gymnasium zum Progynasium herabzustufen, der Kommunikationsfaden zwischen Staat und Stadt schnell auch abreißen konnte, wurden die rechtlichen Möglichkeiten zur schulpolitischen Domestizierung der Städte nicht genutzt. Die ersten beiden Jahrzehnte

waren aus staatlicher Perspektive von keinem besonders erfolgreichen schulpolitischen Steuerungshandeln gekennzeichnet. Die Aneignung von exklusivem Professionswissen des pädagogischen Establishment – das ohnehin nicht frei von Reflexionsdefiziten war – genügte allein nicht, um die Defizite auszugleichen, die durch die Steuerungsversuche mit den Mitteln der Macht und des Rechts entstanden sind. Von 1830 an lässt sich allerdings ein Prozess des staatlich-schulpolitischen Steuerungslernens beobachten.

Die schulpolitische Selbststeuerung einer Stadt

Die höheren Anstalten im Königreich Hannover waren, wie Schulen im Allgemeinen und das Gymnasium in Stade auch im Speziellen, hochgradig individuell: Sie unterschieden sich z.B. durch Standort, historische Entwicklung, lokale Kultur, Zusammensetzung des Kollegiums und materielle Ausstattung (vgl. Oelkers 2002, 2).

Städtische schulpolitische Steuerung durch Macht

Bei der Bewertung von Schulaufsichtsinstanzen kann zwischen *direkter* und *abgeleiteter Legitimation* unterschieden werden. Grundsätzlich bezieht sich die direkte Legitimation auf eine Wahl durch die Bevölkerung (vgl. Criblez 1998, 201), und die abgeleitete Legitimation bezieht sich auf Instanzen, die Instanzen direkter Legitimation hierarchisch untergeordnet sind (vgl. Criblez 1998, 202). Einschränkend muss erwähnt werden, dass diese Unterscheidung auf Staatsformen gerichtet ist, die einer freiheitlich demokratischen Grundordnung entsprechen. Das Königreich Hannover entsprach einer spätabolutistischen Regierungsform, in der demokratische Prozesse - wie z.B. die vertikale Gewaltenteilung – sich erst langsam herauszubilden begannen. Hier gab es also auch (schul-) politische Instanzen, die keine demokratische Legitimation im engeren Sinne besaßen.

Folgt man den Vorstellungen von direkter und abgeleiteter Legitimation, dann bleibt festzuhalten, dass die lokale Schulaufsicht mit der Instanz des Magistrats eine direktere Legitimation aufweisen konnten als das staatliche OSK. Nach den Stadtverfassungen der 1820er Jahre wurde der Bürgermeister gewählt – teilweise durch die Bürger der Stadt (nicht zu verwechseln mit den Einwohnern einer Stadt) mittels eines Zensuswahlrechts, teilweise durch ein Bürgervorsteherkollegium. Somit besaß ein städtischer Magistrat mit dem Bürgermeister an der Spitze ein hohes Maß an direkter Legitimation.

Ganz anderes als mit der Legitimierung städtischer Schulaufsichtsinstanzen verhielt es sich mit dem OSK. Die Vertreter dieser oberen Landesschulbehörde wurden vom Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ernannt. Nach allen Verfassungen des Königreichs – egal ob nach dem liberalen Staatsgrundgesetz von 1833 oder der reaktionären Verfassung von 1840 – wurden die Minister vom jeweiligen König berufen. Das heißt, dass eine demokratische Legi-

timisation des OSK im Gegensatz zu den lokalen Schulaufsichtsinstanzen gar nicht vorlag. Eine bildungshistorisch wertende – und zugleich demokratietheoretische – Perspektive könnte lauten, dass Schulaufsicht und schulpolitische Steuerung erst dann demokratisch wäre, wenn sie direkt oder zumindest indirekt legitimiert wäre. Dies wäre z.B. der Fall gewesen, wenn eine durch das Volk gewählte Person durch Berufung die Vertreter des OSK indirekt legitimierte. Aus der Perspektive einer *Theorie der direkten Demokratie* ließen sich die Anforderungen an eine demokratische Schulaufsicht und schulpolitische Steuerung sogar noch erhöhen: Besonders demokratisch qualifiziert wäre Schulaufsicht und schulpolitische Steuerung, wenn sie *von unten* von der mitbestimmenden Öffentlichkeit ausginge (vgl. Hoffmann 2004b). Interessanterweise wäre *unten* dann nicht die einzelne Schule, sondern das *Insgesamt* von wahl- und stimmberechtigten Bürgern einer Stadt (vgl. Criblez 1998, 203). Und dies wäre zu verzeichnen gewesen, wenn z.B. die Schulaufsicht ausschließlich vom Magistrat ausginge – im Prinzip dergestalt, wie es vor Einrichtung der OSK im Jahre 1830 in vielen Städten auch praktiziert wurde.

Städtische schulpolitische Steuerung durch Recht

In der Regel war in absolutistischen Herrschaftsformen – wie im Königreich Hannover – der Gebrauch politischer Macht auf die Differenz von überlegen/unterlegen angewiesen (vgl. Luhmann 1987, 163). Entweder ebnete die Weisheit des Königs und seiner Administration entstehende Konflikte und Zweifelsfälle ein oder es wurde ein Kampf ausgetragen, der im Absolutismus normalerweise mit der *Reasymmetrierung der Macht* endete. Spätestens als im Zuge des modernen Staatsbildungsprozesses sich die Städte im Königreich Hannover eigene Verfassungen gaben, wurden die Möglichkeiten des willkürlichen Machtgebrauchs eingeschränkt. Auch das spätabolutistische Königreich Hannover war an die Verfassungen gebunden – sobald die königlichen Landdrosteien sie genehmigten und in Kraft treten ließen. In dieser neuen Lage konnten die Städte auf dem Feld der Schulpolitik versuchen, das Stadtverfassungsrecht zu benutzen, um die politisch-staatliche Gewalt zu zwingen, ihm beizustehen. Im Rahmen der vertikalen Gewaltenteilung (Staat – Stadt bzw. Kommune) musste wirksame staatliche Macht jetzt rechtmäßige Macht sein (vgl. Luhmann 1987, 164). Insbesondere Städte nutzte die Zweitcodierung der Macht durch das Recht, indem es während der Konflikte mit der staatlichen Schulaufsicht sein in die Verfassung gegossenes Patronatsrecht ins Spiel brachten.

Städtische schulpolitische Steuerung durch Geld

Das filigrane und sensible Steuerungsmedium Geld bot keine Gewähr für einen staatlichen schulpolitischen Steuerungserfolg. Dadurch, dass die Magistrate in einem hohen Maß selbst zur finanziellen Unterhaltung ihrer städtischen höheren Anstalt aufkommen mussten, konnten sie bei Steuerungsabsichten des OSK gegensteuern.

Städtische schulpolitische Steuerung durch Wissen

Die Mitglieder der städtischen schulpolitisch relevanten Gremien (Magistrat, Bürgervorsteher) verfügten in der Regel nicht über Professionswissen des pädagogischen Establishments. Dies war allerdings keine Besonderheit der Zusammensetzung städtischer Gremien im Königreich Hannover. Auch Jeismann hebt für Preußen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hervor, dass in den städtischen Schulvorständen in der Regel keine Fachleute saßen, sondern Männer, die die kommunalen Interessen im Hinblick auf die äußere Schulaufsicht vertraten (vgl. Jeismann 1996, 141). Juristen und Kaufleute zählten häufig zu den Vertretern des Magistrats und Bürgervorsteherkollegiums.

Es erscheint klar, dass im OSK ein anderes Wissen erzeugt und kommuniziert wurde als in den städtischen Gremien. Vor allem muss mitbedacht werden, dass nach der Einrichtung des OSK im Jahre 1830 die Mitglieder der staatlichen Schulaufsicht durch die Revisionen Informationen jeweils über Standort, historische Entwicklung, Zusammensetzung des Kollegiums und materielle Ausstattung einzelner Schulen erhielten. Da die Magistrate über solche Informationen niemals verfügten, aber im Gegensatz zum OSK mehr über die Einbettung ihrer städtischen Schule in die lokale Kultur wussten, herrschte zwischen staatlicher und lokaler Schulaufsicht eine *systembedingte Informationsasymmetrie*. Und in diesem ungleichen Wissensgefüge lag für die Steuerungsabsichten der staatlichen Schulaufsicht ein enormes Problem: Die schulpolitischen Steuerungsstrategien des Staates waren auf das gesamte Königreich Hannover gerichtet (z.B. das *Patent wegen Anordnung der Ober-Schul-Collegii* 1830). Die erfolgreiche Umsetzung von auf das gesamte höhere Schulsystem abzielende Absichten, setzten an der Steuerungszentrale ein Wissen darüber voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen, die in der Region der städtischen Anstalt vorherrschten, eine „Hebung“ der Schulverhältnisse erzielt werden konnte, die für alle Schulen Gültigkeit besaß (vgl. Rolff 1999, 247). Ein derartiges – alle lokalen schulpolitisch relevante Facetten berücksichtigendes – Wissen ließ sich allein im OSK in Hannover nicht erzeugen.

Steuerungstheoretische Grenzen und Fazit

Besonders bemerkenswert für eine steuerungstheoretische Analyse der bildungshistorischen Rekonstruktionen ist der Befund, dass die Entwicklungen des schulpolitischen Verhältnisses zwischen Staat und Stadt zunächst gängigen steuerungstheoretischen Annahme teilweise zuwiderliefen.

Wenn Macht nicht mehr als Steuerungsmedium für das politische System des Staates funktioniere – so die allgemeine Annahme – gehe die Entwicklung in einer ersten Phase dahin, dass sich die am weitesten ausgeprägten Teilsysteme vollständige Autonomie verschaffen und sich der Staat das Steuerungsmedium der Ökonomie, das Geld, zunutze mache. Der Staat selbst entwickle sich zum selbstgesteuernten politischen System, behalte aber in seinem Inneren wesentliche Elemen-

te des machtgesteuerten hierarchischen Modells bei und gebe nur nach und nach seine Steuerungsfunktion an ausgegliederte Teilsysteme ab, wenn er deren hierarchische Steuerung nicht mehr beherrsche. Nach und nach würden somit die anfänglich ureigensten Funktionen des Staates zur Produktion kollektiver Güter und Leistungen, zu denen heute „Bildung“ gezählt wird, ausgegliedert und in autonome, selbstgesteuerte (privatisierte) Systeme verwandelt.

Die „Normalentwicklung“ in der ersten Phase, nach der sich die am weitesten ausgeprägten Teilsysteme Autonomie verschaffen, traf für das höhere Bildungssystem im Königreich Hannover nicht zu. In den 1820er Jahren hatte es die königliche Regierung im Sinne des modernen Staatsbildungsprozesses, zu der auch die vertikale Gewaltenteilung gehörte, sogar gutgeheißen, dass sich die einzelnen Städte Stadtverfassungen gaben, in denen die traditionell weitreichenden städtischen schulischen Kompetenzen festgeschrieben wurden. Das städtische höhere Schulwesen gehörte also traditionell noch nicht zu dem sich in der Entwicklung befindenden modernen Staatswesen, aus dem sich zu entsprechender Zeit das höhere Schulwesen ausgliedern konnte. Vielmehr versuchte der Staat ab den 1830er Jahre schulpolitisch und -rechtlich die Städte auf einem Feld zu enteignen, dass zuvor nicht zum Staat gehörte.

Gemäß weiteren einschlägigen steuerungstheoretischen Vorstellungen gelinge es dem Staat in späteren Phasen mit Hilfe des Geldes, ansonsten weitgehend autonome Teilsysteme zu veranlassen, ihre internen Steuerungsfunktionen freiwillig in dem von ihm gewünschten Sinne zu verändern und Leistungen für das Gesamtsystem zu erbringen. Mit weiter zunehmender Komplexität des gesellschaftlichen Gesamtsystems verliere der Staat das Interesse an der Steuerung der von ihm ohnehin nicht mehr beherrschbaren Prozesse und entwickle sich zu einem sich nur noch selbst steuernden autonomen System.

Die bildungshistorischen Rekonstruktionen lassen in der Tat den Schluss zu, dass Geldversprechen als positive Stimulans in Form von Landeszuschüssen für den städtischen Schulhaushalt dazu geführt haben, dass sich Magistrate gerade in schulpolitischen Personalfragen für Lehrer entschieden, die aus staatlicher Perspektive (OSK) als opportun galten. Dass der Staat allerdings mit zunehmender Komplexität des gesellschaftlichen Gesamtsystems im Allgemeinen und der Schulaufsichtsstrukturen im Speziellen das Interesse an der schulpolitischen Steuerung verlor, lässt sich in den archivalischen Dokumenten nirgends erkennen. Im Gegenteil: Der Staat intendierte dadurch, dass er ganze Bereiche des höheren Schulwesens, wie den Lehrpersonalbereich, mit Geld zu lenken versuchte, die höheren städtischen Anstalten sukzessive in staatliche umzuwandeln.

Ich fasse zusammen: Die Ausblendung schulpolitischer Mächte, außer der staatlichen, entspricht einer sehr simplifizierten Auffassung historischer Schulaufsichtsverhältnisse im 19. Jahrhundert. Bei eingehender Analyse der historischen Schulaufsichtskonstellationen fällt auf, dass im Fall Stade die neue staatliche Schulaufsichtsinstanz nicht im Rahmen eines Enteignungsprozess der Stadt sich sofort die bildungsadministrativen Kompetenzen des Magistrats zu eigen machen konnte. Eine der Hauptursachen des Misserfolgs staatlicher Schulaufsichtsent-

wicklung ist darin zu sehen, dass der Staat nicht in der Lage war, eine weitreichende Finanzierung des städtischen höheren Schulwesens zu übernehmen.

Das Steuerungsmedium der Macht, dessen sich die staatliche Bildungsadministration nach 1830 versuchte zu bedienen, hatte deutliche Grenzen, die – pointiert ausgedrückt – darin lagen, dass die städtischen Schulverwaltungen und ihre höheren Einzelschulen sich noch nie von außen haben sonderlich steuern lassen. Vielmehr gibt die Analyse der Dokumente Aufschluss darüber, dass staatliches Schulaufsichtshandeln stets danach befragt werden sollte, ob hier erfolgreiche oder nicht erfolgreiche schulpolitischen Steuerungen zu verzeichnen sind. Gerade bei den in der Bildungsgeschichte beliebten Referenzen, z.B. Verordnungen, Vorschriften und Erlasse durch Unterrichtsverwaltungen, handelte es sich nicht selten lediglich um Steuerungsversuche, die sich als normierende Elemente auf keinen Fall dazu eignen, zur Rekonstruktion der jeweiligen schulischen oder schulpolitischen Situation als „historische Wirklichkeitsgaranten“ beizutragen.

Die steuerungstheoretische Analyse zeigt, dass Schulaufsichtshandeln durch die Konflikte um Kompetenzen unterschiedlicher Akteure sowie unter der Voraussetzung von Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen simultanen Steuerungsaktivitäten und parallel existierenden Regulierungsstrukturen nicht einfacher, sondern schwieriger wurde. In Anbetracht der parallelen Schulaufsichtsstrukturen ergab sich auch über Jahrzehnte hinweg kein enges Zusammenspiel zwischen den Spitzen der staatlichen und städtischen Unterrichtsverwaltung. Lassen sich nun aus den bildungsgeschichtlichen Erkenntnissen „Lehren“ für die heutige Schulentwicklungsdiskussion ziehen? Ein direkter Vergleich der damaligen und heutigen Schulaufsichtssituation verbietet sich aus mehreren Gründen: Zum einen war die sich gerade konstituierende staatliche Schulaufsicht in einem spätab-solutistischen Regime eingebettet – es lagen also andere politische, aber auch soziale Bedingungen vor. Eine weitere Erschwernis für einen Vergleich ist, dass damals die städtische Einzelschule zusammen mit dem Magistrat an der Spitze als Handlungseinheit aufgefasst wurde; eine Organisationsform, die als Reinform in Deutschland heute nicht mehr vorzufinden ist. Dennoch werden in der – durch internationale Schulleistungsvergleichsstudien aufgerührten – deutschen Bildungsdiskussion nichtdeutsche Schulsysteme thematisiert, in denen lokale und kommunale Schulträger seit Jahren und Jahrzehnten genau mit denjenigen Befugnissen ausgestattet sind, über die die historischen Schulträger einzelner deutscher Staaten z.T. schon einmal verfügten: Angesprochen wird die Freiheit der Einzelschulen bzw. der lokalen Schulträger bei der Auswahl ihrer Lehrer und die autonome Schulfinanzierung. Im Bereich der Personalentwicklung, was die Einstellung und Entlassung von Lehrern betrifft, lassen sich aus der Bildungsgeschichte Beispiele rekonstruieren, die dafür sprechen, die Detailsteuerung der Personalentwicklung den Vor-Ort-Schulverwaltungen bzw. den Einzelschulen zu überlassen. Das Wissen darüber, welche Person in einer Leitungs- oder Lehrfunktion am besten auf das Stellenprofil einer Schule passt, die sich von anderen durch Standort, historische Entwicklung, lokale Kultur, Zusammensetzung des Kollegiums und materiel-

ler Ausstattung unterscheidet, können nur die Personen am Ort und in der Schule selbst erzeugen.

Quellen

a. Ungedruckte Quellen

Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover (NHStA)

Hann. 130, Nr. 687: Oberschulkollegium. Gymnasium Stade. Das Gymnasium (Generalia: Einrichtung, Schulordnung, Befugnisse des Magistrats als Schulpatron) Vol. 1: (1826) 1830-32

Hann. 130, Nr. 688: Oberschulkollegium. Gymnasium Stade. Das Gymnasium (Generalia) Vol. 2: 1833-45

Hann. 130, Nr. 689: Oberschulkollegium. Gymnasium Stade. Das Gymnasium (Generalia: Besetzung der Lehrerstellen, Lehrergehälter u.a.) Vol. 3: 1845-1860

b. Gedruckte Quellen

Kohlrausch, Friedrich (1855): Das höhere Schulwesen des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830, Hannover

Sammlung der Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben für das Königreich Hannover, vom Jahre 1830, Hannover [Patent über die Anordnung des mit dem 4ten Junius 1830 in Wirksamkeit tretenden Ober-Schul-Collegii in Hannover. Hannover, den 2ten Junius 1830; 19ff]

Schuster, Alb. (1849): Bericht über die am 20. April 1848 zu Lehrte abgehaltene Versammlung Hannöverscher Gymnasiallehrer, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, im Auftrage und unter Mitwirkung des berlinischen Gymnasiallehrer-Vereins, herausgegeben von A.G. Heydemann und W.J.C. Mützell, In vierteljährlichen Heften, Berlin, Dritter Jahrgang, 161-165

Literatur:

Bastian, Johannes/Czarnetzki, Mirko/Molesch, Maike/Reh, Sabine (2000): Schulprogrammarbeit und Strukturierung von Schulentwicklungsprozessen, in: Arnold, Eva/ Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/Reh, Sabine 2000: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen, Hamburg, 101-142

Criblez, Lucien (1998): Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Beiheft [Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie; Hrsg. v. Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder u. Heinz Rhyn], 191-208

- Drewek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (2001): Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert, in: Apel, Hans Jürgen/Kemnitz, Heidemarie/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) 2001: Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit, Bad Heilbrunn, 49-83
- Fried, Lilian (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie, Weinheim, München
- Herrlitz, Hans Georg (2001): Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums [1997], in: Herrlitz, Hans Georg: Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren, Weinheim/München, 93-106
- Hoffmann, Andreas (2004a): Die Implementierung der oberen Landesschulbehörde im Königreich Hannover - Eine Erfolgsgeschichte schulpolitischer Steuerung? Erscheint in: Matthes, Eva/Liedtke, Max/Miller-Kipp, Gisela (Hrsg.): Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung, Bad Heilbrunn
- Hoffmann, Andreas (2004b): Über Schulkommissionen im Königreich Hannover - Annäherung an ein umstrittenes Instrument schulpolitischer Steuerung. Erscheint in: Pädagogische Rundschau
- Jeismann, K.-E. (1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 2. Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859, Stuttgart
- Kesper-Biermann, Sylvia (2001): Staat und Schule in Kurhessen 1813-1866 (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft; Bd. 144), Göttingen
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans G. (1977): Zur Dynamik der Schulentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg., Nr.4, 551-562
- Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium 1780-1980 [Neue Historische Bibliothek; Hrsg. von Hans-Ulrich Wehler], Frankfurt am Main
- Lange, Hermann (2003): Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft [Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung; Hrsg. von Hans-Peter Füssel u. Peter M. Roeder], 137-155
- Luhmann, Niklas (1987): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Opladen
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft [Erster u. zweiter Teilband], Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a. M.
- Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918, Göttingen
- Oelkers, Jürgen (2002): Ueber die Steuerung von Bildungssystemen [Vortrag auf der Tagung „Bildungsindikatoren – Nutzung und Nutzen“ veranstaltet vom

- Bundesamt für Statistik am 28. August 2002 im Hotel Acker, Wildhaus (SG)].
URL: <http://www.paed.unizh.ch/ap/steuerung.doc> (Zugriff: 11.12.02)
- Paulsen, Friedrich (1906): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig
- Rolff, H.G. (1999): Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung, in: Baumgart, Franzjörg/Lange, Ute (Hrsg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte- Arbeitsaufgaben, 246- 257
- Romberg, Helga (1979): Staat und höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg [Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte; Bd. 11], Weinheim
- Sachse, Wieland (1995): Wirtschaft und Gesellschaft des Landes Hannover im Übergang vom Königreich zur preußischen Provinz, in: Sabelleck, Rainer (Hrsg.): Hannovers Übergang vom Königreich zur preußischen Provinz 1866 [Schriftenreihe des Landschaftsverbandes Südniedersachsen 1], Hannover, 13-22
- Willke, Helmut (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme [3. Auflage], Stuttgart

Wilfried Hansmann

Das Kasseler Realgymnasium II in den 1920er Jahren

Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Untersuchung eines Schulentwicklungsprozesses, der in den 1920er Jahre an einem Kasseler Gymnasium stattfand. Über die Ereignisse um Schulleiter August Fricke und seiner ‚roten Anstalt‘ liegen bisher nur einzelne Berichte vor, aber keine Darstellung im Zusammenhang mit der Schulentwicklungsdiskussion. Studierende im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium der Universität Kassel haben in mehreren Seminarveranstaltungen Dokumente über die Ereignisse am Kasseler Realgymnasium II in den Jahren zwischen 1912 – 1936 zusammengetragen, Interviews bzw. Gruppengesprächen mit ehemaligen Schülern der Schule geführt und grundsätzliche Fragen zur Evaluation von Schulentwicklungsprojekten diskutiert.¹ Im folgenden wird zunächst die Geschichte des Kasseler Realgymnasiums (RG II) kurz dargestellt (Kap. 1), um vor diesem Hintergrund Handlungsstrategien einzelner Akteure und diesbezügliche Handlungseffekte im Hinblick auf die Entwicklung der Schule näher zu beleuchten

¹ Die Arbeit in den Seminaren orientierten sich an Prinzipien des ‚Forschenden Lernens‘ (vgl. Dirks/Hansmann 2002).

(Kap. 2). Zum Abschluss sollen einige grundsätzliche Überlegungen zur Untersuchung von (historischen) Schulentwicklungsprojekten erörtert werden (Kap. 3).

1. Zur Geschichte des Kasseler Realgymnasiums II (1912 – 1936)

Das Kasseler Realgymnasium II wurde im Jahre 1912 auf Beschluss des Stadtrates im vormaligen Schulgebäude des 1869 gegründeten Realgymnasiums eingerichtet², um die stark angestiegene Nachfrage nach höherer Schulbildung zu befriedigen. Die in der Nähe des Hauptbahnhofes gelegene Lehranstalt erhielt moderne Fachräume für den naturwissenschaftlichen Unterricht und für den Unterricht in Kunst und Musik sowie eine Sporthalle und eine Schulbibliothek. Nach dem Ersten Weltkrieg beherbergte sie Jahr für Jahr ca. 600 Schüler, die sich hauptsächlich aus den Schichten des kleinen und mittleren Bürgertums rekrutierten (selbständige Gewerbetreibende, einfache bzw. mittlere Beamte und Angestellte). Als Leiter der Schule mit ihren 20 Klassen und rund 25 Oberlehrern bzw. Gymnasialprofessoren³ fungierte anfänglich Prof. v. Hanxleden, der 1927 von Oberstudienrat August Fricke abgelöst wurde.⁴ Fricke hatte das Lehrerseminar in Einbeck und anschließend ein Aufbaustudium in den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Pädagogik an der Universität Göttingen absolviert und gehörte dem Realgymnasium seit seiner Gründung an.⁵ Seine reformpädagogischen Orientierungen teilten auch andere Lehrkräfte der Schule, so bspw. Gymnasialprofessor Askevold (1875-1951), der ebenfalls seit 1912 am Realgymnasium unterrichtete. Daneben gab es Lehrer, die gemäßigte bzw. radikale linke Positionen vertraten oder die sich, wie z.B. Hein Herbers (1895-1968), aufgrund ihrer Erlebnisse im Ersten Weltkrieg dem Pazifismus zugewandt hatten.

Auch innerhalb der für das Realgymnasium II zuständigen Schulaufsicht gelangten ab Mitte der 1920er Jahre reformpädagogisch orientierte Kräfte in Leitungspositionen: 1927 übernahm Heinrich Deiters (1887-1966), bis dahin Gymnasialdirektor in Höchst am Main, das Dezernat für die Höheren Schulen im Provinzialschulkollegium Hessen-Nassau mit Dienstsitz in Kassel. Er war nach dem Studium der Germanistik, Geschichte und Philosophie 1912 in den Berliner Schuldienst eingetreten und nach dem Krieg in engen Kontakt zur Lichterfelder

² Das Kasseler Realgymnasium hatte 1912 ein neues Schulgebäude in der Wilhelmshöher Allee bezogen, das 1943 komplett zerstört wurde. Auf dem Schulgelände errichtete die Stadt nach dem Krieg einen Neubau für die ‚Jacob-Grimm-Schule‘, während das Realgymnasium in das Gebäude der 1945 geschlossenen Oberrealschule I (Adolf-Hitler-Schule) in der Kölnischen Straße umsiedelte. 1956 gab sich diese Schule den Namen Albert Schweitzers.

³ 1925 wurde der Titel ‚Studienrat‘ eingeführt.

⁴ v. Hanxleden übernahm 1927 die Leitung des Realgymnasiums I in der Wilhelmshöher Allee.

⁵ Nach der Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien war Fricke zunächst ab 1909 Seminarlehrer in Lüdenscheid, von wo aus er am 1. April 1912 an das Realgymnasium II in Kassel wechselte. Sein pädagogischer Leitspruch lautete: „Die Schule ist nicht der einzige Weg zur Tüchtigkeit. Wie vieles wird im Leben gelernt, was die Schule nicht geben kann.“ Fricke war nach 1945 als Stadtschulrat für die Demokratisierung und den Wiederaufbau des Kasseler Schulwesens zuständig.

Kadettenanstalt gekommen – ein Projekt politisch-republikanischer Bildung des preußischen Kultusministers Haenisch, das als ‚Bildungsstätte einer neuen Jugend‘ reformpädagogische Vorstellungen realisieren sollte. Seit 1919 Mitglied des ‚Bundes entschiedener Schulreformer‘ von Paul Oestreich und seit 1920 Mitglied der SPD bezog Deiters Position gegen die „Stoff, Buch- und Lernschule“ der Kaiserzeit und vertrat die Auffassung, dass „die Aufgaben der Schule vom Kinde aus zu sehen und unter jugendpsychologischen Gesichtspunkten zu lösen“ seien (Deiters 1928, 5). Sein Arbeitsgebiet in Kassel umfasste neben der Schulaufsicht und der Leitung der Assessorenprüfungen die Förderung und Lenkung von schulischen Reformversuchen.⁶ 1933 wurde Deiters ebenso aus dem Amt entfernt⁷ wie der Leiter der Kasseler Regierungsbehörde, Regierungspräsident Dr. Ferdinand Friedensburg. Dieser hatte während seiner Tätigkeit ein besonderes Interesse für Schulfragen entwickelt, sich um Schulgebäude, die innere Einrichtung der Schulen und die Ausstattung der Klassen gekümmert und bei Schulbesichtigungen sogar an Unterrichtsstunden teilgenommen. Als Mitglied der Deutschen Demokratischen Partei versuchte er, die demokratischen Kräfte zu stärken sowie den republikanischen Gedanken zu verbreiten. Während Deiters nach seiner Entlassung unbehelligt blieb und wissenschaftlichen Studien nachgehen konnte,⁸ wurde Friedensburg in Gestapo-Haft genommen.⁹

Das Kasseler RG II hatte im Anschluss an die Richtlinien der preußischen Schulreform (vgl. Richert 1925) den Status einer Reformanstalt¹⁰ zur besonderen Pflege der modernen Fremdsprachen mit der Sprachenfolge Französisch, Englisch, Latein (Frankfurter System) erhalten. Anders als in der Zeit der Lehrpläne alter Art gaben diese Richtlinien der einzelnen Schule ein größeres Maß an Freiheit, legten aber auch dem Lehrerkollegium die Pflicht auf, innerhalb des vorgegebenen Rahmens den Lehrstoff selbst auszuwählen. Im Mai 1929 informierten Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern und Schüler erstmals die Öffentlichkeit darüber, wie sie diese neue Freiheit genutzt hatten. Anstelle der üblichen Jahresberichte wurden in einem Jahrbuch unter dem Titel „Frische Fahrt“ neben Berichten aus dem Schulleben eine Vielzahl der in diesen Jahren begonnenen schul- und unterrichtsbezogene Schulentwicklungsmaßnahmen vorgestellt. In seiner Vorrede zum Jahrbuch nannte Schulleiter Fricke die Zielsetzungen dieser Vorhaben:

⁶ Deiters hat ein Kapitel seiner Autobiographie den Kasseler Berufsjahren gewidmet (Deiters 1953/1989, 125-154).

⁷ Im Februar 1933 führte die ‚Kasseler Post‘ einen scharfen Angriff gegen Deiters, der im März zunächst bis auf weiteres beurlaubt und im September desselben Jahres ganz aus dem Schuldienst entlassen wurde.

⁸ Deiters arbeitete nach 1933 u.a. an seiner romanistischen Habilitationsschrift. Er war Verfechter des Einheitsschulgedankens (vgl. Deiters 1928, 28), den er beim Wiederaufbau des Berliner Schulwesens nach 1945 zu verwirklichen suchte. 1947 erhielt er als Nachfolger Eduard Sprangers den Pädagogik-Lehrstuhl an der Berliner (Humboldt-)Universität.

⁹ Friedensburg war nach Ende des Zweiten Weltkrieges Bürgermeister von Groß-Berlin (bis 1951), später Präsident des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung und Mitglied des Deutschen Bundestages.

¹⁰ Reformanstalten, auch als Reformgymnasien oder Reformrealgymnasien bezeichnet, waren höhere Schulen, die auf der Unterstufe statt Latein eine neuere Fremdsprache betrieben.

„Achtung vor dem Menschrecht und der eigenen Art jedes Volksgenossen, Gleichberechtigung aller, Anteil aller an der Arbeit und den Kulturgütern des Volkes, Gemeingeist und Brudersinn.“ (Jahrbuch 1929, 4)

Oberschulrat Deiters schloss sich dieser Präambel mit einem Grußwort an, das er unter das Motto stellte:

„Ein Mensch, dem die Kraft zu eigenem Denken und Urteilen erhalten geblieben ist, vermag auch das Eigenrecht des anderen und die Gesetze der Sache zu erkennen, um jenes zu achten und diese zu befolgen.“ (Jahrbuch 1929, 5)

Im folgenden seien einige Schulentwicklungsprojekte des Kasseler Realgymnasiums II in der gebotenen Kürze vorgestellt: Neben der Einrichtung einer *Schüler-selbstverwaltung* sowie regelmäßiger *Lehrersprechstunden* und *Elternversammlungen* ist als wichtigstes Projekt die Einbindung der Kasseler *Waldschule* in den alltäglichen Unterrichtsbetrieb zu nennen. In der seit 1907 am westlichen Stadtrand Kassels bestehenden Einrichtung¹¹ erhielten Schüler der Klassen Sexta und Quinta von 1924 an während vier Wochen einen naturnahen Unterricht. Er war ganztätig organisiert und begann morgens um acht Uhr mit Freiübungen, einem Morgenkreis und dem gemeinsamen Frühstück. Nach dem Vormittagsunterricht bspw. im Zeichnen oder in der Biologie fand das Mittagessen statt, das mit einer gleichzeitig anwesenden Klasse einer Höheren Mädchenschule eingenommen wurde, um Formen der koedukativen Erziehung zu erproben. Im Anschluss an die obligatorische Mittagsruhe wurden bis zum Kaffeetrinken Arbeitsaufgaben erledigt und die täglichen Eintragungen in die Waldschul-Tagebücher vervollständigt. Mit kleineren Unternehmungen oder Spielen bspw. im nahegelegenen Wald unter Leitung der Klassenlehrer und dem gemeinsamen Abendessen endete der Tag in der Waldschule.

Ein ähnlicher Tagesablauf kennzeichnete die *Landschulaufenthalte* auf der Insel Sylt, die erstmals im Sommer 1924 durchgeführt und als feste Institution in den nachfolgenden Jahren ausgebaut wurden.

Die Einrichtung eines monatlichen *Wandertags*, der von Zeit zu Zeit in Absprache mit den Kasseler höheren Mädchenschulen zur Beförderung der Koedukation stattfand,¹² der Aufbau eines *Bootshauses*, das mit der sog. ‚*Fuldaschule*‘ verbunden wurde (Lehrer erteilten an einem Tag der Woche eine Art ‚Arbeitsunterricht‘ am Ufer der Fulda) sowie die Umgestaltung des *Fremdsprachenunterrichts*, der die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen der Schüler (Sprache im Verwendungszusammenhang) zum Ziel hatte, waren weitere Reformprojekte des RG II. Über das

¹¹ Waldschulen, auch Freiluftschulen genannt, entstanden im Anschluss an die erste Gründung einer solchen Einrichtung im Jahre 1904 in Berlin-Charlottenburg. Sie sollten den Gesundheitszustand von Kindern in Großstädten verbessern helfen und ähnlich wie in Landerziehungsheimen den Schulerfolg in der Verbindung mit der Natur und ihren heilenden Kräften befördern. In der Kasseler Einrichtung hatte auch der Arbeitsunterricht eine wichtige Funktion. Die Schule besaß bspw. eine Hobelbank, in deren Bedienung ein Tischlermeister einführte.

¹² Zum Problem der Geschlechtererziehung finden sich im Jahrbuch 1929 programmatische Aufsätze eines Oberprimaners (S. 110-111) und von Studienrat H. Gersch (S. 112-116).

verbindliche *Betriebspraktikum*, das in Industrieunternehmen Kassels oder der Umgebung durchgeführt wurde und die Schüler frühzeitig an das „wirkliche Leben“ heranführen sollte, ist im Jahrbuch ein Bericht des Elternbeiratsmitglieds, Dr. G. Hägermann, zu lesen:

„Die Schüler hatten eine Chamottesteinfabrik in Großalmerode besucht. Als ich in die Klasse trat, unterhielten sie sich darüber. Zunächst über das, was sie gesehen hatten. Durch Aufzeigung der Einzelheiten führte der Lehrer die Schüler zu dem Begriff des Produktionskapitals, der Leitung des Unternehmens, zu den Fragen der Arbeiterlöhne und ihres Zustandekommens. [...] Hier wird trockene Wissenschaft lebendig, weil sie aus praktischer Anschauung und dem eigenen Denken entwickelt wird.“ (Jahrbuch 1929, 49)

Die Schulentwicklungsmaßnahmen des RG II waren in Absprache mit dem neu gegründeten Schüler- und Elternrat eingeleitet worden, wurden aber in bestimmten Kreisen der Kasseler Öffentlichkeit mit einigem Argwohn beobachtet, und bald galt die Schule in Kassel als „Rote Anstalt“. 1931 kam es zu einer ersten Kampagne der örtlichen konservativen Presse gegen einen reformorientierten Englisch- und Französischlehrer der Schule: Der bekennende Pazifist Birger Askevold geriet in die Schlagzeilen, weil er angeblich Schüler in seinem Unterricht aufgefordert hatte, das Porträt des Reichspräsidenten Hindenburg (es zeigte ihn in Uniform des Generalfeldmarschalls) im Klassenraum abzuhängen.¹³ In eine ähnliche Kampagne wurde ein Jahr später Studienassessor Hein Herbers verstrickt, der 1929 einen sarkastischen Aufsatz im ‚Anderen Deutschland‘ unter der Überschrift „Willst Du lange leben? So werde General!“ veröffentlicht hatte. Unter den Angreifern tat sich insbesondere der Leiter der örtlichen NSDAP, der später berüchtigte Volksgerichtspräsident Freisler, hervor.¹⁴ Während Birger Askevold zunächst glimpflich davon kam¹⁵, wurde Herbers vom Dienst suspendiert und gegen ihn ein Strafverfahren wegen Präsidentenbeleidigung angestrengt.

Im Verlauf der sog. Machtergreifung kam es dann auch zu tätlichen Angriffen gegen Lehrer des Realgymnasiums: Studienrat Watz wurde in das in der Nähe von Kassel eingerichtete KZ-Lager Breitenau verbracht, Birger Askevold konnte sich der Verhaftung durch Flucht entziehen und wurde ebenso wie seine Kollegen Watz, Gersch und Herbers¹⁶ sowie Schulleiter Fricke noch im März 1933 aus dem Schuldienst entlassen. Ein Nationalsozialist¹⁷ übernahm die Leitung der Schule,

¹³ Vgl. Kasseler Post, Nr. 55, 49. Jg., (24.02.1931), S. 2 u. Nr. 56, 49. Jh. (26.02.1931). Der Sohn Askevolds, Ingolf, berichtet, sein Vater habe das Porträt abhängen lassen, weil in der Schulverwaltung bereits ein Bild Hindenburgs in Zivildarstellung eingetroffen war, welches das ‚Uniformbild‘ ersetzen sollte (Askevold, Ingolf 1976, Blatt 084).

¹⁴ Lütgemeier-Davin (1988) hat die Vorgänge ausführlich dargestellt.

¹⁵ In der Erinnerung seines Sohnes ist der Vorfall wochenlang „Stadt- und Staatsgespräch“ gewesen; Birger Askevold habe „stapelweise Aufforderungen zu Duellen verschiedenster Art“ erhalten, „die er verständlicherweise ignorierte“ (vgl. Askevold, Ingolf 1976, Blatt 084).

¹⁶ Herbers ging 1934 nach Holland und arbeitete dort an einer Quäkerschule (vgl. Kammler/Krause-Vilmar, 38ff. und die Biographie Herbers von Lütgemeier-Davin 1988).

¹⁷ OstD Hoefken hatte zeitweise auch parallel die Leitung der Oberrealschule I (Adolf-Hitler-Schule) inne, die 1945 geschlossen wurde. Ihr Schulgebäude in der Kölnischen Straße 89, das von

die drei Jahre später im Zuge von „eingreifenden Änderungen im Schulwesen Kassels“ (Kasseler Post, 29.08.1936) geschlossen wurde, nachdem zuvor die verbliebenen Lehrkräfte und Schüler auf andere Kasseler Gymnasien verteilt worden waren. Das Schulgebäude versank bei der Zerstörung der Kasseler Innenstadt im Oktober 1943 in Schutt und Asche¹⁸ und wurde nach Kriegsende nicht wieder aufgebaut.

2. Handlungsstrategien am Realgymnasium II in Kassel und ihre Struktureffekte

Schulentwicklungsforschung fragt nun nicht nur nach dem ‚Was‘ von Schulentwicklungsprojekten (Was geschah oder geschieht an einzelnen Schulen, was waren oder sind die äußeren und inneren Bedingungen der Projekte?), sondern versucht auch das ‚Wie‘ auf der Ebene des Handelns der Akteure – die overte Situation nach Schütz (1972) – und die Handlungs-Struktureffekte zu rekonstruieren: Wie wurden oder werden Reformvorhaben in einzelnen Klassen und Unterrichtsstunden durchgeführt? Wie findet die Verständigung im Kollegium bzw. im Schüler- und Elternrat vor dem Hintergrund höchst unterschiedlicher bildungspolitischer Diskurse statt? Wie kommunizieren die Lehrkräfte ihre schulpraktischen Erfahrungen? Wie erreichen sie, dass die Widersprüche ihres Tätigkeitsbereiches in kooperativen Aushandlungsprozessen mit Eltern und Schülern bearbeitet werden? Bezogen auf das Reformprojekt am Realgymnasium in Kassel wäre in der Logik der historischen Handlungsperspektive mit Heinrich Deiters außerdem zu fragen: Wie gelang es den damaligen Lehrkräften, dass das, „was gerade im Gegensatz zur überlieferten Erziehung ein Tun sein sollte“, nicht „auf der Ebene der Theorie und Ästhetik“ stecken blieb (Deiters 1935, 105)? Und schließlich: Was ist bei den Reformprojekten letztendlich herausgekommen? Lassen sich Struktureffekte der pädagogischen Arbeit am Realgymnasium bspw. auf der Ebene von Schulleistungen etc. feststellen?

Wendet sich Schulentwicklungsforschung diesen Fragen zu, trifft sie auf Schwierigkeiten, die Gerhard Petrat (Petrat 1979, 9) mit der Metapher der „geschlossenen Schultüre“ gekennzeichnet hat. Damit ist gemeint, dass die Vorgänge des schulischen Alltags und insbesondere das eigentliche Unterrichtsgeschehen zumeist nicht durch unmittelbare Beobachtung erfasst werden können. Bei der Rekonstruktion historischer Schulentwicklungsprojekte treten Hindernisse der je unterschiedlichen Quellenlage hinzu, die im Falle des Kasseler RG II aufgrund der weitgehenden Vernichtung der Schulakten im Kriege als desolat zu bezeichnen ist. Protokolle über Lehrerkonferenzen, Abiturprüfungen, Elternversammlungen, Zeugnislisten etc. oder sonstige Beobachtungen zum alltäglichen Unterricht am

Kriegsschäden weitgehend verschont geblieben war, erhielt das Realgymnasium I (heute: Albert-Schweitzer-Schule), das sich als Traditionswalterin des RG II versteht (vgl. Friderici, Robert/Herzog, Heinrich, 1956: 14f.).

¹⁸ Bis dahin war das Gebäude von der Horst-Wessel-Mittelschule genutzt worden.

RG II wurden bisher nicht aufgefunden. Um trotzdem etwas über die Handlungsebene, dem ‚Wie‘ der Schulentwicklungsprozesse und über die ‚Wirkungen‘ schulischer Erziehung in Erfahrung zu bringen, wurden ehemalige Schüler angesprochen und als Zeitzeugen zu ihren Erlebnissen während ihrer Schulzeit am Realgymnasium befragt.

2.1 Ehemalige Schüler erinnern sich an ihre Schulzeit am Realgymnasium II

Nach einem entsprechenden Aufruf in der örtlichen Presse meldeten sich 16 ehemalige Schüler des RG II, die bereit waren, als Zeitzeugen über ihre Schulzeit zu berichten. Studierende¹⁹ nahmen Kontakt zu den Informanten auf, führten biographisch-narrative Interviews und dokumentierten den Brief- bzw. Email-Verkehr. An der Präsentation der zusammengetragenen Dokumente im Rahmen einer Seminarveranstaltung nahmen acht ehemalige Schüler teil. Das anschließende Rundgespräch wurde ebenso audiographisch aufgezeichnet, wie die Diskussionen mit zwei zu diesem Termin verhinderten ehemaligen Schülern, die in späteren Seminarveranstaltungen über ihre Erlebnisse am RG II Auskunft gaben.

Da in fast allen Erzählungen der ehemaligen Schüler der Unterricht des Englisch- und Französischlehrers Birger Askevold Erwähnung fand, liegt es nahe, ein Bild des alltäglichen Sprachunterrichts, der ja eine Säule der Reformanstalt war, zu rekonstruieren und dabei neben dem ‚Was‘ (Was waren die äußeren und inneren Bedingungen seines Unterrichts?) anhand der transkribierten Tonbandmitschnitte auch das ‚Wie‘ (Wie unterrichtete er?) sowie mögliche Handlungs-Struktureffekte (Welche ‚Wirkungen‘ lassen sich beobachten?) zu untersuchen.

2.2 Der Englisch- und Französischunterricht bei Prof. Askevold

Ingolf Birger Askevold, im März 1875 als Sohn eines norwegischen Malers in Bergen (Norwegen) geboren, war 1878 mit seiner Familie nach Düsseldorf übersiedelt, die sich davon eine Verbesserung ihres Lebensstandards erhofft hatte. Birger absolvierte bereits mit 16 Jahren das Abitur und nahm anschließend ein Studium der Alt- und Neuphilologie an der Universität Bonn auf, das er noch vor seinem 20. Geburtstag mit dem Staatsexamen für das Höhere Lehramt abschloss. Im Jahre 1900 trat er in das Kollegium der Oberrealschule in Kassel ein und unterrichtete neben Englisch und Französisch auch Latein und Sport. Er war Mitglied der SPD und galt als leidenschaftlicher Pazifist. Sein Sohn Ingolf berichtete, dass an der elterlichen Wohnungstür ein Schild mit der Aufschrift „Das Betreten der Wohnung in Uniform ist verboten“ angebracht war. Nach seinen Erinnerun-

¹⁹ Hier möchte ich besonders die Mitarbeit der Studierenden Jennifer Asare, Antje Röttger, Thorsten Rühl, Alexandra Stöcker, Christian Unverzagt, Anne Herchen und Marco Trapp erwähnen.

gen unterhielt sein Vater schon vor dem ersten Weltkrieg Kontakt zu reformpädagogisch orientierten Kreisen.²⁰

Der schulische Fremdsprachenunterricht sah sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Vorwurf konfrontiert, nur trockenes Buchwissen und Grammatik zu betreiben, aber nicht die lebendige Sprache zu lehren.²¹ Im Jahrbuch von 1929 bezieht Birger Askevold in einem programmatischen Aufsatz zu den Problemstellungen seines Faches Stellung, der es erlaubt, seine inneren Frames und Skripte²² zu rekonstruieren. Offensichtlich beeinflusst durch die Kunsterziehungsbewegung der Jahrhundertwende, sah Askevold Parallelen zwischen dem „Unterrichtsbetrieb“ in den Fremdsprachen und im Zeichnen. Ebenso wie dort die „seelenlose Wiedergabe von Form und Farbe [und] die Kopie von Vorlagen auszureichen schien“ habe „im fremdsprachlichen Unterricht vor der Umwälzung die Übermittlung gewisser Mittel, die gedächtnis- bzw. verstandesmäßig anzueigennenden ‚Vokabeln‘ und grammatischen Regeln eine beherrschende Stellung“ eingenommen (Askevold 1929, 41):

„Für die Unterweisung im praktischen Gebrauch dieser Mittel schien, wie im Zeichenunterricht das Kopieren von Vorlagen, so hier das Übersetzen, die bloße Wiedergabe fremdsprachlicher Wörter und Sätze durch deutsche und umgekehrt, zu genügen.“ (Askevold 1929, 41)

Demgegenüber favorisiert Askevold einen kommunikativen Unterricht, der in Abgrenzung zu einem ausschließlich reproduktiven Lernen der Fremdsprache die Grammatikübersetzungsmethoden des Latein- und Griechischunterrichts vermeiden sollte. Das Sprachenlernen erfordere wie der Zeichenunterricht „die radikale Umstellung auf das innere Schauen und Erleben“. Durch das gesprochene Wort würden nicht nur „die Besonderheiten der fremdsprachlichen Lautbildung, der Klangfarbe und des Tonfalls“ vermittelt, sondern „als Sinneseindruck die Seele gefangen“ genommen, was „den Schüler die fremde Sprache mit Lust aufnehmen lässt und zur Nachahmung und damit zum Sprechen reizt“ (Askevold 1929, 41). Zugleich weist Askevold seinem Sprachunterricht auch eine kulturelle Orientierung zu, die er in Anknüpfung an die Richertschen Richtlinien von 1925 freilich nicht nur dem Fremdsprachenunterricht, sondern jedem Unterricht zuschreibt.²³

²⁰ Ingolf Askevold, Schüler des RG II ab 1928, war nach Ende des 2. Weltkrieges nach Kanada ausgewandert. Über ehemalige Mitschüler hatte er von unserem Forschungsprojekt Kenntnis erhalten und sich brieflich mit dem Verfasser in Verbindung gesetzt.

²¹ In Kassel zählte der Gymnasiallehrer Quiehl vom Realgymnasium I zu den Verfechtern eines auf praktisches Sprachkönnen abzielenden Unterrichts, der von dem Marburger Lehrer und späteren Hallenser Professor Victor propagiert wurde. Die Anfänge dieser Reformbewegung gehen bis in das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts zurück (vgl. Rülcker 1969, 13ff.).

²² Unter *Frames* sind bestimmte kulturelle Sinnmuster oder mentale Modelle wie „Lehrerfortbildung“, „Meine Klasse“, „Unterricht“ o.ä. zu verstehen, während die den *Frames* eingelagerten *Skripten*, die für eine Situation typischen Handlungssequenzen beinhalten (vgl. Goffman 1974, Minsky 1975, Schank/Abelson 1977), z.B. die einzelnen Handlungsschritte des Schreibens einer Klassenarbeit oder die vom Lehrer habitualisierten Routinen der Wissensvermittlung.

²³ Die Richertschen Richtlinien von 1925 thematisieren ebenfalls eine zweifache Bedeutung des Kulturkunde begriffs.

Im Unterschied zur Kulturkundebewegung der 1920er Jahre soll der neusprachliche Unterricht sowohl einen Beitrag zu einer einheitlichen deutschen Bildung als Erziehung zur Nationalität leisten als auch eine „Menschen und Staatsbürger bildende und Völker verbindende Mission“ erfüllen, die gerade „die fremde Kultur zum Gegenstand sprachlicher Betätigung“ machen müsse (Askevold 1929, 42). In letzter Konsequenz habe daher der Fremdsprachenunterricht den Auftrag, den Schülern die „Berufung zu aufbauender Mitarbeit an der Sicherung von Menschenglück und Menschenwürde für Volk und Menschheit bewusst“ zu machen (Askevold 1929, 43). Allen Schülern im alltäglichen Schulbetrieb dieses intendierte „begeisterte und sehnsuchtsvolle Kulturerlebnis“ zugänglich zu machen, scheint dem erfahrenen Fremdsprachenlehrer Askevold jedoch nicht ohne weiteres realisierbar gewesen zu sein, vor allem dann nicht, wenn Schüler „überhaupt nicht begeisterungsfähig“ waren. Als Ausweg sah er hier die Einrichtung von „Arbeitsgemeinschaften“, in denen interessierte Schüler „die ihren Bedürfnissen gemäße geistige Kost“ erhalten sollten (Askevold 1929, 43).²⁴

Überblickt man nun die Erzählungen von ehemaligen Schülern Askevolds am RG II, so stehen allenthalben seine Bemühungen um das aktive Sprechen im Mittelpunkt, auf das er im alltäglichen Unterricht offensichtlich größten Wert legte, und das er durch die Einführung der phonetischen Umschrift zu befördern suchte. Sein Sohn Ingolf, Schüler des Realgymnasiums von 1928 bis 1936, erinnert sich:

„Ich kann mich noch sehr gut an seinen Anfangsunterricht entsinnen. Wir lernten nicht, Englisch zu schreiben, nein, wir schrieben phonetisch. Dazu hatte er ja auch ein Büchlein herausgegeben. Wir mussten Buntstifte mitbringen, einen rot, einen blau und einen grün. Wir lernten die phonetische Umschrift, wie sie in allen Wörterbüchern heute zu finden ist. [...] Alle Nasale mussten grün geschrieben werden, die harten Konsonanten blau, die weichen, wie auch alle Vokale rot. Nach einigen Monaten wurde dann mit der richtigen Schreibweise begonnen. So blieben seine Klassen, die diese Methode anwandten, zunächst hinter anderen zurück. Aber danach waren sie dann und blieben anderen weit voraus. Wer unter seiner Leitung Abitur machte, der sprach fließend Englisch. Ich selber habe dieselbe Methode, die sich die direkte Methode nannte, auch in meinem Sprachunterricht mit Erfolg angewandt.“

In der sog. ‚direkten Methode‘ wird das Erlernen der Fremdsprache analog zum Erlernen der Muttersprache modelliert. Der Schüler soll lebendige Sprechakte aufnehmen; demzufolge bildet nicht die Schriftform, sondern die gesprochene Sprache den Ausgangspunkt, die allenfalls durch die Lautschrift unterstützt wird. Zur Bedeutungsvermittlung der Wörter und Sätze in der fremden Sprache unter Ausschaltung der Muttersprache bedarf es zudem Unterrichtstechniken, die durch Handlungen mimischer und gestischer Art ergänzt werden. Hans Theo Wagner

²⁴ In einer dieser Arbeitsgemeinschaften kam es im übrigen zu dem o.g. Vorfall um das Porträt von Reichspräsident Hindenburg.

(Jg. 1920) hebt besonders den Einsatz von Gesang und Spiel im Sprachunterricht Askevolds hervor:

„Er hat auch seinen Unterricht eh vollkommen anders gestaltet als andere Lehrer, mit Mandoline und Musik un un viel mit dabei. Ich singe Ihnen heute noch die Lieder vor, die wir bei dem im Englischunterricht gesungen haben, nech. Der kam in die Klasse rein und sprach nur Englisch, nech. Der hatte die Klasse aufgeteilt in sechs Gruppen, so wie 'mer in den drei Reihen in der Schule saßen, mussten mer uns unner Umständen umsetzen eh (.) zum Englischunterricht, weil mer sonst an 'nem annern Platz saßen. [...] Und dann eh eh hatte er einen Sohn, der war eine Klasse vor uns, mit denen, mit der Klasse hatte er das auch schon so durchexerziert, wie er das mit uns dann anfing, und eh, die mussten dann zu uns in die Klasse kommen mit noch 'en paar Klassenkameraden und mussten vorne vor der Tafel stehen eh dann uns das erzählen, was sie schon wussten und konnten. Und er mit der Mandoline dabei [Herr W. singt:] "Old King Gold, was a very old soul and a very old soul was he, twiddle twiddle". Und dann zog er den dreien, die da vorne (eh), his fiddlers three, hatte er dreie, die nun fidelten und einer der King Gold, der hatte dann das Goldpapier, so 'ne Krone uff'm Koppe, nich wahr, "Ob, look here, that's King Gold!" (lacht) nich, un so hat der seinen Unnericht, da war Betrieb, nich wahr, und dann teilte der die Stunde nochema ein in in zwei Hälften oder drei Drittel oder je nachdem was er vorhatte für'n Pensum, hatte er 'ne Eieruhr, wie so'n Wecker. Un dann stellt er ein: "Now we will, for ten minutes, we will sing!", nich wahr, und dann ham'mer zehn Minuten gesungen, und dann rappelte die Uhr: "Silence!", nich wahr und dann kam das nächste Pensum dran, nich wahr. Dann wuchde zehn Minuten was anderes gemacht, das war dem seine Unnerichtsmethode, und da ham'mer was gelernt. Sie sehen: Ich kann's heute noch (lacht).“ (eigene Transkription des Interviews mit Wagner)

Fasst man den Dokumentsinn²⁵ der Erzählungen ehemaliger Schüler Askevolds zusammen, dann bestätigt sich, dass er seinen Unterricht an den kulturellen Frames der ‚direkten Methode‘ und der ‚Kulturkundebewegung‘ orientierte. Sein unterrichtliches Handeln folgte offensichtlich einem Drehbuch mit klaren institutionellen Regeln: Das unterrichtliche Pensum war zeitlich genau gegliedert, die Klasse wurde in Gruppen eingeteilt (möglicherweise die Vorform einer Binnendifferenzierung), das aktive Sprechen stand im Zentrum, zudem wurde auf Phonetik im Anfangsunterricht großen Wert gelegt; schließlich erhielten die Schüler durch den Einsatz von Musik und Spiel vielfältige Interaktionsangebote.

²⁵ Karl Mannheim unterscheidet den ‚immanenten Sinngehalt‘ kultureller Phänomene von ihrem Ausdrucks- und Dokumentsinn (Mannheim 1964; vgl. auch Hansmann 2002, 85f.).

2.3 Handlungs-Struktureffekte (Wirkungen) von Unterricht

Mit der Frage, wie ‚erfolgreich‘ dieser Unterricht war, wenden wir uns der Ebene der Handlungs-Struktureffekte zu. Vermeintliche Wirkungen der unterrichtlichen Maßnahmen Askevolds werden von ehemaligen Schüler folgendermaßen thematisiert: Herr Wagner ist im Rückblick der Ansicht, der Unterricht bei Askevold sei effektiv gewesen, weil er etwas gelernt habe, was er auch heute noch beherrsche, bspw. englische Lieder (s.o.). Herbert Chiout (Jg. 1911) erinnert sich, dass ihn Askevold in den 1920er Jahren mehrfach zu internationalen kulturpolitischen Veranstaltungen mit zumeist pazifistischer Ausrichtung eingeladen hat, bei denen er seinem Lehrer als Übersetzer assistierte. Chiout führt seine guten Sprachkenntnisse, die ihm in seinem Berufsleben sehr nützlich gewesen seien,²⁶ auf diese Erlebnisse zurück. Und sein Sohn Ingolf betont, dass er die Unterrichtsmethoden seines Vaters derart verinnerlicht habe, dass er sie noch in seinem eigenen Unterricht als Fremdsprachenlehrer einsetzen konnte.

Die Schul- und Unterrichtsforschung sieht sich an dieser Stelle mit dem Dilemma konfrontiert, das seit Adam Smith als das Phänomen der ‚invisible hand‘ bezeichnet wird: Welche Effekte sind das Resultat des schulischen Fremdsprachenunterrichts, welche Effekte hängen mit Anregungsmilieus zusammen, die bspw. Chiout in außerschulischen Situationen nutzen konnte? Bildung ist schließlich ein lebenslanger Prozess, der nicht auf bestimmte Einflüsse während der Schulzeit beschränkt bleibt; und gerade Sprachkenntnisse können sich Schüler in vielfältigen anderen Zusammenhängen auch außerhalb des schulischen Unterrichts aneignen. Die hier auftretenden Fragestellungen der Selbstorganisation des Lernens, die Prozess-Produkt-Paradigmen, gelten im Hinblick auf die „Beziehungen zwischen Merkmalen des Unterrichtsprozesses und Effektivvariablen“ bislang als weitgehend unbearbeitet (vgl. Ditton 2002, 201). Dies erstaunt nicht weiter, unterliegen entsprechende Korrelationen doch überwiegend nicht-linearen und vergleichsweise schwer fassbaren Wechselwirkungsprozessen.²⁷

Damit komme ich zu einigen grundlegenden forschungsmethodischen Überlegungen einer empirischen Schul- und Unterrichtsforschung besonders im Hinblick auf die Evaluation von schulischen Entwicklungsprozessen.

3. Zur Evaluation schulischer Entwicklungsprozesse

Bei der Untersuchung der Wirkungen von schulischen (Reform-)Maßnahmen sehen sich Schul- und Unterrichtsforscher mit einer Vielzahl von Problemstellun-

²⁶ Herbert Chiout, seit den 1950er Jahren als Schulleiter und Lehrerausbilder in Kassel tätig, knüpfte nach dem Krieg vielfältige internationale Kontakte und veröffentlichte eine Reihe von Schriften zur ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘.

²⁷ Die Annahme einfacher kausaler Wirkungsbeziehungen linearer Art unter Verwendung von Alltagsheuristik unterschätzt die Komplexität von Schul- und Unterrichtsforschung und die Schwierigkeiten der Modellierung nicht-linearer Interaktionen; vgl. hierzu auch Müller-Benedict (2000).

gen konfrontiert, die sich aus der Komplexität und den Interdependenzen des Zusammenwirkens von Akteuren vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und individueller Strukturen ergeben. Die Vorgänge am Kasseler Realgymnasium II in den 1920er Jahren sind zunächst singuläre Ereignisse mit fixierten Raum-Zeit-Koordinaten, die allerdings von vielen allgemeinen Zusammenhängen, wie z.B. den äußeren Bedingungen sozialer und wirtschaftlicher Gegebenheiten, durchsetzt sind. Hinzu treten innere Bedingungen, die die Kognitionen, Frames und Skripte der Akteure betreffen. So können bspw. Problemstellungen bei der Neuausrichtung des gymnasialen Unterrichts in Hinblick auf die Integration bestimmter Prinzipien des Arbeitsunterrichts wie im o.g. Waldschulprojekt auftreten, die auf der Handlungsebene als Interferenzen zwischen den Akteursgruppen Lehrern, Eltern, Schüler oder auch der Schulaufsicht zu rekonstruieren sind. Hier stellt sich dann die Frage nach den systematischen Zusammenhängen dieser ggf. auftretender Interferenzen, ausgehend vom Handeln einer einzelnen Person oder einer Personengruppe (z.B. dem Reformpädagogen Askevold oder der Gruppe ‚linker‘ Schulreformer am Realgymnasium) vor dem Hintergrund bestimmter struktureller Gegebenheiten, die einer detaillierten Untersuchung zuzuführen wären.²⁸ Dabei ist auch auf nichtintendierte Handlungsfolgen zu achten, deren Untersuchung eine bisher nicht gelöste Forschungsaufgabe darstellt.

Der Kasseler Oberschulrat Heinrich Deiters hat zwei Jahre nach seinem erzwungenen Ausscheiden aus der Kasseler Schulaufsicht versucht, einen historischen Abschnitt der Schulreform zu evaluieren, der das knappe anderthalbe Jahrzehnt von 1919 bis 1933 umfasste. Ich werde zunächst diese Untersuchung Deiters vorstellen und daran eigene Überlegungen zur Evaluation von Schulentwicklungsprozessen anschließen.

3.1 Schulentwicklung aus der Sicht eines Kasseler Schulaufsichtsbeamten

Seinen Rückblick auf die schulischen Reformprozesse der 1920er Jahre leitet Heinrich Deiters mit der Frage ein, inwieweit es denn überhaupt gelingen könne, verbindliche Aussagen über diesbezügliche Entwicklungen zu treffen:

„Über den Wert pädagogischer Veranstaltungen zu urteilen ist schon unter normalen Verhältnissen so schwierig, da unter den Kritikern der großen Erziehungssysteme noch niemals eine Übereinstimmung über deren Wert erzielt worden ist. Vollends hier [in der Schulreform nach dem Weltkriege], wo die Möglichkeit eines Vergleichs zwischen den Absichten und dem Erfolg über eine längere Strecke hin fehlt, erscheint der Versuch einer zusammenfassenden Beurteilung fast aussichtslos zu sein.“ (Deiters 1935, 109)

Damit deutet Deiters die Komplexität eines Untersuchungsgegenstandes an, bei dem Absichten (Intentionen) und Erfolg (Wirkungen) – oder in der Sprache mo-

²⁸ Historiker haben es dabei immer mit dem mehr oder weniger akzidentellen Zusammentreffen verschiedener zufälliger Entwicklungen an einem bestimmten ‚historischen‘ Punkt zu tun, der dann von ihnen als sog. *Cournot*-Effekt gekennzeichnet wird.

derner empirischer Schul- und Unterrichtsforschung ausgedrückt: Input und Output – in Beziehung gesetzt werden müssen. Sein Instrumentarium für die Durchführung der Analysen sind zum einen die ‚Erfolgs-Kontrollen‘ bei Abiturprüfungen, die er qua Amt als Vorsitzender der Prüfungskommission abzunehmen hatte; zum anderen rekurriert Deiters auf Unterrichtsbeobachtungen in einzelnen Schulklassen, insbesondere in denjenigen, die für das ‚Dezernenten-Abitur‘ ausgewählt worden waren, und deren Unterricht er ein- oder zweimal vor dem Abitur besuchte. Die Kriterien für seine Unterrichtsbeobachtungen legt Deiters ebenfalls offen:

„Ich achtete vor allem darauf, wie weit die Schüler zu selbständiger Tätigkeit im Unterricht, eigenen Fragestellungen, kritischem Denken erzogen waren, und beurteilte danach die Leistungen des Lehrers und den geistigen Zustand der Klasse.“ (Deiters 1935, 133)

Grundlage für seine Beurteilungen seien dabei seine Erfahrungen in der neuen demokratischen pädagogischen Bewegung gewesen, so wie er sie in seiner Berliner Zeit kennengelernt habe.²⁹ Leider finden sich bei Deiters nur einige verstreute Urteile über die Situation in einzelnen Unterrichtsfächern. Den neusprachlichen Unterricht seiner Zeit scheint er sehr kritisch gesehen zu haben. Die Unterrichtsmethoden hätten sich zuweilen als „höchst problematisch“ erwiesen (a.a.O.: 132).³⁰ Bei der Benennung von Ursachen verweist er auf strukturelle Defizite in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte:

„Ein guter Unterricht in einer lebenden Fremdsprache (ist) nur von solchen Lehrern zu erwarten (...), die sich ganz auf die Erlernung dieser einen fremden Sprache konzentrieren können und denen regelmäßig die Gelegenheit geboten wird, das Land zu besuchen, in dem sie gesprochen wird.“ (Deiters 1935, 133)³¹

Neben einigen anderen vereinzelt Hinweisen auf die Ausbildung angehender Lehrkräfte im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Oberschulrat in Kassel, zu der ja auch der Aufgabenbereich der Betreuung des Lehrernachwuchses im gymnasialen Bereich gehörte (vgl. Deiters 1989, 136)³², scheinen die ‚inneren Bedingungen‘ von Schulreform, die Professionalisierung der Lehrkräfte und damit eine akteursbezogene Sicht auf Schule für Deiters jedoch nicht weiter relevant gewesen zu sein. Seine Modellierung der Ursachen für das Scheitern der Schulreform in der Weimarer Republik konzentriert sich im wesentlichen auf ein kulturelles Szenari-

²⁹ Deiters spielt hier vermutlich auf seine Mitgliedschaft im ‚Bund entschiedener Schulreformer‘ von Paul Oestreich an.

³⁰ Visitationsprotokolle, die auch in die Personalakten der Lehrer aufgenommen wurden, sind bisher nicht aufgefunden worden. Deiters zweifelt, ob diese überhaupt erhalten sind (Deiters 1989, 132). Eine Triangulation dieser Dokumente mit den Schüleräußerungen zum Fremdsprachenunterricht Birger Askevolds wäre sicherlich reizvoll.

³¹ Dass sich Deiters nach seiner erzwungenen Pensionierung u.a. auch mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigte, geht aus dem 1938 in den Niederlanden publizierten Aufsatz „Zur Didaktik der lebenden Fremdsprachen“ hervor (In: „Levende Talen“).

³² Durch die Einrichtung eines Bezirksseminars in Kassel ist Deiters als Gründer der heutigen Stundenseminare in Hessen anzusehen.

um: Das klassische Bildungsideal des Neuhumanismus, die klassische Dichtung und die Wendung ins Ästhetische, die für Deiters als Ankerpunkte der alten Schule des 19. Jahrhunderts fungierten, hätten aus seiner Sicht durch Intentionen der Erneuerungsbewegungen im Umfeld der Reformpädagogik, bspw. der Selbständigkeitserziehung der Schüler, ergänzt werden müssen (Deiters 1935: 110f.). Zudem sei es nicht gelungen, die Gegebenheiten des beruflichen Alltags ausreichend in den schulischen Unterricht einzubeziehen, womit er auf die mangelnde Berücksichtigung des Arbeitsschulgedankens in den damaligen Reformprozessen abhebt. Insgesamt sei die Notwendigkeit der „gegenseitigen Durchdringung des humanistischen und des beruflichen Bildungsgedankens“ zu kurz gekommen (Deiters 1935, 111). Hierzu hätte es jedoch institutioneller Regelungen zur Ersetzung des Berechtigungssystems der Reifeprüfung als allgemeine Hochschulreife durch Sonderberechtigungen mit Geltung für entsprechende Hochschulstudien bedurft, was einer „Umwälzung im ganzen Aufbau des Schulwesens mitsamt ihren sozialen Konsequenzen“ gleichgekommen wäre (Deiters 1935, 102f.).

Heinrich Deiters verbleibt in seiner Evaluation der Reform von Schule und Unterricht in den Jahren zwischen 1919 und 1933 und ihres Scheiterns somit ganz auf der Ebene der kulturellen Gegebenheiten, die durch einige Hinweise zu den mangelhaften institutionellen Regelungen der Reform ergänzt werden.³³ Die Tradition des klassischen Humanismus und ein republikanischer Bildungsbegriff stehen im Zentrum seiner Überlegungen. Die Problemstellungen der inneren Bedingungen der Situation, die Rekonstruktion der Frames und Skripte der Akteure sowie ihrer Identität im Hinblick auf die Verankerung in den autoritären Strukturen der Wilhelminischen Kaiserzeit (vgl. Wehler 1994) bleiben dagegen weitgehend ausgespart. Dementsprechend ist auch die Zusammenschau von äußeren und inneren Bedingungen, die Gegenstand einer ‚Definition der Situation‘ (s.u.) wäre, für ihn kein Thema. Noch ganz in der geistesgeschichtlichen Tradition verhaftet, konnte es Deiters nicht gelingen, sich einen Zugang zu den Problemstellungen von Schulreform auf der Ebene einer Einzelschule zu verschaffen. Zu den Reformprozessen am Kasseler RG II, das zu ja seinem Dienstaufsichtsbereich zählte und in unmittelbarer Nähe seines Dienstsitzes gelegen war (vgl. Deiters 1989, 128), scheint er sich auch lediglich in o.g. Grußadresse geäußert zu haben, obwohl ihm die dortigen Reformbemühungen und die kritische Resonanz in der Kasseler Öffentlichkeit bekannt gewesen sein dürften. Ohne Zugriff auf ein methodologisch abgesichertes Instrumentarium zur Analyse von sozialen Prozessen, das in dieser Zeit ja gerade erst entwickelt wurde,³⁴ musste somit seine Evaluation der Schulentwicklung in den Jahren zwischen 1919 und 1933 misslingen.

³³ Wenn Deiters die Funktion der Schuladministration darin sieht, „der Lehrerschaft neue Gesichtspunkte für ihre Tätigkeit nahe zu bringen und die von den obersten Staatsbehörden beschlossene Schulreform mit Hilfe der Lehrer selbst Wirklichkeit werden zu lassen“ (Deiters 1989, 129), dann nimmt er damit auch die Tätigkeit seiner eigenen Behörde kritisch ins Visier.

³⁴ Vgl. z.B. Lazarsfelds große Studie über die Arbeitslosen von Marienthal aus den 1920er Jahren oder die Untersuchung über *The Polish Peasant* von Thomas/Znaniecki (1918-20).

3.2 Überlegungen zur Evaluation eines historischen Schulentwicklungsprozesses

Eine Analyse des historischen Schulentwicklungsprozesses am Realgymnasium II in Kassel erfordert demgegenüber die Verknüpfung von strukturellen Gegebenheiten auf den äußeren und inneren Bedingungssebenen von Schule und Unterricht mit dem Handeln einzelner bzw. kollektiver Akteure, Lehrer, Schüler, Schulaufsicht etc. Den theoretischen Hintergrund bilden dafür Vorstellungen über das Zusammenwirken von Institutionen und Akteuren, d.h. der Beziehung zwischen der Makro- und Mikro-Ebene, die A. Giddens in seiner „Konstitution der Gesellschaft“ (Giddens 1992, 335f.) als Dualität von *structure* & *agency* konzeptualisiert hat. Der Forscherblick wendet sich vom ‚*Was* geschieht in Schulentwicklungsprozessen‘ zu ‚*Wie* handeln Akteure, um Schule und Unterricht weiterzuentwickeln‘. Handeln und Strukturen werden dabei als ein dynamisches Konzept aus genetisch reflexiv-kritischer Perspektive (vgl. Bohnsack 1999) wahrgenommen, das auch als ‚*cultural turn*‘ konzeptualisiert werden kann (vgl. Reckwitz 2000). Dieser praxeologische Kulturbegriff schließt an phänomenologische (u.a. Schütz), semiotisch-strukturalistische (u.a. Searle, später Eco), sprachspieltheoretische (Wittgenstein) und interpretativ-hermeneutische Überlegungen (u.a. Schütz, Goffman, Foucault, Giddens, Bohnsack) an.³⁵ Der Fokus der Untersuchungen liegt auf kollektiv geteilten Wissensordnungen, den Frames und Skripts (s.u.), die erst die Genese von Wissen, Wahrnehmen, Handeln und Verstehen ermöglichen (vgl. Reckwitz 2000, 163). Ziel derartiger Untersuchungen ist es, zu (re-)konstruieren, aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln, wie sie handeln, wie sich die Akteure „in einer historisch vorgegebenen sozialen Welt immer wieder neu ‚finden‘, d.h. auch: zu-rechtfinden und wie sie dadurch zugleich diese Welt stets aufs Neue erschaffen und verändern“ (Reichertz/Schröer 1994, 59).

Die empirische Operationalisierung dieses praxeologischen Kulturkonzeptes bietet sich im dreischrittigen Verfahren des ‚Verstehenden Erklärens‘ nach Max Weber (1904/1982) und Alfred Schütz (1972) an. Dabei steht am Beginn des Forschungsprojektes eine genaue Analyse der äußeren und inneren Bedingungen der Situation, in unserem Fall der Situation des Realgymnasiums II in Kassel.³⁶ Allgemein ist im Anschluss an die Theorie des Alltagshandelns und der Lebenswelt von Alfred Schütz (1972) unter einer Situation eine temporär stabilisierte „gegenseitige Konstitution der äußeren und der inneren Bedingungen ..., von ‚Akteur und Struktur‘, von ‚personalen‘ und ‚sozialen Systemen‘, des subjektiven und des sozialen Sinns“ zu verstehen (vgl. Esser 1999, 169). Ein derart ausbalanciertes Gleichgewicht nimmt für die Akteure i.d.R. den Stellenwert einer präskriptiven, faktisch unabwendbaren Regel an, an deren nachhaltigen Wirksamkeit sie sich eher unbewusst durch Reproduktion beteiligen, die allerdings stets auch durch transintenti-

³⁵ Zur kulturwissenschaftlichen Wende in der Geschichtswissenschaft vgl. auch Maset (2002, 151ff.).

³⁶ Hier ist auch an die grundlegende Bestimmung einer ‚Situation‘ durch Thomas und Znaniecki (1927, 67f.) zu erinnern: „The definition of the situation that is, the more or less clear conception of the conditions and consciousness of the attitudes“.

onale, strukturverändernde Effekte ersetzt werden kann. Auf das vorliegende Datenmaterial bezogen, ist also die Situation gemeint, von der aus die Veränderungen im schulischen Entwicklungsprozess des RG II ihren Ausgang nehmen.

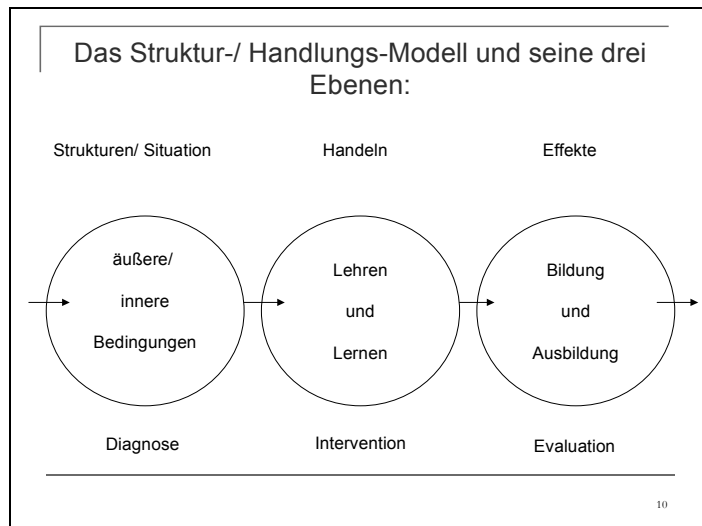
In den einzelnen methodologischen Schritten geht es zunächst um die *äußeren Bedingungen* der Schulentwicklung: Sie umfassen die materiellen Opportunitäten (Infrastruktur), die institutionellen Regeln (Sozialstruktur) und die situationsspezifisch relevanten kulturellen Orientierungsrahmen (Superstruktur), wie sie sich für die 1920er Jahre bis zum Ende der Weimarer Republik darstellen. Die kulturellen Orientierungen können als konjunktives – als einander verbindend wahrgenommenes und für relevant erachtetes – Erleben und Erkennen (z.B. auf der Ebene der Schulgemeinschaft) auch verinnerlicht bzw. in der jeweiligen Situation für die beteiligten Akteure handlungsleitend werden. Letztendlich geht es um den Umgang mit gesellschaftlich normierten, mehr oder weniger stereotypen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen, wie sie in dem genannten Zeitraum auftreten.

Mit den *inneren Bedingungen* der Situation werden die Absichten der Akteure, die am Prozess der Schulentwicklung beteiligt sind (Lehrkräfte, Schulleitungen, Dienstaufsicht, Elternvertreter etc.), ihre kulturellen Vorstellungen, ihre Frames und Skripte, ihre Erwartungen und Bewertungen untersucht, die wichtige Voraussetzungen für ihr Handeln darstellen.

In einem zweiten Schritt sind dann die Handlungsvollzüge der Akteure in bezug auf ihre jeweiligen pädagogischen Absichten zu analysieren. Wie gehen diese mit den Dilemmata ihres Arbeitsbereiches um? Streben sie Kooperationen an, und wenn ja, mit wem? Welche strategischen Kalküle lassen sich rekonstruieren? Welche (Herrschafts-)Strukturen werden aufgebaut und bspw. von Schulleitern oder einzelnen Lehrergruppen zur Durchsetzung bestimmter Zielsetzungen genutzt? Welche Rollen spielen dabei Schulaufsicht, Eltern- und SchülervertreterInnen?

Im dritten Schritt geht es schließlich um die Struktureffekte der Schulentwicklungsprozesse, zweifellos der schwierigste Teil von Untersuchungen zur Schulentwicklung. Was lässt sich auf Grundlage der vorhandenen Dokumente als Herausbildung einer bestimmten schulischen Ordnung identifizieren und damit auch als das erfassen, was wir gemeinhin als ‚sozialen Wandel‘ oder in unserem Fall als Schulentwicklungsprozess am RG II bezeichnen?

Ein Strukturmodell, das die genannten methodologischen Zugangsweise zu diesen Fragestellungen aufnimmt, hat folgendes Aussehen:



Mithilfe dieser dreischrittigen Aufteilung, die auch die Bereiche der Diagnose, der Intervention und der Evaluation in Schulentwicklungsprozessen unterscheidet, soll der von Weber formulierte Anspruch des *verstehenden Erklärens* empirisch substantiiert werden: Die Rekonstruktion des subjektiven Sinns der Akteure, ihre Definition der jeweiligen Situation bedarf eines *deutenden Verstehens*, während die Handlungsvollzüge und Struktureffekte mithilfe einer Handlungstheorie *ursächlich* zu erklären sind.

Somit lassen sich zwei zentrale Prämissen für eine kulturtheoretischen Schulentwicklungsforschung formulieren:

1. Akteure (hier: Lehrer und Lehrerinnen) beteiligen sich auf der Grundlage der bereits erwähnten symbolischen Wissensordnungen – trotz vielfältiger Restriktionen – an der symbolischen Organisation der für das Lehren und Lernen relevanten Abläufe und Strukturen. Kollektive Effekte der Transformation individueller Handlungsselektionen können wiederum auf das eigene Handeln zurückwirken und damit weitere schulische und professionsspezifische Veränderungen hervorrufen (vgl. *duality of structure & agency* nach Giddens 1992: 335f.).
2. Ein dynamisch-rekursives, akteurstheoretisches Kultur- und Strukturkonzept steht im Widerspruch zur Annahme gruppenspezifisch homogener *Frames* und Praktiken. Prinzipiell ist – zumindest in bezug auf die im Globalisierungsprozess vielfältiger werdenden und meist zeitgleich auftretenden milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Interferenzen (Geertz 1993, 167), d.h. Überlagerungen miteinander inkompatibler Wissensordnungen – davon auszugehen, dass der *einzelne* Lehrer bereits über multikulturelle *Frames* verfügt. Aufgrund dieses Hybriditätspotentials (vgl. Papastergiadis 1997) erscheint es notwendig, das weit verbreitete Junktim zwischen ‚Kultur‘ und einer – wie auch immer kleinen – vermeintlich homogenen Gruppe (vgl. Ku-

gelmetapher n. Herder³⁷) zugunsten eines akteursspezifischen multikulturalistischen Konzeptes aufzuheben.

Die Reichweite der hier skizzierten kulturtheoretische Heuristik ist für die Analyse der – für die schulischen Struktur-dynamiken charakteristischen – Antinomien bzw. Dilemmata, Emergenzen und unintendierten Handlungsfolgen sowie ihrer entwicklungs-historischen Soziogenese geeignet. Statt Schule und ihre Entwicklung „vom Zweck her“ (Kühl/Strodtholz 2002: 12), d.h. produktorientiert und von ihrer Effizienz und Effektivität her zu untersuchen, ermöglicht das vorgestellte Modell die Erfassung projekt- bzw. handlungspraxisimmanenter Prozesse der Reflexion und Planung (Handlungsentwürfe) von Akteuren in Schulentwicklungsprozessen. Zugleich wird auf der Basis der Rekonstruktion individueller und institutioneller Entwicklungsprozesse versucht, Professionalisierung und Schulentwicklung i.S. eines relationstheoretischen Ansatzes in einen systematischen Zusammenhang zu bringen.

Für die Vorgängen am Kasseler Realgymnasium II in den Jahren zwischen 1919 und 1933 lässt sich vor diesem Hintergrund feststellen, dass Schulentwicklung hier nicht mehr eine Angelegenheit war, die von der Administration angeordnet wurde („top down“); vielmehr versuchten Lehrkräfte ihren Unterricht vor Ort zu verändern („bottom up“), wobei sich neue Dimensionen in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrkräften eröffneten (Wanderungen, Landschulaufenthalte, die ‚Fuldaschule‘, gemeinsames Spiel, Sport und Musizieren etc.). Von Seiten der Lehrkräfte scheint dabei darauf geachtet worden zu sein, institutionelle und soziale Regeln nicht außer Kraft zu setzen. Trotzdem wurden diese Entwicklungsprozesse von einem Teil der außerschulischen (Kasseler) Öffentlichkeit mit Argwohn beobachtet. Das Anfang der 1920er Jahre am Realgymnasium II in Kassel begonnene Kapitel republikanischer Schulentwicklung endete 1933 mit massiven Angriffen auf reformorientierte Lehrkräfte und ihrer Entlassung aus dem Schuldienst.

Quellen:

- Askevold, Ingolf (1976): Biographische Skizze zum 100. Geburtstag von Professor Ingolf-Birger Askevold. Stadtarchiv Kassel, Blätter 083-090
- Jahrbuch des Realgymnasiums 2 in Kassel (1929): Frische Fahrt. Kassel: Gebr. Müller
- Jahrbuch Realgymnasium in der Kölnischen Straße (1956), Kassel
Kasseler Post
- Transkripte von Interviews mit: Chiout, Melchior, Paul, Wagner und von div. Seminargesprächen.

³⁷ Vgl. die für ein totalitaristisches Kulturverständnis prototypische Aussage von Herder (1967, 44f.): „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.“

Literatur:

- Askevold, Ingolf Birger (1929): Die Wandlung des neusprachlichen Unterrichts. In: Frische Fahrt. Jahrbuch des Realgymnasiums 2 in Kassel: Gebr. Müller, 40-43
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung*, Opladen:
- Deiters, Heinrich (1928): Die Lebensform der Schule. In: Hermann Nohl/ L. Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, Langensalza 1928, 3-47
- Deiters, Heinrich (1935): Die deutsche Schulreform nach dem Weltkriege, Berlin
- Deiters, Heinrich (1953/1989): Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hrsg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter, DIPF, Bd. 40), Köln
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (2002): Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hilbert Meyer zum 60. Geburtstag), Bad Heilbrunn
- Ditton, Hartmut (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, 197-212
- Eco, Umberto (1985): Semiotik und die Philosophie der Sprache. (übers. aus dem Italienischen v. Christiane Trabant-Rommel u. Jürgen Trabant), München
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd.1. Situationslogik und Handeln, Frankfurt/M.
- Friderici, Robert/Herzog, Heinrich (1956): In: Jahrbuch Realgymnasium in der Kölnischen Straße: Aus der Geschichte des Realgymnasiums II. Kassel, 14-15
- Geertz, Clifford (1993): Ritual and social change: a Javanese example. In: Geertz, Clifford: *The Interpretation of Cultures. Selected essays*, London, 142-169
- Giddens, Anthony (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M. (engl. Orig.-titel: *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press)
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, New York
- Hansmann, Wilfried (2002): Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biographischen Dispositionen. In: Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.): *Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn, 85-95
- Herder, Johann Gottfried (1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, Frankfurt/ M.
- Kammler, Jörg/Krause-Vilmar, Dietfrid (1984): *Volksgemeinschaft und Volksfeinde nach 1933-1945*, Fulda/Brück
- Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra (2002): *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg

- Lütgemeier-Davin, Reinhold (1988): Hakenkreuz und Friedenstaube. Der Fall Hein Herbers (1895-1968), Frankfurt/ M.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders., Wissenssoziologie, Neuwied, 91-154 (ursprünglich 1921-1922. In: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4)
- Minsky, Marvin (1980): A framework for representing knowledge. In: Metzger, Dieter (Hrsg.): Frame conceptions and text understanding, Berlin, 1-25
- Müller-Benedict, Volker (2000): Selbstorganisation in sozialen Systemen. Erkennung, Modelle und Beispiele nichtlinearer Dynamik, Opladen
- Papastergiadis, Nikos (1997): Tracing hybridity in theory. In: Werbner, Pnina/ Modood, Tariq (ed.): Debating Cultural Hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism, London, 257-281
- Petrat, Gerhard (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850, München:
- Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (1994), Erheben, Auswerten, Darstellen. In: Schröer, N. (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen, 56-84
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist
- Richert, Hans (1925): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Berlin
- Rülker, Tobias (1969): Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Frankfurt/ M.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1977): Scripts, plans, goals and understanding, Hillsdale, N.J.
- Schütz, Alfred (1972): Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Alfred Schütz: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag
- Thomas, William I./Znaniacki, Florian (1918-20): The Polish Peasant in Europe and America (1927), New York
- Weber, Max (1904/1982): Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (5. Aufl.), hrsg. von Johannes Winkelmann, Tübingen
- Wehler, Hans-Ulrich (1994): Das deutsche Kaiserreich 1871-1918. Göttingen, 7. Auflage

Dietlind Fischer

Wer entwickelt Schulen? Professionalität und Schulentwicklung unter Gender-Perspektiven

Vorbemerkungen

Seit mehr als 10 Jahren befasse ich mich mit schulinterner Lehrerfortbildung (Fortbildung für ganze Kollegien) und Schulentwicklungsberatung für evangelische Schulen, d.h. Schulen in privater Trägerschaft in verschiedenen Bundesländern. Ich bin darin beteiligt als Lehrerfortbildnerin, Referentin, Expertin, teilnehmende Beobachterin, Kritische Freundin, Entwicklungsbegleiterin, Beraterin, aber nicht unbedingt als neutrale, distanziert beobachtende Datensammlerin und Forscherin. Über Schulentwicklungsprozesse habe ich keine „harten“ Daten gesammelt, sondern Erfahrungen, Beobachtungen, Reflexionen. Es sind „weiche“ Forschungsdaten und Fallbeispiele in komplexen Handlungsfeldern. Wie man Schulentwicklung macht, wie man sie besser machen könnte, wie man Wirksamkeiten optimieren sollte: das liegt in Entwicklungsprojekten ziemlich dicht nebeneinander und ist meist synchron zu entscheiden. Es handelt sich um eine Variante von Handlungsforschung, Begleitforschung, angewandter Forschung, über die im folgenden aus der Perspektive der handelnden Personen berichtet wird.

Zunächst wird Schulentwicklung exemplarisch als eine Gestaltungs- und Forschungsaufgabe definiert (1). Der Blick auf die im Feld beteiligten Personen macht den Umfang der Beteiligten an Entwicklungsprozessen deutlich (2), denen sich bestimmte Aufgaben stellen. Diese Aufgaben (3) werden als sich verändernde professionelle Kompetenzen des Lehrerberufs erörtert. Im schulischen Handlungsfeld entwickeln sich oft weibliche und männliche Domänen, die mal als Innovationspotential, mal als Entwicklungshindernis gedeutet werden können (4). Abschließend werden Perspektiven der Schulentwicklung unter dem Gender-Aspekt aufgezeigt.

1. Schulentwicklung als Gestaltungs- und Forschungsaufgabe

Szenario 1: Anfrage vom Gymnasium in M-Stadt

Eine Lehrerin eines Gymnasiums in M-Stadt fragt telefonisch an, ob ich ein Referat zum Thema Schulentwicklung halten könne. Das Kollegium plant einen „Pädagogischen Tag“, d.h. eine ganztägige Klausurtagung. Sie habe von einer befreundeten Kollegin gehört, daß ich an einer anderen Schule beratend tätig geworden sei, die Schule habe ein Methodencurriculum entwickelt, das wäre doch auch etwas für die eigene Schule. Sie hätte jedoch den Eindruck, daß das Kollegium nicht wüßte, was Schulentwicklung sei, und auch gar keine Lust dazu hätte, weil es sowieso genug zu tun gäbe, schließlich seien alle überlastet. Sie machten zweimal jährlich einen „Pädagogischen Tag“, aber der hätte keine Auswirkungen auf die schulische Arbeit, der wäre hauptsächlich zur Fortbildung, man würde meist Referenten einladen, und manchmal seien die auch sehr gut. Auswirkungen auf den Schulbetrieb hätte das allerdings nicht.

Soweit die Situation - keineswegs eine besonders ungewöhnliche Ausgangssituation für einen Schulentwicklungsprozeß, sondern eine sehr typische, die durch folgende *Merkmale* gekennzeichnet ist:

Informelle Initiative: Ein paar KollegInnen einer Schule möchten irgendetwas anders machen. Sie wissen meist nicht, wo sie anfangen sollen und welche Strategien kurz- und langfristig erforderlich sind. Sie fragen nach Belehrern, die ihnen sagen, wo es langgehen soll, aber zugleich beklagen sie, dass Belehrungen unwirksam und folgenlos bleiben.

Schwache Legitimation: Wenn man nach der Legitimation bzw. dem Auftrag (z.B. „im Namen des Kollegiums“) fragt, dann kommt meist heraus, daß der Schulleiter die Anfrage unterstützt, daß das Kollegium auch einen Studientag zum Thema will, aber daß man gar nicht imstande sei, zu klären, was dabei herauskommen sollte.

Keine gemeinsame Zielsetzung oder Zielvorstellung des Kollegiums. Meist wurden „interessierende Themen“ abgefragt: Suchtprophylaxe, Gewalt, Lernen lernen – dazu möchten sie etwas erfahren, am liebsten bei einem interessanten Referenten, bloß nicht so einem wie beim letzten Mal, das habe nichts gebracht. Wie es besser sein

könnte, weiß anscheinend niemand, nur wie es auf keinen Fall sein soll, das scheinen alle zu wissen.

Erfolgreich ist so eine kollegiumsinterne Veranstaltung höchstens dann, wenn die *individuelle Verwertung* für möglichst viele KollegInnen gilt. Wenn viele sagen können: Das hat mir etwas gebracht, das fand ich interessant, dann war die Veranstaltung erfolgreich.

Die Vorstellungen über den *zeitlichen Bedarf* bei Schulentwicklungsprozessen sind durchweg zu kurz; die Kollegien glauben, dass man in zwei Stunden oder an einem kurzen Tag alles Notwendige hat klären, bearbeiten und umsetzen können. Ohne es explizit zu sagen, messen sie den Erfolg einer Veranstaltung daran, ob sich mit minimalem zeitlichen Aufwand ein maximaler Ertrag eingestellt hat.

Weil die meisten Kollegien ihre *Prozesskompetenzen* nicht kennen, können sie nicht einschätzen, wie Arbeitsprozesse in Gang kommen und am Laufen bleiben; oft wird die Instrumentierung missverstanden: ein Referent soll etwas bringen, was nur in eigener Arbeitsstruktur erworben werden kann. Eine Weiterentwicklung des Schulkonzepts, der Arbeitsbeziehungen, der didaktischen Konzepte oder der Organisationsstrukturen u.a. ist allerdings auf diese Weise nur sehr schlecht möglich.

Auf die Anfrage habe ich mit Bedingungen geantwortet: Die Voraussetzungen des Gelingens müssten verbessert werden. Es müsse deutlicher sein, welche Zielsetzung die Gesamtveranstaltung haben und was nach der Veranstaltung daraus folgen soll. Um das zu klären, brauche ich einen Termin mit einer repräsentativen Gruppe aus dem Kollegium, ca. 12-15 Personen, die zwei Stunden lang mit mir Ausgangspunkte, Erfahrungen, Interessen und Ziele klären.

Szenario 2: Klärung von Schulentwicklungs-Perspektiven

Die 12 Lehrkräfte und der Schulleiter kommen an einem vereinbarten Nachmittag zusammen. Es sind Interessierte, die von der Kollegin und vom Schulleiter dazu gebeten wurden. „Wer will und Zeit hat, kann kommen“ hieß es im Lehrerzimmer. Die Kollegin hat nicht vorab gesagt, dass diese „Besprechung“ zwei Stunden dauern soll. Einige müssen nach 30 oder nach 60 Minuten gehen, jeder hat dafür persönliche und verständliche Gründe. Die Verhandlungsbedingungen werden dadurch unklar: *Seben sie mich als eine Vertreterin, die etwas verkaufen will, dessen Wert man in 30 Minuten einschätzen kann? Oder bin ich gebeten worden, eine passende, bedarfsgerechte Hilfestellung zu geben? Wer ist eigentlich für dieses Treffen verantwortlich? Gilt in einem Kollegium nicht die Höflichkeit eines Gastgebers? Immerhin, es stehen Kaffee und Kuchen auf dem Tisch, was keineswegs selbstverständlich ist.*

Am Beispiel der Entwicklung des Schulprogramms in schriftlicher Fassung und am Beispiel „Unterrichtsentwicklung“ zeige ich auf, welche Phasen¹ ein idealtypischer Schulentwicklungsprozess durchläuft, wie er instrumentiert werden müsste, wie lange

¹Die klassischen Phasen eines Schulentwicklungsprozesses sind: 1. Einstiegssituation, 2. Bestandsaufnahme, 3. Zielklärung, 4. Handlungsplanung und -umsetzung, 5. Evaluation. Viele Schulen bzw. Kollegien kommen über die Einstiegssituation nicht hinaus.

er dauert, was er an Verständigungs-, Klärungs-, Vereinbarungs- und Überzeugungsarbeit bedeutet und welche Rolle darin externe Begleiter, Prozessgestalter spielen.

Die Gruppe scheint davon regelrecht begeistert zu sein: Das ist es, was wir brauchen. So möchten wir arbeiten. Die Mehrarbeit schreckt uns nicht. Wann können Sie anfangen? Die Botschaft ist also angekommen, allerdings nur bei den Anwesenden.

Zunächst ist noch die nächste Bedingung zu erfüllen: Alle KollegInnen müssen davon überzeugt werden, daß dies ein sinnvolles und nützliches Vorgehen ist. Die Klärung könnte im Rahmen des Pädagogischen Tages erfolgen, nach einem informierenden Vortrag, an den sich eine Pro- und Contra-Diskussion anschließt. Die Fragen, ob sich das Kollegium auf einen Schulentwicklungsprozess einlassen will, mit oder ohne externe Unterstützung, mit welcher Zielsetzung und zu welchem Ergebnis, müssen verhandelt und geklärt sein, bevor es konkret beginnen kann.

Die Ausgangsbedingungen des Kollegiums einer einzelnen Schule sind in der Regel diffus, und je nach der Größe der Schule, den Erfahrungen des Kollegiums mit Zusammenarbeit, den Erwartungsmustern an Fortbildungsveranstaltungen u.a. recht kompliziert. Es muß deshalb wenigstens ansatzweise geklärt sein, wohin eine gewünschte Entwicklung gehen soll.

Schulentwicklung ist ein intentional initiiertes, nach vereinbarten Regeln systematisch gesteuerter und verbindlicher Arbeitsprozess an einer einzelnen Schule, in dem die Beteiligten Lehrkräfte, Schulleitung, SchülerInnen und Eltern sich verständigen über das Bildungskonzept der Schule, die Grundlagen der pädagogischen Arbeit und deren Konkretisierung in verschiedenen Aufgaben- und Handlungsfeldern.

Der Gegenstand der Schulentwicklung wird ausgehandelt und in überschaubarem Zeitrahmen bearbeitet. Er kann sich auf die Entwicklung der Organisation der Schule (OE), auf die Entwicklung des Unterrichts und des Curriculum (UE), auf die Entwicklung des Personals (PE) beziehen. Die drei Dimensionen UE – OE – PE stehen in Beziehung zueinander; wenn man sie zu wenig aufeinander bezieht, bleibt der Entwicklungsprozess im Ansatz stecken.

Als *Strategie* der Schulentwicklung kann die Arbeit am pädagogischen Selbstverständnis, am Bildungsverständnis oder Leitbild, am Schulprogramm, an der Unterrichtsverbesserung, an der Leistungsbeurteilung u.a. gewählt werden.

Schulentwicklungsforschung ist m.E. noch kein etablierter und klar konturierter Forschungsbereich, sondern ein Sammelbegriff für Studien, in denen Veränderungen der inhaltlich-curricularen, strukturellen, organisatorischen, personellen, kommunikativen und im weiten Sinn pädagogischen Gestalt einzelner Schulen und Schulsysteme zum Gegenstand der Beschreibung, Analyse und bewertenden Reflexion werden.

Schulentwicklungsforschung unter Gender-Perspektive ist darauf gerichtet, Disparitäten wahrzunehmen und aufzuklären, die durch Segregation der Geschlechter zu Einschränkungen von Entwicklungschancen führen:

Welche Rolle spielen Frauen / Lehrerinnen in Schulentwicklungsprozessen? Wie funktioniert das „doing gender“ in diesem Aufgabenbereich konkret?

Sind Schulentwicklungsprozesse eine besondere Chance, die hierarchischen Geschlechterverhältnisse aufzuheben?

Ist die Arbeit von Lehrerinnen ein besonderes Innovationspotential für Schulentwicklungsprozesse?

Mit Marianne Horstkemper vertrete ich die These, daß „die Professionalisierung des Lehrberufs erst durch die systematische Reflexion und Dekonstruktion der hierarchischen Geschlechterdifferenz“ „einen spürbaren Innovationsschub“ erhalten hat (Horstkemper 2000, 87f.; ebenso Jacobi 1997). Dafür gibt es einige Belege.

2. Wer ist beteiligt? Blick auf die Personen

In der Regel geht die *Initiative* von wenigen Personen oder einer kleinen Gruppe aus: Eine Gruppe des Kollegiums sorgt sich um die Profilierung oder das Image der Schule, eine Elterngruppe macht Druck auf Veränderung, der Schulleiter spürt einen Bedarf nach kontinuierlicher und systematischer Unterstützung, der stellvertretende Schulleiter sorgt sich um die zurückgehenden Anmeldezahlen, die Schulaufsicht hat einen Auftrag (Schulprogramm entwickeln) gegeben. Systematische Schulentwicklungsprozesse kommen meist dann in Gang, wenn sich Zug- und Druckkräfte summieren, d.h. wenn das, was man sollte und müsste auch können will.

Es gibt Erfahrungen, die beleuchten wie solche Initiativen zustande kommen:

- Lehrerinnen scheinen stärker als Lehrer unter einem schlechten kollegialen Klima und mangelnder Kommunikationsfähigkeit zu leiden. Leidensdruck lässt sie nach Lösungen suchen, allerdings primär nach individuellen, weniger nach systemisch-kollektiven.
- In Vorbereitungsgruppen für kollegiumsinterne Tagungen finden sich häufiger Lehrerinnen als Lehrer, wenn es darin um Klima und Kommunikation geht. Wenn es um Informationstechnologische Bildung geht, sind eher Lehrer angesprochen.

Wenn man die Beteiligung an *kollegialen Steuergruppen*, die einen Schulentwicklungsprozess steuern, den interessierten KollegInnen freistellt, kann man sicher sein, daß sich diejenigen melden, die Leitungsfunktionen haben oder beanspruchen: das sind in Gymnasien mehrheitlich Männer. Nur 4 % der Schulleitungspersonen an Gymnasien sind weiblich (Winterhager-Schmid 1997). An Grundschulen gab es 1997 immerhin schon 36% weibliche Schulleitungen, möglicherweise sind das inzwischen ein paar mehr geworden.

Barbara Koch-Priewe macht auf dieses Phänomen einer „freiwilligen“ Rekrutierung von kollegialen Steuergruppen aufmerksam (Koch-Priewe 1996).

Mechtild Beucke-Galm (1996) hat in einer kleinen Fallstudie untersucht, wie sich kollegiale Arbeits- und Innovationsgruppen an hessischen Schulen zusammensetzen, die sie als Fortbildnerin begleitet hat. Sie kommt zu einer interessanten Beobachtung: In den Gruppen gibt es mehr Frauen, als es ihrem Anteil an dem jeweiligen Lehrerkollegium entspricht; es gibt auch überproportional mehr teilzeitbeschäftigte Frauen darin. Sie sind vor allem interessiert an Fortbildung, Weiterentwicklung und Innovation ihrer individuellen Lehrarbeit, jedoch nicht an der Übernahme einer auf das System der Schule bezogenen Verantwortung für Veränderungen.

Wenn man die Zusammensetzung der Steuergruppe nicht vom Zufall persönlicher Meldungen abhängig macht, sondern sie repräsentativ entsprechend der personalen Struktur (Geschlecht, Alter, Fachbereich) des Kollegiums besetzen lässt, übernehmen mehr Frauen diese Steuerfunktion und entwickeln – nach meiner Beobachtung – durch diese Arbeit beeindruckende Führungskompetenzen.

Ob – bei der Fortbildungsarbeit von Mechthild Beucke-Galm oder bei meiner eigenen Schulentwicklungsbegleitung – das Geschlecht der externen Begleiterin eine besondere Rolle für die Beteiligung und Entwicklung von Lehrerinnen spielt, können wir selbst nicht prüfen.

Mir war vor einigen Jahren aufgefallen, dass diejenigen, die über Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung öffentlich reden und schreiben, Männer sind, daß diejenigen, die die konkrete Entwicklungsarbeit anleiten, begleiten, fördern, stützen, mehrheitlich Frauen sind. Die einen tun es, die anderen reden und schreiben darüber – funktioniert so die geschlechtssegregierende Arbeitsteilung im Feld Schulentwicklung? Haben Männer (wie z.B. Hans-Günter Rolff, Claus Buhren, Elmar Philipp, Reinhold Miller, Heinz Klippert, Michael Schratz, Wilfried Schley u.a.) die Schulentwicklung als Innovationsstrategie „erfunden“, um deren Ausführung und Konkretisierung Frauen zu überlassen? Geht es hier auch zu wie beim „Grünen Punkt“: die einen erfinden das System, die anderen sorgen dafür, daß es funktioniert? Deutsche Hausfrauen sind Weltmeisterinnen im Müllsortieren.

Der Buchtitel „Schulentwicklung geht von Frauen aus“ (Fischer u.a. 1996) ist nicht das zusammenfassende Ergebnis einer quantitativen empirischen Erkundung, sondern eher ein Appell, die Gender-Perspektive in die Entwicklungs- und Forschungsprozesse einzubeziehen, weil sie sich als besonders fruchtbar für die Professionalisierung des Lehrberufs erwiesen hat.

Im Gymnasium in M-Stadt hatte der Schulleiter die „innovationsfreudigen“ KollegInnen um sich geschart, die er als „Leistungsträger“ für Verbesserungen bezeichnet. Er hielt es für Zufall, daß zu dieser Gruppe im Kollegium vor allem Frauen gehörten. In *allen* vom mir begleiteten Gymnasien, die die Schulprogramm-Arbeit als Schulentwicklungsstrategie gewählt hatten, war der Schulleiter männlich, die verantwortliche Sprecherin der Steuergruppe weiblich, und die weiblichen Mitglieder investierten mehr Zeit und Aufwand in die Arbeiten der Steuergruppe als die männlichen. Ich halte das nicht für einen Zufall, aber auch nicht für den hinreichenden Beleg für eine innovationsfreudige Schule.

3. Welche Aufgaben stellen sich in Schulentwicklungsprozessen?

Schulentwicklungsprojekte fordern besondere Könnensleistungen der Lehrpersonen vor allem in vier Bereichen (vgl. Altrichter 2000):

Sie brauchen Wissen und Kompetenzen für Arbeitsprozesse in der Schule als System. Dazu gehört vor allem: sich verständigen zu können, eigene Handlungsziele transparent und kommunizierbar zu machen, zu überzeugen, Vereinbarungen zu

treffen, Orientierungen auszuhandeln, Handlungszusammenhänge zu kennen und aufeinander beziehen zu können. Es genügt nicht, ein guter Englischlehrer zu sein, sondern man muss sich auch gegenüber Fach-KollegInnen und Eltern, auch gegenüber Nicht-FachkollegInnen verständlich machen und deren Sichtweise verstehen können.

Das Verfügen über pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen ist Voraussetzung für die Verbesserung des Unterrichts und für dessen Anpassung an veränderte Lernbedingungen der SchülerInnen. Auch individuelle Initiativen der Unterrichtsverbesserung müssen organisatorisch und strategisch mit den Schulentwicklungsprozessen verknüpft werden.

Der Perspektivenwechsel von „ich und meine Klasse“ zu „wir und unsere Schule“ erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit zu gemeinsamer Arbeit mit KollegInnen, zu Kooperation, Koordination und Teamarbeit. „Die Qualität einer Schule hängt zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab, und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart 1996, 463). Eine „Kultur der Zusammenarbeit“ (Rüegg 2000, 291) ist nur langfristig in kontinuierlichen Veränderungsprozessen zu entwickeln und auf unterstützende Lehrerfortbildung angewiesen.

Das Aushandeln von Leitbildern oder Projekten, die Verständigung über Evaluationsvorhaben, die kooperative Entwicklung von neuen Unterrichtsformen benötigen vor allem die Fähigkeit zur (selbst)kritischen Distanzierung und zur Reflexion. Die Reflexivität der Beteiligten bedarf vor allem institutionalisierter Zeiten und Räume und auch der Unterstützung durch externe Professionelle (wie Berater, Supervisoren, Organisationsentwicklerinnen), damit sie sich als ein grundlegender professioneller Habitus herausbilden kann.

Zwar hat schon der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen 1970 die Lehrerkompetenzen deutlich und umfassend gekennzeichnet: unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren und organisieren. Ein entscheidender Wandel des Lehrerbildes ist jedoch erst durch die Diskussion der Professionalität des Lehrberufs in den 80er und 90er Jahren und durch die kritische Funktion geschlechtsdifferenter und de-konstruktiver Reflexion erfolgt, und durch die Begleitung und Beobachtung von praktischen Schulentwicklungsprozessen.

4. Weibliche und männliche Domänen in der Schule – Innovationspotential oder Entwicklungshindernis?

Die Frage, ob der Lehrberuf eher weiblich oder männlich geprägt ist, wobei mit „männlich“ eine ausgeprägte Fachlichkeit, mit „weiblich“ eher die erzieherisch-fürsorgende Funktion assoziiert wird, führt regelmäßig in differenztheoretische Aporien. Weder die eine noch die andere Ausprägung ist für sich genommen eine hinreichende Qualität. Auch wird durch die Differenz-Annahme etwas als real beschrieben, dessen ungewollten Entstehungsbedingungen jedoch nicht erklärt.

Zweifellos liest sich die Verweiblichung des Lehrberufs – insbesondere in Grundschulen – wie eine feministische Erfolgsgeschichte. Ob das jedoch für die Bildung und Erziehung von Jungen ebenso vorteilhaft ist, wird zu Recht bezweifelt. Man kann die Verweiblichung der Grundschullehrerschaft auch als eine Behinderung von Professionalität sehen, wenn man von dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler ausgeht.

Der geringe Anteil von Frauen in Schulleitungsfunktionen macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass es nach wie vor Strukturbedingungen gibt, die zu geschlechtshierarischer Berufsarbeit führen.

Es kommt also darauf an, den *Strukturzusammenhang aufzuklären*, der zur Vergeschlechtlichung der Berufsarbeit führt, und dabei männliche und weibliche Formen als Ergebnis einer sozialen Praxis des „doing gender“ zu sehen. Wenn die Grundschule als weiblich geprägtes Revier, das Gymnasium oder die (gewerbliche) Berufsschule als männliches Revier gelten, so sind dafür nicht die genetischen Dispositionen der Frauen und Männer oder eine anthropologische Konstante verantwortlich, sondern die Segregation nach dem Geschlecht kommt beispielsweise durch die unterschiedliche Ausbildungsdauer und Bezahlung der Lehrämter, die unterschiedliche institutionelle Einbindung von Ausbildungsgängen oder die Flexibilität von Arbeitszeiten zustande (vgl. Hänsel 1991; 1992; 1994; 1995).

Interessant und auch strittig ist die Frage, ob die „weibliche“ Ausprägung der Lehrertätigkeit im schulischen Gesamtfeld, d.h. nicht nur im Unterricht, als ein Innovationspotential zu deuten ist, das Lehrerinnen zu „Hoffnungsträgerinnen“ der innovativen Schulentwicklung macht und geeignet ist, das hierarchische Geschlechterverhältnis zu dekonstruieren.

Christa Händle (1998) geht davon aus, dass Frauen durch die doppelte Orientierung auf Beruf und Familie sich auch eine „Doppelqualifikation“ erwerben, die sie zu einer kompetenten Gestaltung des Lehrberufs veranlasst.

Astrid Kaiser (1996) sieht Frauen als Initiatorinnen und Trägerinnen der Grundschulreform vor allem dadurch, dass sie ihre professionelle Tätigkeit und Gestaltung der Schule hausarbeitsnah vornehmen. Susanne Rüegg (2000) beobachtet, dass sich vor allem Lehrerinnen „mit Weiterbildung im und über den Beruf hinaus sowie beruflichen Neuorientierungen beschäftigen“ (259).

Gundel Schümer (1992) findet in einer umfangreichen empirischen Studie, dass Frauen eher als Männer einen abwechslungsreichen, lebendigen Unterricht machen und sich darum bemühen, SchülerInnen zu selbständigem Lernen anzuregen, dass Frauen in allen Schulformen intensiver kooperieren als Männer, dass Frauen sich genauso häufig wie Männer als Mentorinnen für jüngere Lehrkräfte zur Verfügung stellen, aber bei der Übernahme von besonderen und Leitungsfunktionen zurückhaltender sind als Männer.

Koch-Priewe (1993; 1996; 1998) arbeitet geschlechtsdifferente Kommunikations- und Arbeitsstrukturen von Lehrpersonen heraus und gelangt zu dem Ergebnis, dass weder allein eine egalitäre „weibliche“ Kommunikationskultur, noch eine status- und konkurrenzorientierte „männliche“ Kultur für sich geeignet ist, produktive Schul-

entwicklungsprozesse zu fördern und Chancengleichheit auszugestalten. Vielmehr müssen beide Kulturen bewusst gemacht und aufeinander bezogen werden, um ihre geschlechtssegregierende Wirksamkeit abzubauen. Ob diese Hoffnung trägt, wäre auch empirisch nachzuweisen und zu prüfen.

Die PISA-Nachuntersuchung an zwei ausgezeichneten und besonders profilierten Reformschulen, der Laborschule in Bielefeld und der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, hat überdurchschnittliche Resultate der Schülerleistungen nachgewiesen. Könnte diese erfolgreiche Arbeit auch damit zusammenhängen, dass in beiden Schulen Schulleiterinnen tätig sind und einen kooperativen Kommunikationsstil prägen, der zu einer wirksamen Balance der fachlichen und kommunikativen Anforderungen führt?

Die internationale Vergleichsstudie IGLU, die die Lesekompetenz der Viertklässler testet, hat wider Erwarten erbracht, dass die deutschen Kinder im Vergleich relativ gute Lese-Leistungen erbringen, anders als bei der PISA Studie. Könnte diese Leistung auch mit dem weiblichen, ganzheitlichen und kindorientierten Habitus der Grundschullehrerinnen zu tun haben? Es ist anzunehmen, dass dieser professionelle Stil auch nicht durch den einen Mann in der Schule, den Schulleiter, verändert wird. Aber hier wären ergänzende Video-Studien an den ausgewählten Schulen nötig, die besonders erfolgreich das Lesenlernen fördern. Derartige Studien fehlen leider noch.

5. Zusammenfassung und Perspektiven

Wenn es künftig zu den professionellen Kompetenzen einer Lehrperson gehört, den Arbeitsplatz in der Schule verantwortlich auszugestalten, wird es zwingend erforderlich sein, durch Fort- und Weiterbildung solche Kompetenzen systematisch zu erwerben. Die Fortbildung des Personals für solche *Kompetenzen der Prozessgestaltung*, koordinierter Handlungsplanung und Strategien des Aushandelns von Konzepten kann als ein relevanter Faktor der Schulentwicklung gelten. *Fortbildungsplanung* ist schon jetzt ein besonderes Element bei der Erarbeitung und Umsetzung von Schulprogrammen der einzelnen Schule.

In den Kollegien muss es mehr als zuvor *Raum und Zeit* für die systematische Reflexion der Unterrichts- und Erziehungsarbeit geben, aber auch für Entwicklungs-, Beratungs-, Planungs- und Evaluationsarbeit. Wie man Arbeitsgruppen zu guten Ergebnissen führt, wie man Konferenzen zügig und wirksam gestaltet, das müssen Lehrpersonen lernen, bevor sie in die Schulen gehen.

Es gibt auch unter Gender-Perspektive ganz praktisch politische Notwendigkeiten: In Kindergärten und Grundschulen sollten mehr männliche Lehrpersonen arbeiten, um den Jungen und Mädchen breitere Lern- und Entwicklungschancen zu geben. Auch der Anteil von Frauen in Schulleitungsfunktionen ist zu erweitern, und auch dafür sind Teilzeit-Modelle zu entwickeln.

Schließlich sollte die Schulentwicklungsforschung die Gender-Perspektive einbeziehen, beispielsweise in qualitativen Studien, die besonders erfolgreiche und wirksame Schulentwicklungsprozesse untersuchen. In Ansätzen der Organisationsentwicklung,

bei systemischen Schulentwicklungsstrategien und Strategien des Qualitätsmanagements von Schulen (vgl. Altrichter/Posch 1999) ist das bisher leider noch nicht erfolgt. Schulentwicklung ist kein geschlechtsneutraler Bereich.

6. Literatur

- Altrichter, H./ Posch, P. (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck/Wien
- Altrichter, H.: Schulentwicklung und Professionalität. In: Bastian, J. u.a.(Hrsg.) (2002): Professionalität im Lehrerberuf. Opladen, 145-163.
- Beucke-Galm, M. (1996): Entwicklungsarbeit: ja - Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer, D./ Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim, 231-246
- Fischer, D./ Jacobi, J/ Koch-Priewe, B. (Hrsg. (1996)): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim
- Fischer, D.: Beruf: Lehrerin (1997). Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln. In: Die Deutsche Schule 89, 4, 446-458
- Fischer, D. (1998): Perspektivenwechsel. Anregungen zur Analyse „männlicher“ und „weiblicher“ Stile. In: Journal für Schulentwicklung 2, 3,74-76
- Händle, C. (1998): Lehrerinnen in System und Lebenswelt. Erkundungen ihrer doppelten Sozialisation. Opladen
- Hänsel, D. (1994): Die Karriere der Lehrerin. In: Neue Sammlung 34, 417-440.
- Hänsel, D. (1991): Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung 31, 187-202.
- Hänsel, D.(1995): Die Segregierung der Geschlechter. In: D. Hänsel/ L. Huber (Hrsg.) (1995): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, 108-140.
- Hänsel, D. (1992): Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 873-893
- Horstkemper, M. (2002): Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.)(2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 409-423

- Horstkemper, M.(2000): Geschlecht und Professionalität. In: Bastian, J. u.a.(Hrsg.): Professionalität im Lehrerberuf. Opladen, 87-105.
- Jacobi, J. (Hrsg.) (1993): Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Deutsches Institut für Internationale Päd. Forschung. Frankfurt M.
- Jacobi, J. (1997): Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes. In: Zeitschrift für Pädagogik 43,6, 929-946
- Koch-Priewe, B.: Schulentwicklung aus der Sicht von Lehrerinnen. Über die männliche Kultur hinausgehen. In: Pädagogik 47(1995)2, 28-31
- Koch-Priewe, B. (1996): Frauenförderung durch Organisationsentwicklung an Schulen. In: A. Kaiser (Hrsg.) (1996): FrauenStärken ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld, 280-286.
- Koch-Priewe, B (1996): Schulentwicklung durch Frauen. Thesen und Visionen. In: Fischer, D./ Jacobi, J./ Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim, 179-197.
- Koch-Priewe, B. (1998): Ansätze einer geschlechterbewußten Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung13, 11-19
- Koch-Priewe, B. (2000): Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. Hohengehren
- Kreienbaum, M.A. (1992): Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim
- Rüegg, S. (2000): Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern u.a.
- Schümer, G. (1992): Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 655-679.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt M., 448-471.
- Wetterer, Angelika (Hrsg.)(1992): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt M./New York
- Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim/München

Heino Reimers

Antinomien der Beratungstätigkeit in Schulentwicklungsprozessen

Vorbemerkungen

Ein Element der Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen ist die Arbeit mit Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren.¹ Diese zumeist aus dem Schulbereich selbst stammenden Personen haben in vielen Bundesländern von den Bildungsbehörden in Abstimmung mit den Lehrerbildungsinstituten einen Beratungsauftrag erhalten. Der Beratungsauftrag enthält die Aufgabe, die Schulen im Rahmen ihrer Schulentwicklungsarbeit im Sinne einer *Prozessberatung* moderierend zu begleiten. Prozessberatung versucht in erster Linie nicht inhaltlich, sondern auf der Verfahrensebene einen Arbeitsprozess einer Arbeitsgruppe zu befördern. Die Schulen wiederum haben von vielen Bildungsbehörden den Auftrag erhalten, im Kontext einer größeren *Schulautonomie* einen Schulentwicklungspro-

¹ Der Begriff ‚Schulentwicklungsmoderator‘ wird als Sammelbegriff für die in der Regel synonym verwendeten Bezeichnungen ‚Organisationsentwicklungsmoderator‘ oder auch ‚Organisations- bzw. Schulentwicklungsberater‘ und z. T. auch nur in der Kurzform ‚Moderator‘ verwendet. Im Bemühen um die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache wird immer dort die weibliche Sprachform mitgenannt, wo es sich vom Lesefluss her anbietet.

zess zu initiieren und dabei zumeist ein Schulprogramm zu erarbeiten. In diesem Beitrag wird an Fallbeispielen aus der Beratungspraxis gezeigt, wie aufgrund dieser Konstellation für Moderatorinnen und Moderatoren in Schulentwicklungsprozessen im Spannungsfeld von administrativer Fremdbestimmung und Schulautonomie eine subtile antinomische Struktur von Beratungssituationen als besondere Anforderung an prozessorientierte Beratungsarbeit entsteht. Die Fallbeispiele dienen in einem weiteren Schritt auf der Basis handlungspsychologischer Theorien dem Entwurf eines handlungstheoretischen Modells des Beratungshandelns von Schulentwicklungsmoderatoren als Grundlage für die empirische Aufarbeitung dieser antinomischen Strukturen ihres Beratungshandelns. Aus Platzgründen bleiben allerdings Fragen des Forschungsdesigns, der Datenerhebung und der Auswertungsmethodik ausgeklammert.

Schulentwicklungsberatung im Auftragsdreieck von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren, Bildungsbehörde und Schule

Als ein zentrales Kennzeichen der Anforderung an die Beratungskompetenz von Moderatorinnen und Moderatoren in der Schulentwicklung lässt sich deren Beratungstätigkeit als Arbeit in einem Auftragsdreieck von Bildungsbehörde, Schule und den Moderatoren selbst skizzieren (s. Abb. 1):

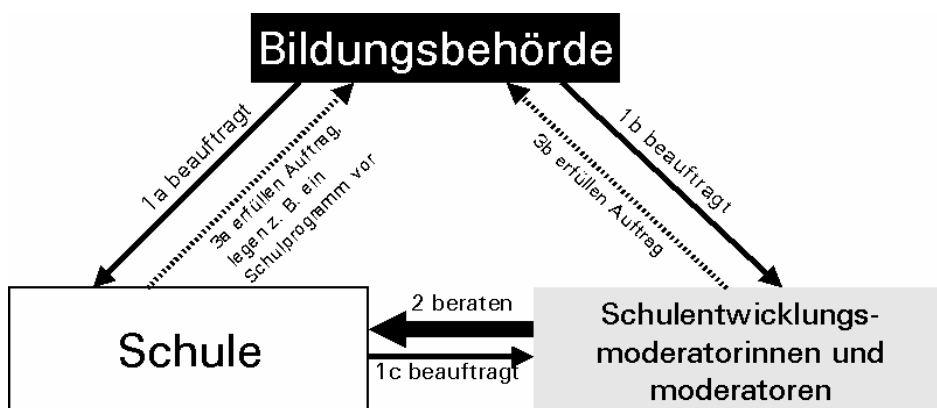


Abb. 1: Auftragsdreieck von Bildungsbehörde, Schule und Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren

Aus der Perspektive der Bildungsbehörde dient der Auftrag an die Moderatorinnen und -moderatoren (1b) und deren Beratungsarbeit in den Schulen (2) gewissermaßen als Mittel zum Zweck. Der Zweck ist hier die Erfüllung des Auftrages (1a), den die Bildungsbehörde an die Schulen gerichtet hat (z. B. ein Schulprogramm zu erstellen, einen Schulentwicklungsprozess zu initiieren, die schulische Arbeit zu evaluieren o. ä.).

Auch aus der Sicht der Schulen dient die Beratungsarbeit (2) diesem Zweck (1a). Jedoch ist denkbar, dass sich für die Schulen die Frage stellt, welchen Freiheitsspielraum sie sowohl gegenüber der Bildungsbehörde im Rahmen der Erfüllung ihres Auftrages (3a) als auch gegenüber den Schulentwicklungsmoderatoren haben, die sie selbst mit einem Beratungsauftrag versehen (1c). Präziser formuliert: Es stellt sich in Bezug auf die Moderatoren für die Schulen die Frage nach deren Auftrag: Sind diese der Schule als direktem Auftraggeber oder der Bildungsbehörde als indirektem Auftraggeber verpflichtet? Nachvollziehbar ist, dass je nach Beantwortung der Frage die Schulen unterschiedliche Erwartungen an die Beratungsarbeit der Moderatoren entwickeln können.

Aus der Sicht der Moderatorinnen und Moderatoren stellen sich diese Fragen analog: Sie operieren im Rahmen ihrer Beratungsarbeit formal mit/zwischen zwei Auftraggebern. Zum einen ist es die jeweilige Bildungsbehörde, in deren dienstlichem Auftrag (1b) sie Beratungsarbeit in den Schulen leisten (2) und die dann die Beratungsarbeit in Form von zugewiesenen Arbeitszeitkontingenten oder Honoraren vergütet. Andererseits erhalten sie den eigentlichen Beratungsauftrag in der Regel von den Schulen selbst (1c), wenn die Schulen (wie in den meisten Bundesländern) Moderatoren nach Bedarf selbst anfordern können. Auch für die Moderatoren kann sich daher die Frage nach ihrem Freiheitsspielraum im Rahmen ihres Beratungshandelns jeweils sowohl gegenüber der Bildungsbehörde als auch gegenüber der einzelnen Schule stellen.

Wie auch immer die Beteiligten die Fragen im Einzelfall für sich beantworten, die Erfahrungen mit Beratungsarbeit in außerschulischen Kontexten lassen vermuten, dass hier eindeutige Absprachen, Vereinbarungen, Rollenklärungen, Aufgabenzuweisungen, Abklärungen von Erwartungen und Bedürfnissen usw. die unabdingbare Voraussetzung dafür sind, dass die Beteiligten einen Beratungsprozess für sich als Gewinn bringend erleben. Bedeutsam erscheint somit das Herstellen eines möglichst hohen Ausmaßes an *Transparenz* der Rollen, Aufgaben, Erwartungen, Bedürfnisse usw. der Beteiligten. Letzteres erfolgt in der Regel zunächst auf der formalen Ebene (z. B. durch vertragliche Vereinbarungen oder im Verwaltungsbereich durch Gesetze und Erlasse). Gezeigt hat sich jedoch, dass im Kontext von Beratung die formale Ebene nur einen groben Verständnisrahmen für die Beteiligten herstellen kann. Als notwendig erweist sich die Herstellung von *Transparenz* im oben genannten Sinne vor allem auf der informellen Ebene. Trotz eines formalen Rahmens müssen die Rollen, Aufgaben, Erwartungen, Bedürfnisse usw. der Beteiligten während der Beratungsarbeit immer wieder präzisiert und hin und wieder auch neu ausgehandelt werden, da den Beteiligten ihre Erwartungen und Bedürfnisse oft erst durch die Beratungsarbeit selbst bewusst werden bzw. diese sich während der Beratungsarbeit auch verändern können. Da die Moderatoren in diesen Prozess sehr stark selbst involviert sind, stellt somit vermutlich das Herstellen und Aufrechterhalten von *Transparenz* auf der informellen Ebene für sie eine hohe Anforderung an ihre Beratungskompetenz dar bzw. macht einen hohen Anteil ihrer eigentlichen Beratungsarbeit aus.

Neben dieser formalen Struktur der Arbeitsbeziehung von Bildungsbehörde, Schulen und Schulentwicklungsmoderatoren bildet darin eingebettet noch das Spannungsfeld von administrativer Pflichterfüllung und Schulautonomie ein weiteres, die Beratungsarbeit konstituierendes Element.

Schulentwicklungsberatung im Spannungsfeld von administrativer Pflichterfüllung und Schulautonomie

In der Bundesrepublik hat sich hinsichtlich der bildungspolitischen Strategien der Länder in den letzten 10-15 Jahren ein Wandel vollzogen, der zusammenfassend als Übertragung von mehr pädagogischer Eigenverantwortung auf die Einzelschule skizziert werden kann. Für diese Entwicklung hat sich u. a. der Begriff der ‚Schulautonomie‘ etabliert. Das Zugeständnis von mehr Eigenverantwortung/Autonomie ist jedoch nicht nur ein Zugeständnis. Es ist von administrativer Seite mit dem Auftrag an die Einzelschule verbunden, einen Schulentwicklungsprozess zu initiieren und diesen in der Regel zu dokumentieren, z. B. in Form eines Schulprogramms. Das Zugeständnis an mehr Autonomie enthält somit gleichermaßen wieder Momente der Fremdbestimmung.

Es kann vermutet werden, dass der antinomische Charakter pädagogischen Handelns von Lehrkräften in der Schule, insbesondere in Bezug auf die Antinomie von Heteronomie vs. Autonomie (vgl. Helsper 1996, 535f., 544ff. u. 551ff.), hier auf der Ebene der Schulentwicklungsberatung sein Pendant findet. Das zentrale Stichwort ist hier das Phänomen der „verordneten Autonomie“, welche sich in Form „paradoxe Verwicklungen“ (schon der Begriff selbst ist ein Paradoxon) im schulischen Kontext in zahlreichen Facetten beobachten lässt (vgl. ebd., 551ff.). Derartige paradoxe Verwicklungen stellen zum Beispiel jegliche Formen von Aufforderungen zum selbstständigen Handeln dar, welche Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler richten. Analog gilt dies für die Schulentwicklung. Die Aufforderung zur Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses ggf. inklusive der Erstellung eines Schulprogramms von Seiten der Bildungsbehörden erfolgt im Kontext eines Zugeständnisses einer verstärkten Eigenverantwortung der Schulen. Es ist nachvollziehbar, dass diese Konstellation ein Potential für paradoxe Verwicklungen darstellt, welche sich in der alltäglichen Kommunikation im Kollegium und auch in der Kommunikation mit Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren niederschlagen kann. Besonders gravierend können sich derartige Verwicklungen naturgemäß auswirken, wenn hinsichtlich der wechselseitigen Erwartungen der Kommunikationspartner weitgehend Intransparenz besteht. Das oben entwickelte Auftragsdreieck (s. Abb. 1) muss somit das Spannungsfeld von administrativer Pflichterfüllung und Schulautonomie in die Perspektive der wechselseitigen Erwartungen der Kommunikationspartner einbeziehen, wenn es auch die latent paradoxen Elemente der Konstitution von administrativ verordneten Schulentwicklungsvorhaben adäquat erfassen möchte. Werden die Moderatoren von den Schulen zur Unterstützung ihrer Schulentwicklungsarbeit angefordert, so

ist zu vermuten, dass sie auf Schulen treffen, welche die Schulentwicklungsarbeit als Auftrag der Bildungsbehörde in unterschiedlichem Maße jeweils eher als administrativ fremdbestimmt oder eher als autonom selbstbestimmt erleben. Für die Moderatoren stellt sich dann angesichts dieser Konstellation die Frage nach den Möglichkeiten des Umgangs mit derartigen Situationen.

Schulentwicklungsberatung im Spannungsfeld von produkt- und prozessorientiertem Beratungshandeln

Passend zur verstärkten Eigenverantwortung sind zahlreiche konzeptionelle Entwürfe zur Schulentwicklungsberatung (vgl. z. B. Rolff/ Buhren/ Lindau-Bank/ Müller 1998) entstanden, welche dafür plädieren, dass Schulentwicklungsmoderatoren als ‚Prozessberater‘ bzw. ‚Prozessbegleiter‘ agieren sollten, und zwar in bewusster Abgrenzung zur klassischen, an Fachberatung orientierten Lehrerfortbildung.

Fachberatung im Rahmen der klassischen Lehrerfortbildung, in der pädagogische Expertinnen und Experten Lehrkräfte für die Lösung eines pädagogischen Problems mit Fachinformationen versorgen und inhaltliche Empfehlungen abgeben, lassen sich im Kontext der Schulentwicklung als *produktorientiertes Beratungshandeln* bezeichnen. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Beratung primär eine Arbeitsgruppe darin unterstützt, ein Arbeitsziel zu erreichen, welches sich auf einen Inhalt, ein *Arbeitsergebnis* als *Produkt* richtet (z. B. die Erstellung eines Schulprogramms). Zentrale Kategorien produktorientierten Beratungshandelns sind die *Hilfe als Fremdhilfe*, die *Ergebnis-/Aufgaben-/Inhalts-/Produktorientierung* und die *Direktivität*.

Prozessorientiertes Beratungshandeln dagegen versteht Beratung primär als Unterstützung einer Arbeitsgruppe darin, ihren eigenen *Arbeitsprozess* zu reflektieren, um auf dieser Basis das Arbeitsziel zu erreichen. Zentrale Kategorien prozessorientierten Beratungshandelns sind die *Hilfe zur Selbsthilfe*, die *Prozess-/ Klientenorientierung* und die *Nichtdirektivität*. Moderatoren haben hier die Aufgabe, im Rahmen von Besprechungen, Konferenzen, Projektplanungssitzungen u. ä. die Problemlösekompetenz einer Gruppe darin zu unterstützen, dass diese ihre Ziele eigeninitiativ auf der Basis der selbst gewählten inhaltlichen Schwerpunkte erreicht. Die Moderatoren bleiben in diesem Beratungsprozess inhaltlich neutral, indem sie das Gespräch oder die Arbeit lediglich formal so unterstützen, dass sich möglichst alle Beteiligten der Gruppe optimal mit ihren persönlichen inhaltlichen Interessen in die Arbeit einbringen können.

Die Begründung für ein Plädoyer für prozessorientiertes Beratungshandeln in der Schulentwicklung liegt auf der Hand: Eine Prozessberatung, welche keine inhaltlichen Vorgaben für die Schulentwicklungsarbeit macht, scheint mit dem Gesamtvorhaben der Schulentwicklung sehr kompatibel zu sein, da diese ja in dem Modus der Eigenverantwortung der Schulen agieren soll. Dennoch ist die Schulentwicklungsarbeit auch darauf angelegt, Ergebnisse zu erbringen, die in

irgendeiner Form die Qualität schulischer Arbeit sichern oder gar steigern. Die Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren stehen hier ständig vor der ebenfalls antinomisch strukturierten Herausforderung des Abwägens zwischen einem mehr produkt- oder mehr prozessorientierten Beratungshandeln und somit vor dem Problem, der einen zu Lasten der anderen Seite zu viel Gewicht zu verleihen. Inwiefern dies gemeinsam mit den antinomischen Strukturen der Schulentwicklung (administrative Pflichterfüllung vs. Schulautonomie) zu einer erheblichen Komplexitätssteigerung hinsichtlich der Anforderungen an ihre Beratungskompetenz beitragen kann, wird in diesem Beitrag weiter unten an Fallbeispielen demonstriert.

Zur antinomischen Struktur der Beratungstätigkeit von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren

In den beiden vorangehenden Kapiteln wurden jeweils zwei widerstreitende Pole auf der Basis zweier verschiedener thematischer Stränge im Rahmen der Schulentwicklung herausgearbeitet: die *Antinomie von administrativer Pflichterfüllung und Schulautonomie (Schuldimension)* und die *Antinomie von produktorientiertem und prozessorientiertem Beratungshandeln (Beratungsdimension)*.

Im Folgenden wird versucht, diese beiden thematischen Stränge/Dimensionen zueinander in Beziehung zu setzen und daraus ein erstes grobes *antinomisch strukturiertes Handlungsmodell* von vier Modi der Schulentwicklungsberatung abzuleiten, von denen angenommen wird, dass diese das Beratungshandeln von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren wesentlich konstituieren (s. Abb. 2):

In dem Modell in Abbildung 2 werden die beiden Stränge der Schuldimension und der Beratungsdimension als quer zueinander liegend verstanden, so dass sich daraus vier neue Quadranten ergeben. Diese vier Quadranten stellen die vier Modi der Schulentwicklungsberatung dar und lassen sich im Sinne eines Arbeitsmodells in ihren wesentlichen Zügen wie folgt beschreiben:

- Modus **1**: *Schulautonomie und prozessorientiertes Beratungshandeln*: In diesem Modus erleben die Lehrkräfte die Schulentwicklungsarbeit als Möglichkeit, an ihren eigenen Interessen orientiert in einem Schulentwicklungsprozess Reformen an ihrer Schule umzusetzen. Die Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren verstehen ihre Aufgabe darin, im Sinne der Prozessberatung nur dann Anregungen für den Arbeitsprozess zu geben, wenn das Kollegium dies wünscht. Schule und Moderatoren arbeiten hier ‚auf einer Wellenlänge‘.
- Modus **2**: *Schulautonomie und produktorientiertes Beratungshandeln*: In diesem Modus erleben die Lehrkräfte die Schulentwicklungsarbeit genauso als Möglichkeit, an ihren eigenen Interessen orientiert in einem Schulentwicklungsprozess Reformen an ihrer Schule umzusetzen wie im Modus **1**. Die Moderatoren dagegen betreiben nicht Prozessberatung, sondern greifen verstärkt auch inhaltlich in die Schulentwicklungsarbeit ein, um

z. B. den Arbeitsprozess zügiger voranzubringen. Eine selbstbestimmt arbeitende Schule wird somit hier – zumindest partiell – durch die Einflussnahme der Moderatoren bevormundet bzw. fremdbestimmt. Dies kann eine Entstehung von Konflikten im Rahmen der Beratungsarbeit zur Folge haben.

Modus ③: *Administrative Pflichterfüllung und prozessorientiertes Beratungshandeln*: In diesem Modus erlebt die Schule die Schulentwicklungsarbeit als verpflichtende Maßnahme des Ministeriums und möchte z. B. von den Moderatoren möglichst in einfacher Form Instruktionen dafür bekommen, wie das Schulprogramm zügig erarbeitet werden kann. Die Moderatoren versuchen dagegen den Mitgliedern der Schule zu verdeutlichen, dass sie ihren Auftrag als Prozessberatungsauftrag verstehen und aus diesem Grunde eine andere Rolle einnehmen werden als erwartet. Auch diese Situation ist potentiell konfliktuell, wenn die Mitglieder der Schule spüren, dass ihre an die Moderatoren herangetragenen Erwartungen nicht in dem Sinne erfüllt werden, wie von ihnen erhofft. Die Schule erlebt den Auftrag zur Schulentwicklungsarbeit somit als fremdbestimmt, während die Moderatoren versuchen, den Charakter selbstbestimmten Arbeitens zu vermitteln bzw. aufrecht zu erhalten.

Modus ④: *Administrative Pflichterfüllung und produktorientiertes Beratungshandeln*: Auch hier erlebt die Schule die Schulentwicklungsarbeit als fremdbestimmte Maßnahme des Ministeriums und versucht z. B. das Schulprogramm als Produkt möglichst zügig zu erarbeiten. In diesem Modus gehen die Moderatoren jedoch auf die Wünsche der Lehrkräfte ein und versuchen durch inhaltliche Vorschläge deren Arbeit wunschgemäß zügig voranzubringen, um ihnen ein möglichst schnelles Erfolgserlebnis zu vermitteln und ggf. auch potentiellen Konflikten auszuweichen. Die Arbeit aller Beteiligten ist hier vermutlich weniger konfliktuell als im Modus ③, da die Moderatorinnen und Moderatoren den Bedürfnissen der Schule durch ein entsprechendes Vorgehen entgegenkommen.

Diese hier vorgenommene vorläufig noch etwas grobe Charakterisierung des Modells mit den vier Modi des Beratungshandelns auf den zwei Dimensionen Beratungsdimension und der Schuldimension mit ihren jeweils zwei Ausprägungen der Autonomie/Fremdbestimmtheit und Produkt-/Prozessorientierung hat die Funktion, einen ersten Einblick in die Komplexität moderatorischen Beratungshandelns zu geben.

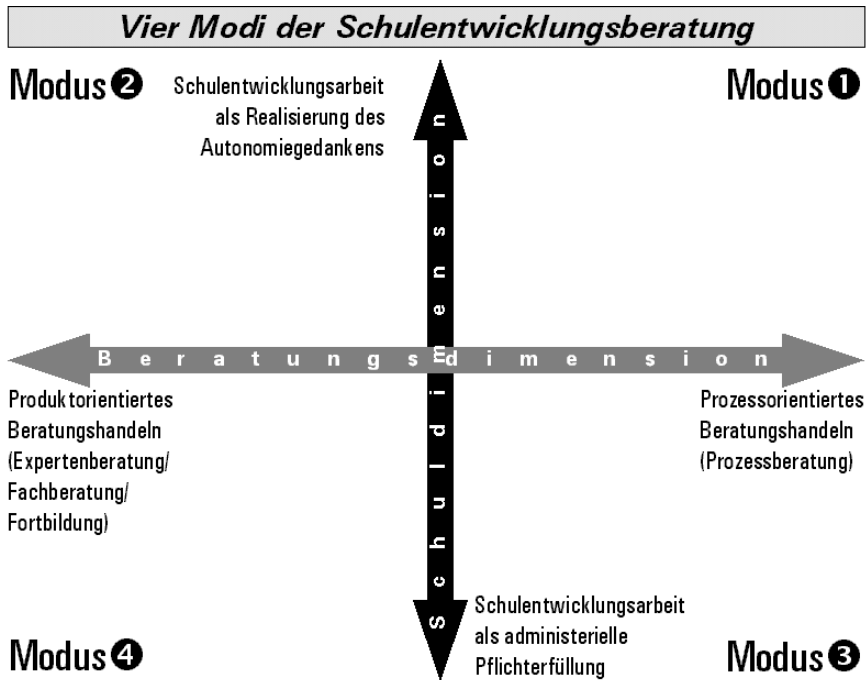


Abb. 2: Vier Modi der Schulentwicklungsberatung

Wichtig für das Verständnis dieses Modells ist zweierlei:

1. Die vier Quadranten verstehen sich nicht als die Beschreibung von vier objektiv vorhandenen Modi der Schulentwicklungsberatung. Vielmehr handelt es sich hier um vier Modi, die lediglich potentiell in der Wahrnehmung der Beteiligten – Lehrkräfte/Schulen auf der einen Seite und Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren auf der anderen Seite – mehr oder weniger bewusst existieren bzw. sich als Folge ihrer Wahrnehmung erst konstituieren. Erst der ständige Prozess, die Art und Weise des Herstellens von Transparenz, des Aushandelns von Rollen, Aufgaben, Erwartungen und Bedürfnissen der Beteiligten miteinander während der Schulentwicklungsarbeit bestimmen, durch welchen dieser Modi sich jede einzelne Arbeitssituation in der Schulentwicklungsarbeit am besten beschreiben lässt.
2. Zunächst hat dieses Modell daher vor allem eine heuristische Funktion. Indem es das Beratungshandeln von Moderatoren und die Schulentwicklungsarbeit in den Schulen zueinander in Beziehung setzt, dient es dazu, Antinomien des Gesamtvorhabens ‚Schulentwicklung‘ erkennbar zu machen. Es dient im Weiteren als Grundlage für die Beschreibung und Operationalisierung einzelner Elemente moderatorischen Beratungshandelns mittels übergeordneter Kategorien, um sie einer empirischen Analyse zugänglich zu machen.

Im folgenden Abschnitt wird versucht, dieses Modell auf Fallbeispiele aus der Beratungspraxis anzuwenden.

Fallbeispiele für antinomisch strukturierte Anforderungen an die Beratungstätigkeit von Schulentwicklungsmoderatoreninnen und -moderatoren

Lässt sich ein Modell, welches die antinomischen Strukturen der Schulentwicklungsberatung auf vier Modi reduziert, auf die Beschreibung und Erklärung des Beratungshandelns in der Schulentwicklung anwenden?

Zur Beantwortung dieser Frage bietet es sich an, zunächst einige Beispielsituationen bzw. -episoden näher zu betrachten, die einen kleinen Einblick in die unterschiedlichen Facetten beraterischen Handelns in der Schulentwicklung geben. Die Beispiele entstammen der Beratungspraxis des Verfassers als Schulentwicklungsmoderator und Supervisor einer Gruppe von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren. Zum Verständnis der Beispiele sei darauf hingewiesen, dass diese ihre Beratungsaufgaben in der Regel zu zweit wahrnehmen.

- *Beispiel 1: Führen von Klassenbuchlisten und Korrektur von Klassenarbeiten während des SCHILF-Tages*

Die Schulentwicklungsmoderatoren betreten zu Beginn eines so genannten SCHILF-Tages das Lehrerzimmer eines relativ großen Kollegiums von 60 Lehrerinnen und Lehrern und finden ein Lehrerzimmer vor, welches – entgegen der Absprache und auch im Gegensatz zu einem vorhergehenden SCHILF-Tag – für diesen Tag nicht umgestaltet wurde. Alle Lehrkräfte der Schule sitzen also an ihrem gewohnten Platz und die Stimmung in dem Raum wirkt etwas angespannt. Hinzu kommt, dass ca. die Hälfte der anwesenden Lehrkräfte in dem Moment der ersten Begrüßung durch den Schulleiter sowohl ihn als auch die Moderatoren scheinbar gar nicht wahrnimmt, ablesbar daran, dass diese Lehrkräfte keinen Blickkontakt zu ihm aufnehmen und stattdessen mit dem Führen von Klassenbuchlisten oder der Korrektur von Klassenarbeiten fortfahren. Sie setzen dies sogar fort, als der Schulleiter nach seiner kurzen Begrüßungsansprache das Wort an die Moderatoren übergibt und diese mit ihrer Arbeit beginnen möchten. Die Moderatoren nehmen die etwas gespannte Atmosphäre in dem Lehrerzimmer und das Verhalten dieser Lehrkräfte wahr und ...?

- *Beispiel 2: Ausweichen des Kollegiums vor der Arbeit an unbequemen Themen*

In einem anderen Kollegium erarbeiten die Lehrkräfte an einem SCHILF-Tag im Rahmen einer so genannten ‚Bestandsaufnahme‘ Kritikpunkte und Defizite ihrer bisherigen Arbeit an der Schule. Dabei werden neben unterrichtlichen Aspekten (z. B. ‚zu wenig Projektarbeit im Unterricht‘) und Aspekten des Schullebens (z. B. ‚Gewalt auf dem Schulhof‘) auch mehrere Aspekte des kollegialen Miteinanders (z. B. ‚Mangelndes Pflichtbewusstsein einiger Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich der Aufsichtspflicht auf dem Schulhof‘, ‚Nicht-Einhalten von Vereinbarungen im Umgang mit rauchenden Schülern‘, ‚Mangelnder Informationsfluss zwischen Schulleitung und Kollegium‘) angesprochen. Bei einer gemeinsamen Gewichtung der Bedeutsamkeit der einzelnen Aspekte mit Hilfe einer Punktverga-

be an einer Stellwand entscheidet sich die überwiegende Mehrheit des Kollegiums unter der Frage ‚Welcher Aspekt sollte nach den Kriterien *Dringlichkeit* und *Wichtigkeit* in weiteren Arbeitsgruppen bearbeitet werden?’ für die Bearbeitung des Aspektes ‚Mangelnder Informationsfluss zwischen Schulleitung und Kollegium’. Bei der anschließenden durch die beiden Schulentwicklungsmoderatorinnen angeleiteten Bildung von Arbeitsgruppen finden sich jedoch keine Lehrkräfte, die in einer Arbeitsgruppe an diesem Thema arbeiten möchten. Alle Lehrerinnen und Lehrer ordnen sich anderen Arbeitsgruppen mit anderen Themen zu. Die Moderatorinnen nehmen das Entscheidungsverhalten des Kollegiums zur Kenntnis und ...?

- *Beispiel 3: Desinteresse von Lehrkräften an der Mitarbeit in Arbeitsgruppen am Schulprogramm*

Ein Kollegium hat sich an einem SCHILF-Tag auf die Bildung von fünf Arbeitsgruppen geeinigt, welche in der anschließenden Arbeitsphase an verschiedenen Themen zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit an der eigenen Schule arbeiten wollen. Während die Lehrkräfte nach der Gruppenbildung die Arbeitsräume aufsuchen, entdecken die Schulentwicklungsmoderatoren zwei Lehrer, welche in einer hinteren Ecke des Lehrerzimmers sitzen bleiben. Die Moderatoren sprechen die beiden Lehrer an und fragen, ob sie sich noch keiner Arbeitsgruppe zugeordnet haben. Einer der Angesprochenen äußert sich sichtlich aufgebracht wie folgt: „Ob wir jetzt heute Nachmittag in diesen Gruppen sitzen oder nicht, bei den leistungsschwachen Schülern, die wir haben, bringt das ganze pädagogische Brimborium doch sowieso nichts. Abgesehen davon ist die ganze Schulprogrammaktion doch nur ein Selbstdarstellungsinstrument des Ministeriums. Die sollten hier erst einmal die Arbeitsbedingungen vor Ort ändern, bevor sie irgendwelche plakativen Aktionen starten, die ohnehin nichts bringen.“ Anschließend lehnt er sich auf seinem Stuhl zurück und schaut dabei seinen Kollegen an, welcher zustimmend nickt und sagt: „Tja, da seh’n Sie mal, wie die Welt hier bei *uns* aussieht.“ Die Moderatoren schauen sich an und ...?

- *Beispiel 4: Zusatzprojekte zur Schulprogrammarbeit*

Eines Abends ruft die Lehrerin eines Schulkollegiums bei einem Schulentwicklungsmoderator an, welcher die Schule mit einem Tandempartner im Rahmen ihrer Schulentwicklungsarbeit betreut. Die Lehrerin ist Mitglied einer so genannten ‚Steuergruppe’ der Schule, welche vor allem die Aufgabe hat, die Schulentwicklungsarbeit vor Ort zu koordinieren. Die Lehrerin beschwert sich bei dem Moderator darüber, dass der sich neu an der Schule befindliche Schulleiter ohne Absprache mit dem Kollegium einen Antrag an das Ministerium gestellt hat mit dem Ziel, noch kurzfristig und zusätzlich zur eigentlichen Schulentwicklungsarbeit ein Projekt zum verstärkten EDV-Einsatz zu beginnen, weil es dafür gesonderte Mittel des Ministeriums gibt. Er begründe sein Vorgehen damit, dass diese Aktivität außerhalb der Schulprogrammarbeit stattfinde und daher auch nicht durch einzelne Gremien genehmigt werden muss. Zudem seien die Ressourcen nur noch zeitlich begrenzt verfügbar und das Ganze eine einmalige Chance. Auf einer Lehrerkonferenz sei es über dieses Vorgehen jetzt zu heftigen Auseinandersetzungen gekommen. Das führte u. a. dazu, dass einige Kolleginnen und Kollegen mitteilten, jetzt angesichts der zusätzlichen Arbeitsbelastung durch Einarbeitung in die Bedienung der Software usw. nicht mehr an der Erarbeitung des Schulprogramms mitwirken zu wollen und dies mit dem Satz kommentierten: „Dann soll er sein blödes Schulprogramm doch alleine schreiben!“ Die Lehrerin bittet den Moderator darum, mit dem Schulleiter vor dem SCHILF-Tag in der

kommenden Woche darüber ein Gespräch zu führen und ihm „sein Projekt“ wieder auszureden, da ansonsten der ganze SCHILF-Tag und auch die bisherige Schulprogrammarbeit des Kollegiums „in Frage gestellt“ sei und vermutlich das Gesamtvorhaben in der Schule „scheitern“ werde. Der Moderator nimmt die Informationen der Kollegin zunächst einmal auf und informiert seine Tandempartnerin über den Anruf. Beide überlegen gemeinsam, wie sie jetzt weiter vorgehen sollen und ...?

- *Beispiel 5: Motivation eines Schulkollegiums zur Mitarbeit am Schulprogramm*

Zwei Schulentwicklungsmoderatorinnen erhalten von einigen Vertretern eines Schulkollegiums einen Auftrag, den Schulentwicklungsprozess der Schule zu begleiten, und werden auch gebeten, den ersten SCHILF-Tag zu diesem Thema zu gestalten. Sie erhalten dabei den Hinweis, dass das Kollegium dem gesamten Vorhaben noch mit sehr viel Skepsis begegnet und es daher wichtig wäre, den SCHILF-Tag mit einem motivierenden Einstieg zu beginnen. Die Moderatorinnen nehmen den Auftrag an. Sie planen den Ablauf des SCHILF-Tags, diskutieren dabei zunächst die Notwendigkeit, dort mit einem motivierenden Einstieg zu beginnen und ...?

Diese fünf Beispiele für mögliche Beratungssituationen geben einen ersten Einblick in die Vielfalt der Handlungsanforderungen, die sich an Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren richten können. Die Beispiele sind bewusst so formuliert, dass sie für den Leser erkennbar in den jeweiligen Situationen nicht nur handeln, sondern *sich zu einem bestimmten Zeitpunkt für eine Form des Handelns unter mehreren Möglichkeiten entscheiden können bzw. müssen*.

In Bezug auf das oben vorgestellte Modell, welches die antinomischen Strukturen der Schulentwicklungsberatung auf vier Modi reduziert, kann zunächst geprüft werden, ob die in den Beispielen erwähnten Lehrerinnen und Lehrer (als Repräsentanten der Schuldimension des Modells) die Schulentwicklungsarbeit eher als administrativ fremdbestimmt oder eher als autonom selbstbestimmt erleben. Da sie dies nicht in jeder Situation explizit äußern, lässt es sich für die in der Situation handelnden Moderatorinnen und Moderatoren nur über deren beobachtbares Verhalten erschließen. So könnten sie aufgrund dieser Beobachtung zu der Einschätzung gelangen, dass in Beispiel 1 (Führen von Klassenbuchlisten und Korrektur von Klassenarbeiten während des SCHILF-Tages) und in Beispiel 3 (Desinteresse von Lehrkräften an der Mitarbeit in Arbeitsgruppen am Schulprogramm) die Lehrkräfte die Schulentwicklungsarbeit relativ deutlich eher als administrativ fremdbestimmt erleben, während dies in Beispiel 5 (Motivation eines Schulkollegiums zur Mitarbeit am Schulprogramm) zumindest vermutet werden kann. Das Beispiel 4 (Zusatzprojekte zur Schulprogrammarbeit) lässt dies in gewissem Maße ebenfalls erkennen. Denkbar ist hier jedoch auch, dass lediglich einige der beteiligten Lehrkräfte die Schulentwicklungsarbeit als administrativ fremdbestimmt, andere sie dagegen als autonom selbstbestimmt erleben. Ähnliches könnte für das Beispiel 2 (Ausweichen des Kollegiums vor der Arbeit an unbequemen Themen) gelten. Hinzu kommt in diesem Beispiel vermutlich die Scheu der Lehrkräfte, das Kollegium selbst betreffende, konflikthaltige Themen im Rahmen der Schulentwicklung zu bearbeiten.

Diese erste Einschätzung auf der Schuldimension durch die Moderatorinnen und Moderatoren ist jedoch nur der erste Schritt. Im zweiten Schritt sind sie gefordert einzuschätzen, ob die an der Situation beteiligten Lehrkräfte von ihnen eher ein produkt- oder eher ein prozessorientiertes Beratungshandeln erwarten, und dann darauf zu reagieren, wobei nicht festgelegt sein muss, dass sie den Erwartungen entsprechen müssen. Der antinomische Charakter dieser Konstellation sei am Beispiel 1 (Führen von Klassenbuchlisten und Korrektur von Klassenarbeiten während des SCHILF-Tages) erläutert.

Zunächst nehmen die beiden Moderatoren die etwas gespannte Atmosphäre in dem Lehrerzimmer und das Verhalten der Lehrkräfte wahr. Schon die erste Einschätzung, dass das Kollegium die Schulentwicklungsarbeit eher als administrativ fremdbestimmt wahrnimmt und lediglich ein produktorientiertes Beratungshandeln in dem Sinne erwartet, dass die Moderatoren ihnen konkrete Schritte und Kriterien an die Hand geben, die es ihnen ermöglichen, das vom Ministerium geforderte Schulprogramm ohne große zusätzliche zeitintensive Arbeitsbelastung zu erstellen, könnte sie zu der Entscheidung bewegen, entsprechend produktorientiert auf das Produkt ‚Schulprogramm‘ hinzuarbeiten. Denkbar wäre jedoch auch, dass sie aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Selbstverständnisses als Prozessberater prozessorientiert handeln, indem sie ihre Wahrnehmung der Anfangssituation des SCHILF-Tages dem Kollegium als Feedback rückmelden und den Lehrkräften die Chance geben, ihrerseits ihre Einschätzung der Situation mitzuteilen. Dabei könnte herauskommen, dass nur ein Teil des Kollegiums die Schulentwicklungsarbeit als administrativ fremdbestimmt, ein anderer Teil des Kollegiums sie aber als autonom selbstbestimmt erlebt. Erkennbar werden könnte z. B., dass ein Teil des Kollegiums die Moderatoren als Interessenvertreter des Ministeriums wahrnimmt, die den Auftrag bekommen haben, den Interessen des Ministeriums über die Schulprogrammarbeit in den Schulen Nachdruck zu verleihen. In der Aussprache könnte jedoch auch deutlich werden, dass ein Teil des Kollegiums sich nicht an der Schulprogrammarbeit beteiligen möchte, weil er sich von der Schulleitung unangemessen gegängelt fühlt und die Anwesenheit der Moderatoren dazu nutzen möchte, dies einmal Außenstehenden zu demonstrieren. Diese Szenarien sind nur einige mögliche Beispiele aus der Beratungs- und Supervisionspraxis des Verfassers. Es könnten somit in ähnlichen Szenarien auch noch andere Motive das Handeln einzelner Lehrerinnen und Lehrer in der Anfangssituation eines SCHILF-Tages leiten.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass ein prozessorientiertes Beratungshandeln diese potentiell sehr konfliktartigen Szenarien transparent machen könnte. Auf diese Art und Weise entstünde eine besondere Anforderung an die Beratungskompetenz der Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren dergestalt, dass sie einen Rahmen dafür herstellen können, der es ermöglicht, diese Aspekte zu einem Gegenstand der Schulentwicklungsarbeit selbst werden zu lassen.

Dagegen würde ein produktorientiertes Beratungshandeln diese konfliktartigen Konstellationen (zumindest zunächst) eher nicht offen legen. Dies hätte even-

tuell wiederum den Vorteil, dass das latent vorhandene Konfliktpotential die Schulprogrammarbeit nicht (zumindest nicht offensichtlich) behindert und letztere vielleicht relativ schnell für das Kollegium erkennbare Ergebnisse erbringt.

Bisher berichtete Erfahrungen mit Schulentwicklungsarbeit zeigen jedoch, dass dieses Konfliktpotential häufig latent die Ergebnisse einer eher produktorientierten Schulentwicklungsarbeit beeinflusst und sich während der Arbeit störend auf die Kommunikationsprozesse der Lehrerinnen und Lehrer auswirken kann. Letzteres führt hin und wieder dazu, dass latent vorhandene Konflikte sich zu einem späteren Zeitpunkt so deutlich äußern bzw. erkennbar werden, dass sich für die Moderatoren die Notwendigkeit ergeben kann, sie thematisieren zu müssen und die eher produktorientierte Schulentwicklungsarbeit kurzfristig zu unterbrechen. Diese Unterbrechung würde dann zeitlich zunächst zu Lasten der Schulentwicklungsarbeit erfolgen, inhaltlich jedoch diese potentiell begünstigen, weil sie erst die Voraussetzung dafür schafft, dass die Schulentwicklungsarbeit fortgeführt werden kann. Sie kann somit zum tragenden Element der Schulentwicklungsarbeit selbst werden.

In derartigen Fällen geschieht es jedoch auch, dass es gar nicht mehr zu einer Klärung der Situation zwischen den Beteiligten kommt und stattdessen einzelne Lehrerinnen und Lehrer aus der Schulentwicklungsarbeit aussteigen oder diese gänzlich einen Abbruch erfährt.

Ob die Moderatoren auf der Basis ihrer Einschätzung der Situation prozess- oder produktorientiert handeln, muss somit jeweils im Einzelfall von ihnen sensibel abgewogen werden und ist bereits Teil ihrer Beratungskompetenz im Rahmen einer antinomisch strukturierten Schulentwicklung.

Erwähnt werden soll an dieser Stelle, dass die hier vorgestellten Beispielsituationen nicht nur anhand der Kriterien ‚administrative Pflichterfüllung vs. Schulautonomie‘ und ‚produktorientiertes vs. prozessorientiertes Beratungshandeln‘ analytisch aufgeschlüsselt werden können. Folgende weitere Kriterien, welche diese Situationen als Anforderung an die Beratungskompetenz der Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren charakterisieren, lassen sich hier anführen.

Erkennbar ist z. B., dass der *zeitliche Spielraum*, in dem die Moderatoren sich für oder gegen eine bestimmte Form des Handelns entscheiden können, in den jeweiligen Beispielsituationen unterschiedlich groß ist. Während in Beispiel 1 relativ schnell entschieden werden muss, wie mit der Situation umgegangen werden soll, besteht in Beispiel 5 genügend Zeit, um sich auf den Einstieg in den SCHILF-Tag vorzubereiten.

Unterschiedlich ist auch die *Transparenz bzw. Intransparenz der Situation* hinsichtlich der Bedürfnisse, Erwartungen und Motive aller Beteiligten. Zum Teil sind diese relativ transparent, wie in Beispiel 3, oder sie sind nicht deutlich erkennbar, können nur von außen erschlossen werden und stellen die Moderatoren vor die Frage, ob und wie diese zu einer Herstellung von mehr Transparenz der Situation beitragen können, sollen oder gar müssen.

Es gibt noch weitere Kriterien, nach denen sich diese Anforderungssituationen des Beratungshandelns unterscheiden ließen. Unterschiedlich sind z. B. die *Anzahl*

der Personen, mit denen die Moderatoren in der jeweiligen Situation kommunizieren, der *Ort* an dem die Entscheidung für ein bestimmtes Handeln getroffen werden muss, der *Grad des Involviert-Seins beider Moderatoren oder zunächst nur eines Moderators* zu Beginn einer Episode und damit die unterschiedlichen Voraussetzungen für die gemeinsame Abstimmung des weiteren gemeinsamen Vorgehens im Beratungsverhalten.

Was bleibt, ist daher vorerst die Frage, ob sich auf derartig unterschiedliche Situationen ein Handlungsmodell anwenden lässt, welches das Beratungshandeln von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren angemessen beschreibt und erklärt. Ein derartiges pädagogisch-psychologisches Handlungsmodell wird im Folgenden skizziert.

Entwurf eines handlungstheoretischen Modells des Beratungshandelns von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren

Da die Beratungsarbeit von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren als *Beratungshandeln* aufgefasst wird, bietet es sich an, diese unter handlungspsychologischen Gesichtspunkten zu modellieren, zumal es bereits eine lange Forschungstradition gibt, welche die Strukturen professionellen menschlichen Handelns sehr detailliert in Form von mehreren, weitgehend miteinander kompatiblen Modellen aufbereitet hat. Es handelt sich dabei vor allem um das *integrierte Phasenmodell zielgerichteten Handelns* von v. Cranach/ Tschan (2000), das *Arbeitsmodell für das Handeln unter Druck* von Wahl (1991) und das *kognitive Handlungsmodell des Konstanzer Trainingsmodells* von Tennstädt/Krause/ Humpert/ Dann (1991).

Aus diesen Modellen sind verschiedene Strukturelemente extrahierbar, welche sich einem vierstufigen Phasenablauf einer Beratungshandlung zuordnen lassen, der aus den Phasen der *Situationsauffassung*, *Handlungsauffassung*, *Handlungsdurchführung* und *Ergebnisauffassung* besteht.

Dieser vierstufige formal-strukturelle Phasenablauf wird in dem handlungstheoretischen Arbeitsmodell in Abb. 3 auf der folgenden Seite den beiden bildungspolitischen Komponenten der antinomischen Struktur der Schulentwicklung (administrative Fremdbestimmung vs. Schulautonomie) und den antinomisch strukturierten Optionen eher produkt- oder eher prozessorientierten Beratungshandelns zugeordnet.

Dieses Arbeitsmodell fokussiert die Beratungsbeziehung zwischen der jeweiligen Schule mit ihren Lehrkräften und den Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren und bildet damit die zentrale Grundlage für die empirische Aufarbeitung ihres Beratungshandelns vor dem Hintergrund einer antinomisch strukturierten Schulentwicklung. Die Strukturelemente dieser Beratungsbeziehung werden im Folgenden anhand der eingekreisten Ziffern erläutert.

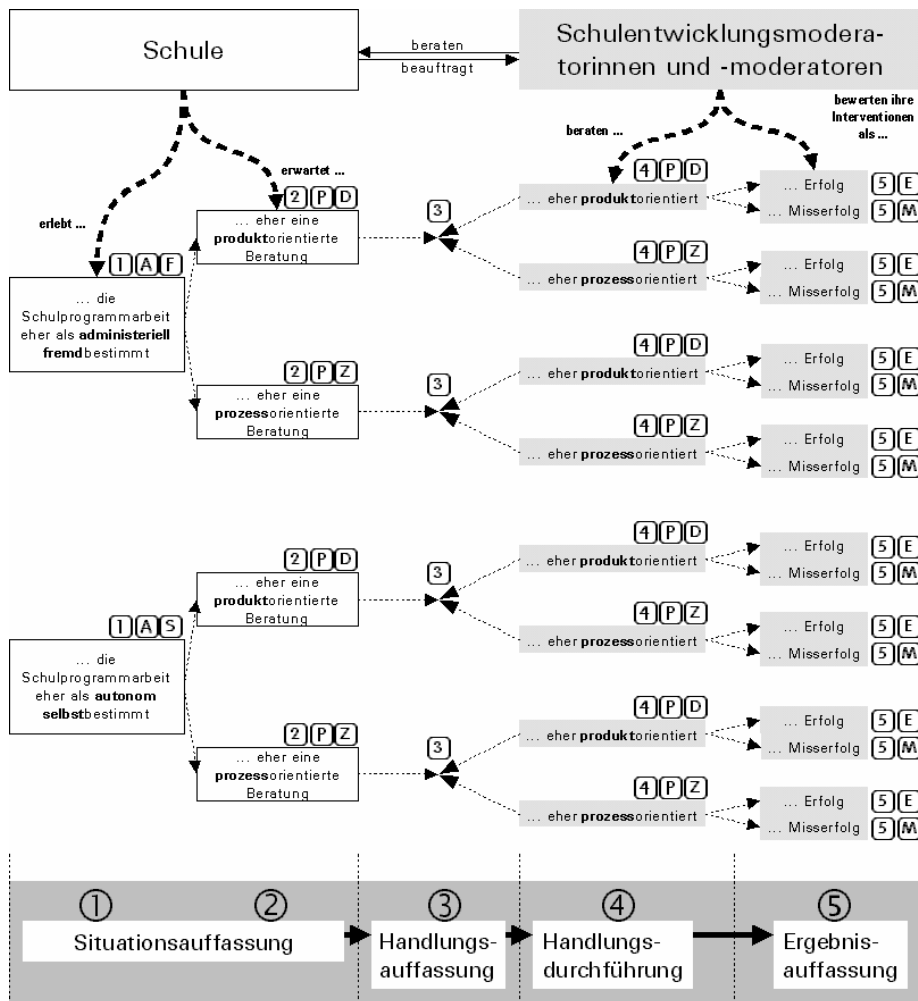


Abb. 3: Handlungstheoretisches Modell des Beratungshandelns von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren

Situationsauffassung:

- ① Gemäß dem hier gewählten thematischen Schwerpunkt lassen sich Schulen aus der Sicht der Moderatoren danach unterscheiden, ob sie die Schulentwicklungsarbeit eher als administrativ fremdbestimmt oder eher als autonom selbstbestimmt erleben.
- ② Innerhalb dieser beiden Möglichkeiten können sie ferner – wiederum aus der Sicht der Moderatoren – danach unterschieden werden, ob sie von ihnen eher ein produkt- oder eher ein prozessorientiertes Beratungshandeln erwarten. An dieser Stelle nehmen die Moderatoren also wahr, welche Erwartungen die Schulen in dieser Situation an ihre Beratungsarbeit haben.

Handlungsauffassung:

- ③ Mit diesen von ihnen wahrgenommenen Erwartungen konfrontiert, müssen die Moderatoren jeweils von Fall zu Fall entscheiden und planen, wie sie ihrerseits vorgehen wollen – eher produkt- oder eher prozessorientiert.

Als wesentlich für den Beratungsprozess in der Schulentwicklung ist diese Stelle einzustufen, an der die beiden Optionen eher prozess- oder eher produktorientierten Beratungshandelns auf die von ihnen eingeschätzten Erwartungen der Schulen treffen. Es ist denkbar, dass hier – wie oben an dem Beispiel 1 erläutert – die antinomischen Strukturen der Schulentwicklung ins Spiel kommen, indem Missverständnisse und Konflikte in der Schulentwicklungsarbeit entstehen, wenn die Moderatoren ihre gewählten Optionen mit den Erwartungshaltungen der Schulen nicht zur Deckung bringen können bzw. die wechselseitigen Erwartungen intransparent bleiben.

Handlungsdurchführung:

- ④ Anschließend führen die Moderatoren die Intervention durch, für die sie sich entschieden haben – als eine eher produkt- oder eher prozessorientierte Beratungshandlung.

Ergebnisauffassung:

- ⑤ Wie auch immer sie vorgehen und welche Interventionen sie einsetzen, sie werden jeweils im Anschluss daran ihr Beratungshandeln eher als erfolgreich (Erfolg) oder eher als nicht erfolgreich (Misserfolg) bewerten.

Dieses handlungstheoretische Modell ist die Basis für die Rekonstruktion von 16 Beratungssituationstypen, welche aus jeweils einem der Elemente 1-2-3-4-5 bestehen. Der erste Beratungssituationstyp besteht zum Beispiel aus den Elementen 1AF-2PD-3-4PD-5E. Auf das oben erläuterte Beispiel 1 bezogen könnte es sich um den Beratungssituationstyp 1AF-2PD-3-4PZ-5E handeln, wenn die Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren trotz der Einschätzung, dass von ihnen ein produktorientiertes Beratungshandeln erwartet wird, prozessorientiert handeln und das Ergebnis ihrer Intervention als erfolgreich einschätzen, wenn es zu einer konstruktiven Klärung von Erwartungen und Bedürfnissen innerhalb des Kollegiums und einer fruchtbaren Schulentwicklungsarbeit auf dem SCHILF-Tag kommt.

Ein handlungstheoretisches Modell als Grundlage für die empirische Aufarbeitung des Beratungshandelns in der Schulentwicklung

Das hier vorgestellte handlungstheoretische Modell dient als Grundlage zur empirischen Aufarbeitung des Beratungshandelns in den antinomischen Strukturen der Schulentwicklung. Auf der Basis dieses Modells ist ein Interviewleitfaden entwickelt worden, welcher in Form eines episodischen Experteninterviews zum Einsatz kommt. Fokussiert werden von den Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren selbst erlebte Beratungssituationen, die diese in dem Interview als

Handlungsepisoden schildern. Diese selbst erlebten Beratungssituationen werden im Sinne des Modells hinsichtlich ihrer Grundstruktur als Beratungssituationstypen rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Feinstruktur um zusätzliche Aspekte wie z. B. den zeitlichen Spielraum vor der Entscheidung für ein bestimmtes Beratungshandeln, die Transparenz bzw. Intransparenz der Situation hinsichtlich der Bedürfnisse, Erwartungen und Motive der Beteiligten u. a. ergänzt. Anschließend werden die Beratungssituationstypen dann mit bestimmten Bewältigungsstrategien als Mustern der Auseinandersetzung mit diesen Beratungssituationstypen auf Seiten der Moderatorinnen und Moderatoren in Beziehung gesetzt. Ziel ist es letztlich, Gelingensbedingungen für das Beratungshandeln in der Schulentwicklung herauszuarbeiten, indem deren Anforderungsstruktur an die Beratungskompetenz der Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren über diese Systematisierung transparent gemacht wird und damit auch Anregungen für die Optimierung ihrer Ausbildung und Supervision erarbeitet werden können (zu weiteren Details siehe Reimers (im Druck).

Literatur

- Cranach, M. & Tschan, F. (2000): Handlungspsychologie. In: J. Straub; W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.). Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven, 3. Aufl, S. 124-158. München
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, S. 521-569. Frankfurt am Main
- Reimers, H. (im Druck). Zur theoriegeleiteten Konstruktion eines Leitfadeninterviews als episodisches Experteninterview. In: Friebertshäuser, B/ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl.. Weinheim, München.
- Rolff, H.-G./ Buhren, C. G/ Lindau-Bank, D./ Müller, S. (1998): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim, Basel.
- Tennstädt, K.-C./Krause, F./ Humpert, W./ Dann, H.-D. (1991)): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Einführung. 2. Aufl.. Bern, Stuttgart, Toronto
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim

Schulleitung zwischen Führen und Beraten: Veränderung der Organisation Schule

Eine Schule zu leiten oder eine Schule zu beraten sind zwei verschiedene Dinge. Das ist zunächst offensichtlich. Weniger offensichtlich ist, ob eine Schulleitung ihr Kollegium nicht nur führen, sondern auch beraten, also beides tun kann. Vieles weist darauf hin, dass Beratung nicht als wesentlicher Aspekt der Schulleitungen verstanden wird. In allen Ländern, in denen das Bildungssystem zu einem dezentralen System reformiert und die Eigenverantwortung der Schule gestärkt wurde, wurden neben zentralen Steuerungsmechanismen auch Beratungseinrichtungen etabliert (vgl. Dalin 1999, 438 ff). In Deutschland wurden in vielen Bundesländern Organisations-, Schulprogramm- oder Schulentwicklungsberater ausgebildet, die als externe Berater Schulen zur Verfügung stehen. In nahezu allen Beiträgen über Schulleitungen der letzten zehn Jahre werden zwar die unterschiedlichsten Rollen, Aufgaben und Funktionen von Schulleitungen mal als Überforderung beklagt, mal als Voraussetzung für gute Schulleitungen gefordert, aber die Beratung des Kollegiums resp. der eigenen Schule wird nicht explizit genannt.

Dennoch wird von beraterischer Tätigkeit der Schulleitung, von Moderationsaufgaben oder vom Schulleiter als Organisationsentwickler, Vermittler, Mediator, Vorbild, change agent usw. gesprochen (vgl. Huber 2002; Schratz 1998). Hier liegt das zu erörternde Problem. Zwar wird auch in den so verwendeten Begrifflichkeiten

ten die Entscheidungs- und Gestaltungsmacht der Schulleitung betont, aber es wird auch suggeriert, dass Schulleitungen von ihrer Funktion absehen und in der eigenen Schule als Berater fungieren können, wenn sie es nur geschickt und kompetent genug anstellen. Darüber hinaus wird im schulischen Alltag oder durch Richtlinienvorgaben (insbesondere durch die Vorgabe der eigenverantwortlichen Schule) von den Schulleiterinnen und Schulleitern oftmals Beratungshandeln verlangt und m. E. eine strukturelle Überforderung etabliert.

Wenn die Zumutung an Schulleitung, auch Beratungen durchzuführen, eine strukturelle Unmöglichkeit darstellt, dann ist sie nicht durch Fortbildung oder andere Unterstützungsangebote zu heilen. Beratung kann dann nur durch die Einrichtung eines eigenständigen Beratungssystems ermöglicht werden. Obwohl die Länder eigenständige Beratungsagenturen einrichten, scheinen mir die Begründungen für die Notwendigkeit von Beratungsagenturen brüchig. Beratung wird als task force verstanden. Doch Beratung ist nicht Hilfe. Die Figur des Helfens geht von der Hilflosigkeit des Klienten aus, die Beratung von der Eigenständigkeit. Welche Rolle das Helfen in Beratungsprozessen spielt, soll hier nicht geklärt werden. Interessant ist die Vorstellung des Helfens aber deshalb, weil sie die Skepsis der Schulen gegenüber Schulberatungsangeboten erklärt. Beratung in Anspruch zu nehmen ist das gleichzeitige Eingeständnis, dass man nicht mehr mit eigenen Mitteln Probleme und Aufgaben bewältigen kann. Umgekehrt ist die Einrichtung eines Beratungsangebotes die Institutionalisierung der unausgesprochenen Unterstellung, dass Lehrerinnen und Lehrer schlechte und nicht angemessene Arbeitsleistungen erbringen. Die Versicherung, dass im Rahmen von Schulberatungen von der Eigenständigkeit der Klienten ausgegangen wird, klingt dann umso weniger glaubwürdig, je öfter das Thema Beratung im Rahmen von Qualitätsentwicklungsvorhaben diskutiert wird.

Die theoretische Präzisierung des Begriffes Beratung scheint mir notwendig zu sein. In der Schulentwicklungsdebatte wird häufig von Beratung gesprochen, wenn Helfen oder Orientieren gemeint ist. Orientieren und richtungweisende Entscheidungen zu treffen, ist allerdings die Aufgabe von Führung. Die Lehrer dort abzuholen, wo sie stehen, ist das Bild, das gerne in diesem Zusammenhang benutzt wird. Das bedeutet aber auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht dort sind, wo wir sie gerne hätten. Dagegen bedeutet Beratung allgemein gesprochen, von der Eigenständigkeit und Fähigkeit des Klienten auszugehen.

„Der Sinn der Beratung liegt darin, das System nicht etwa mit „richtigen Entscheidungen zu versorgen, sondern darin, es optionsfähig zu machen“ (Baecker 2002, 1).

Darum stelle ich die Frage nach dem Unterschied, den Schulentwicklungsberatung verstanden als systemische Organisationsentwicklung gegenüber einer beraterisch tätigen Schulleitung machen kann und macht. Die Setzung, dass Schulentwicklungsberatung als systemische Beratung bzw. als Prozess- und nicht als Expertenberatung zu verstehen ist, halte ich vor dem Hintergrund der einschlägigen Literatur (Rolf u.a. 2002/Schratz 1998 etc.) für gerechtfertigt. Die verschiedenen Bera-

tungskonzepte und –modelle zeigen, dass ein systemisches Verständnis immer stärker in der (Schulentwicklungs-)Praxis zu finden und aus ihr nicht mehr weg zu denken ist.

„Trotz dieser Entwicklung sind in den Köpfen von beteiligten oder unbeteiligten Beobachtern der systemischen Szene immer noch Vorstellungen über systemische Beratung anzutreffen, die verkürzt oder überholt erscheinen: Systemische Berater werden einseitig als zirkulär denkende Komplexitätskünstler, als auf organisationale Mikrosettings spezialisierte Meta-Spieler oder als inhaltsabstinente Prozessgestalter beschrieben“ (Heiko Hilse 2001, 323).

Die Beratungspraxis, Publikationen und Diskussionen auf Tagungen zeigen, dass diese Vorstellungen nicht stimmen.

Es gibt nicht *die* systemischen Interventionsinstrumente, wie zirkuläres Fragen, Reframing etc., die in den Beratungsprozessen zum Einsatz kommen. Deutlich zeigt sich dies in Schulprogrammberatungen. Die gelungenen Beratungsprozesse zeigen, dass eine disziplinübergreifende Kombination von Interventionsmethoden die Arbeit in der Schule gelingen lässt. Systemische Beratung hat nicht nur die Mikroprozesse im Blick, sondern wird in der Schule in den Zusammenhang der Qualitätsverbesserung des gesamten Systems gesetzt.

Schulentwicklungsberatung wird in allen Bundesländern nicht allein als prozessorientierte Strategie verfolgt, sondern setzt auch inhaltliche Interventionen, wofür die Forderung nach Feldkompetenz spricht:

„Systemische Beratung verfolgt nicht immer das Ziel Komplexität aufzubauen und den Wandel zu forcieren. Oft agieren Systeme in einem reduzierten und routinehaften Modus (der Beobachtung, Sinnerzeugung und Entscheidung), so dass das Beratersystem tatsächlich das Klientensystem erschüttern und irritieren muss, um ein Unfreezing zu ermöglichen. In Zeiten des beschleunigten Wandels und der sich ständig verändernden Anforderungen kann aber Entschleunigung ein angemesseneres Mittel sein. Es geht dann darum, die operative Geschlossenheit des Systems zu verstärken und dadurch das System besser und klarer zu definieren. Solche Interventionen knüpfen an organisationale Dilemmata und Paradoxien an und wirken dann sicher auch wieder irritierend, weil sie die jeweils nicht beobachtete Seite thematisieren.

Systemische Beratung konzentriert sich nicht allein auf Systeme, Strukturen und Funktionen. Systemische Beratung ist eben nicht blind für Menschen. Konzepte oder Theorien der Beratung berücksichtigen sowohl kollektive Regelsysteme als auch individuelle Handlungsstrategien. Im Mittelpunkt stehen Kommunikation und kommunikativ erzeugte Erwartungen. Dies schließt organisational verfestigte Regeln wie auch implizite, heimliche Regeln mit ein. Dies zeigt sich auch in der beraterischen Praxis. (Hilse 2001, 323f).

Ich habe diese eher programmatische Erklärung vorangesetzt, um zu zeigen, dass auf der Ebene der Zielsetzungen, der Settings, der Konzepte und Methoden keineswegs eine einfache Unterscheidung von Beratung und Leitung einer Schule

möglich ist. Auch auf der Ebene des Tuns, der Handlungen, sind kaum beobachtbare Unterscheidungen auszumachen. Der Schulentwicklungsberater moderiert Steuergruppensitzungen, wie ein Schulleiter es auch tun würde. Der Schulleiter arbeitet mit differenzierten Projektplänen, so wie es auch ein Berater tut. Es drängt sich nahezu auf, von den Gemeinsamkeiten zu reden, um dann festzustellen, dass das was ein Berater tun kann, eigentlich auch die Schulleitung tun könnte. Vielleicht sogar noch angemessener, weil die Schulleitung die eigene Schule, die Schulform, das Kollegium, die Rechtsvorschriften usw. besser kennt.

Zwei Argumente höre ich immer wieder, die das Hinzuziehen eines Beraters rechtfertigen. Die Argumente beziehen sich auf die Feldkompetenz des Beraters und den fremden Blick, den eine Beratung in eine festgefahrene Situation bringen kann. Beides deutet auf eine Wirkungserwartung hin. Beratung soll die Situation verbessern, in dem neue und angemessene Lösungen erfunden werden. Das soll eine gute Führung aber auch. Wie kann also der Unterschied erklärt werden, den es frei nach dem Sprichwort „Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch nicht dasselbe“ geben muss? Wenn man die Beratungsresistenz vieler Schulen ernst nimmt, die Erfahrungen vieler Schulen in Schulentwicklungsprozessen mit Moderatoren nicht als Unwillen abtun möchte, mit Externen zusammenzuarbeiten, dann kann es dafür zwei Gründe geben. Zum einen könnte der Unterschied zwischen Beratung und Schulleitung tatsächlich marginal sein. An manchen Stellen wird Beratung sogar als Leitung einer Organisation auf Zeit bezeichnet. Zum anderen könnte der Unterschied bislang theoretisch noch nicht hinreichend elaboriert worden sein. Ich tendiere zur zweiten Annahme und möchte vor dem Hintergrund kommunikationstheoretischer Annahmen diesen Mangel verdeutlichen und eine Perspektive zur Diskussion stellen.

Beratung und Führung als gezielte Kommunikation

Unserem alltagssprachlichen Verständnis von Beratung und Leitung nach kommunizieren zwei Menschen in der Art und Weise miteinander, dass der Berater Lösungen zu einem Problem findet und dem Klienten Vorschläge macht, Bestimmtes zu tun oder zu lassen bzw. der Leiter Entscheidungen trifft und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Anweisungen gibt. Die dieser Vorstellung zu Grunde liegende kommunikationstheoretische Vorstellung ist das Sender- und Empfänger-Modell. Wobei der Sender Botschaften verschlüsselt und an den Empfänger adressiert und der Empfänger die Botschaften entschlüsselt. Nach Schulz v. Thun haben solche verschlüsselten Botschaften immer vier Aspekte. Jede Botschaft bietet eine Aussage an zur Sache und zur Beziehung, in der Sender und Empfänger stehen. Weiter enthält jede Aussage eine Selbstauskunft des Senders sowie einen Appell, also eine Aufforderung zum Handeln oder zum Unterlassen von Handlungen (vgl. Schulz von Thun 2002) Störungen werden als Missverständnisse gesehen, die durch Feedback aufgeklärt werden können und müssen:

„Kommunikation, so meint man häufig, ist ein Prozess der Verständigung zwischen zwei oder mehr unabhängigen Einheiten, die Nachrichten austauschen, die für alle Beteiligten Einheiten mit gewissen Abweichungen dieselbe Bedeutung haben. Dabei findet die Verarbeitung von Sinn und Bedeutung der Nachrichten nicht in der Kommunikation selbst, sondern in den Sinnverarbeitungseinrichtungen (‘Köpfen’) der an der Kommunikation beteiligten Einheiten statt. (...) Denn selbst wenn man für den Fall der menschlichen Kommunikation sagen würde, dass der Kanal die Sprache der Gesten und Worte ist, so sind es nicht diese Gesten und Worte selbst, sondern ihre in den Köpfen geschaffene Bedeutung, die die Kommunikation ausmacht. Das bringt dieses alltagssprachliche Verständnis von Kommunikation in die merkwürdige Lage, annehmen zu müssen, dass die Kommunikation nicht dort stattfindet, wo sie stattfindet (im ‘Kanal’), sondern dort stattfindet, wo sie nicht stattfindet (in den ‘Köpfen’). Kommunikation wird dann zu einer Sache des guten Willens der Beteiligten und auch genau so behandelt. Kommunikation wird dadurch möglich, dass man Beteiligten beibringt, sich an Kommunikation zu beteiligen“ (Baecker 1999, 52f).

Dieses Verständnis führte Anfang bis Mitte der 1990er Jahre zu interessanten Aussagen über Führung, auch im Kreis der systemtheoretisch argumentierenden Berater:

„Auch über Führungsbeziehungen werden wir neu diskutieren müssen, zum Beispiel auch über die Kompetenz und Verantwortung der Geführten beim Einfordern von Führung. Zu einseitig wird Führung als Problem der Geführten geschult. Führung ist eine Beziehung, die auch vom Geführten kompetent gestaltet werden muss (Schmid 1995, 53).

Für Beratungssituationen wird festgestellt:

„Zum zweiten ist zu bewerten, ob die gleichen Akteure fähig und kompetent genug sind, ihre Bedürfnisse mit Hilfe der vorhandenen Kommunikationsmittel mitzuteilen. Als Faustregel gilt: Wenn man nicht weiß, was man braucht, kann man es nicht mitteilen; aber selbst wenn man genau weiß, was man braucht, es aber nicht mitteilen kann, wird man wahrscheinlich nichts bekommen oder sich immer betrogen fühlen“ (Preston 1992, 49)

Für die Gestaltung von Beratungsprozessen wird dann die Frage virulent, ob der Klient sich auch als Klient versteht:

„Eine interessante Frage ist es, ab welchem Zeitpunkt ein System sich selbst als Klientensystem versteht. Ist es das bereits bei der Diskussion darüber, ob ein Berater(-system) eingesetzt werden soll, beim Bekanntwerden mit dem Beratersystem, beim Angebot oder erst bei Vertragsabschluss. Die selben Fragen stellen sich natürlich auch für das Beratersystem. Unserer Meinung nach ist aus Sicht des Beratersystems das Klientensystem vom Erstkontakt an als solches zu definieren“ (Königswieser, Exner, Pelikan 1995, 56).

Allein die Verschiebung der Verantwortung für die Kommunikation auf den Klienten und die Geführten ist in dieser skizzierten Vorstellung zwar folgerichtig aber auch problematisch. Obwohl der Klient ein Problem hat, muss er sich zunächst beratungsfähig machen, um Beratung zu erhalten. Wir betrachten also nicht die Kommunikation, sondern die Kommunikationsfähigkeit. Darüber hinaus wird ein Konsens unterstellt bzw. für die Beratungs- oder Führungskommunikation als notwendige Bedingung vorausgesetzt. Demnach könnte ein Schulleiter durchaus in den Rollen als Berater und Führungsperson agieren, wenn alle Beteiligten, den Unterschied akzeptieren und gelernt haben, zu unterscheiden.

Luhmanns Verständnis von Kommunikation ist anders. Er geht nicht vom Konsens, nicht von der Verständigung, sondern von der Differenz aus. Kommunikation ist demnach nicht bloße Übertragung von einem Sender zu einem Empfänger. Kommunikation ist soziale Konstruktion, die komplex und voraussetzungsreich ist. Dazu unterscheidet Luhmann die Information und Mitteilung auf der einen Seite und das Verstehen auf der anderen Seite. Kommunikation ist nicht von der Selektion der Information und der Mitteilungsabsicht, also dem Umstand abhängig, was man gerade in diesem Moment für mitteilenswert hält oder nicht. Kommunikation liegt nur dann vor, wenn der Empfänger versteht bzw. unterstellt, dass er etwas mitgeteilt bekommt. Dazu muss er die Mitteilung nicht im gleichen Sinn wie der Sender verstehen. Konsens ist nicht erforderlich (vgl. Luhmann 1984). Auch das Missverständnis kann Anschlusskommunikation ermöglichen. Kommunikation eröffnet immer Wahlmöglichkeiten, sei es, dass der Schulleiter etwas anordnet oder empfiehlt.

„Wer gezielt festlegen will, kommuniziert nicht, sondern befiehlt – und muss feststellen, dass auch dies nicht ohne Kommunikation, das heißt nicht ohne Eröffnung von Wahlmöglichkeiten geht“ (Baecker, 1999, 54).

Wenn ein Schulleiter anordnet, kann er Folgschaft, aber auch Widerstand erwarten, je nachdem, was verstanden wird. Kommunikation ist immer ambivalent. Denn die Interpretation und Bedeutungszuschreibung durch den Empfänger ist eine Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten des Verstehens, der Annahme und der Fortsetzung der Kommunikation.

Die Ambivalenz der Kommunikation resultiert aber nicht allein aus dem Verstehen, sondern wird schon in der Selektion dessen festgelegt, was als Information bzw. Mitteilung beobachtet wird. Wenn also ein Schulleiter mitteilt, dass er als Berater verstanden werden will und dies für mitteilenswert hält, nährt er den Zweifel daran, ob er es aufrichtig meint. Die Differenz zwischen Information und Mitteilung eröffnet Möglichkeiten. Man könnte den Schulleiter als Berater sehen, aber auch nicht. Mitteilungen sind also grundsätzlich bezweifelbar. Da helfen auch keine Beteuerungen, weil jede erneute Beteuerung den Zweifel verstärkt. Vertrauen und Aufrichtigkeit ist nicht kommunizierbar (vgl. Luhman 1984, 179). Dasselbe gilt auch für den externen Berater. Seine Beteuerung Externer zu sein, eröffnet die Möglichkeit zu verstehen, dass er trotzdem interne Interessen vertritt.

Ob Schulleitung oder Beratung, die Kommunikation eröffnet Wahlmöglichkeiten. Schulleitung und Berater müssen von dem Misslingen ihrer Kommunikation ausgehen. Wenn dennoch die Möglichkeit der gezielten Wirksamkeit bestehen soll, dann nicht weil Beratung und Leitung im Sinne einer raffinierten Kommunikation gestaltet wird, sondern weil die Organisation Strukturen bereit hält, die die Beliebigkeit des Verstehens einschränkt, den Spielraum der Kommunikation festlegt und die Unsicherheiten reduziert. Die Antwort auf die Frage, ob Schulleitung das Geschäft der Beratung übernehmen kann, ist daher nur zu finden, wenn die Organisation und Struktur des sozialen Systems betrachtet wird.

Der Unterschied: Leiten, um verstanden zu werden – Beraten, um zu verstehen

Im Vordergrund der systemischen Betrachtung steht die operative Geschlossenheit der Organisation, die sich mit ihren Operationen an internen Systemreferenzen orientiert und nur bedingt für Anstöße von außen offen ist. Autopoiesis im Sinne von Selbstorganisation meint zweierlei. Zum einen, dass die Organisation sich nach außen abgrenzt und Strukturen bildet und zum anderen, dass es nach innen ein Selbst herausbildet, das sich von der Organisation unterscheidet und die eigene Organisation beobachten kann. Baecker bezeichnet das Selbst der Organisation nicht als Struktur, sondern gebraucht in Anlehnung an Derrida und Bateson den Begriff „Spiel“.

„Das Spiel ist hier ein Spiel ohne Zentrum, in dem keine Struktur, kein Ganzes, keine Identität, kein Sinn vorentschieden sind, außer dass sich immer wieder Strukturen einstellen, Eindrücke eines Ganzen entstehen, Identitäten auftauchen und wieder verschwinden, Sinn finden und machen lässt. Von „Spiel“ ist hier deswegen die Rede, weil es um die Bezeichnung von Verknüpfungen geht, deren Termini, Intensität und Frequenz offen sind“ (Baecker 2002, 6).

Der externe Berater ist demnach für die Organisation Umwelt bzw. Beobachter zweiter Ordnung, wird aber auch gleichzeitig als Teil des Systems vom Selbst der Organisation beobachtet. Betrachtet man den Berater ausschließlich als Umwelt der Organisation und lässt das Selbst der Organisation außer acht, dann erkennt man ein Verhältnis, das dadurch beschrieben werden kann, dass der Berater entweder die Strukturen der Organisation in den Vordergrund rückt, die einen Anschluss an die Umwelt und damit eine Kooperation von Berater und Schule ermöglichen oder die Differenz der Organisation zur Umwelt, die den Berater als Externen ausweisen.

„Der Berater unterhält ein spezifisches Verhältnis zu den Strukturen des Systems, das er berät. Er beobachtet, je nach Bedarf, die Differenz, die von den Strukturen überbrückt wird, oder die Strukturen, die die Differenz überbrücken“ (Baecker 2002, 6).

Der Berater kann sich in dem Maße nachhaltig unverzichtbar machen, wenn es ihm gelingt den Unterschied nicht aufzuklären: Also einmal betont, dass er der Organisation helfen will und einmal, dass er als Fremder nur Optionen zur Verfügung stellen will.

Die Lösung des Systems ist die Vergabe eines Beraterauftrages. Der Auftrag des Systems ist für den systemischen Berater die Eröffnung eines Spiels. Durch den Auftrag wird er Teil des Systems beziehungsweise, um konsequent im Sinne der operativen Geschlossenheit zu argumentieren, wird der Auftrag (meist schneller als es für das System gut ist) zur Struktur, in der sich das System reproduziert. Der systemische Berater jedoch lässt sich auf diese Struktur nicht festlegen und eröffnet sich so die Möglichkeit Beobachter zweiter Ordnung zu bleiben. Der Berater vergleicht Strukturen und erhöht so die Handlungsoptionen. Zur Erinnerung sei noch einmal die Definition von Struktur aufgerufen.

„Struktur ist die Erwartung, die für die Systemoperationen Orientierungswert hat und an deren Erfüllung oder Enttäuschung das System seine Wirklichkeitskonstruktion überprüft“ (Luhmann 1984, 382 ff.).

Je konsequenter systemisch der Berater agiert, desto mehr wird er den konkreten, an bestimmten Strukturänderungen zu messenden Auftrag verweigern und sich stattdessen darauf berufen, es dem System zu ermöglichen, seine Ziele selbst zu finden und zu verfolgen. Das ändert nichts daran, dass zwischen den Rollen des Beobachters und des Beobachteten oszillieren muss. Das bedeutet, dass er gegenüber allen Positionen, die er beobachten will, mit Figuren des Autoritätsverzichts operieren muss.

Berater müssen kommunizieren, um zu verstehen. Das Verstehen ist aber das Verstehen eines Fremden. In dem das System den Fremden beobachtet, beobachtet es sich aus einer anderen Perspektive selbst. Hieraus resultiert die Hoffnung gelingender Beratung aus systemischer Sicht.

Dies begründet aber auch den fundamentalen Unterschied zwischen Schulleitung und systemischer Beratung. Schulleitung muss Strukturen setzen und Orientierungswerte entscheiden. Der Schulleiter als Autorität macht in der Figur der Schulleitung den Unterschied. Schulleitung operiert im Modus der Entscheidung. Das meint die Reduktion von Optionen. Wenn Schulleitung berät, dann lässt sie sich auf ein anderes Spiel ein. Auch Schulleitung ist als Beratung in den Rollen des Beobachters und des Beobachteten. Nur kann Schulleitung nicht auf Autorität verzichten. Je konsequenter systemisch die Schulleitung agiert, desto stärker wird sie auf die Strukturen verweisen, das System mit Entscheidungen versorgen und dem System ermöglichen, die Ziele zu verfolgen, die das System von anderen Systemen unterscheidet.

Schulleitungen müssen also kommunizieren, um verstanden zu werden. Wenn sie aber vom System verstanden werden, dann werden die Überraschungen erwartbar, das System tut dann hoffentlich das, was die Schulleitung setzt.

Schulleitungen können ihre Schule nicht beraten

Betrachtet man die derzeitigen Diskussionen zur Personalentwicklung in der Schullandschaft, so wird die Position der Schulleitungen in ihrer Managementfunktion gestärkt. Vor dem Hintergrund des Beschriebenen kann dies nur begrüßt werden, weil es Klarheit in den Strukturen schafft. Kritisch dagegen ist zu sehen, dass mit der Stärkung der Schulleitung auch die Erwartung verbunden wird, dass Schulen sich in eine bestimmte Richtung bewegen. Das jedoch, so sollte deutlich geworden sein, ist nicht erwartbar. Trotz der Strukturveränderungen wird die Schule als Selbstorganisation verstanden, Veränderungen eigenverantwortlich vorantreiben müssen. Eine starke Schulleitung wird daher ihre Entscheidungen an das Selbst der Organisation adressieren also auch an sich selbst.

Das Selbst der Organisation zu entwickeln, bedarf der Beratung. Dies kann Schulleitung nicht tun, weil die Beratung immer auch die Strukturen in Frage stellt. Schulleitung würde sich so ad absurdum führen. Es könnte überspitzt formuliert werden: Je stärker eine Schulleitung ist, desto mehr Beratung nimmt sie in Anspruch und wird tunlichst das Geschäft der Beratung Anderen überlassen.

Literatur

- Baecker, D. (1999): Organisation als System, Frankfurt a.M.
- Baecker, D. (2002): Was tut ein Berater in einem selbstorganisierenden System? (Manuskript), Herdecke
- Dalín, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied
- Hilse, H. (2001): Alte Bilder – neue Herausforderungen. Ein Zwischenruf zur systemischen Organisationsberatung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Heft 3, 323-338
- Huber, S. G. (2002): Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. In: Journal für Schulentwicklung, 1, 7-19.
- Königswieser, R./ Exner, A./Pelikan, J. (1995): Systemische Intervention in der Beratung. In: Organisationsentwicklung, 2, 52-65
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt
- Preston, J. C. (1992): Ist Organisationsentwicklung in Machtkulturen möglich? In: Organisationsentwicklung, 1, 39-51
- Schmid, B. (1995): Wege in die Zukunft!? Gedanken zur Situation im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung, Training und Beratung. In: Organisationsentwicklung, 1, 44-53
- Schratz, M. (1998): Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter/Schley/Schratz (Hrsg.)(1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, 160-189.

Petra Herzmann

Lehrerarbeit unter Reformdruck. Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext von Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Schule verändern (wollen), ändert sich viel – aber nicht alles. Neben ihrem Kerngeschäft Unterricht müssen sie nun auch noch Schulkonzepte, zumeist in Form von Schulprogrammen, entwickeln, umsetzen und evaluieren. Dafür ist es erforderlich, mehr als üblich mit den Kollegen und häufig auch mit Eltern und Schülern zu kooperieren. Die Aufgaben, die für Lehrer mit der Schulentwicklungsarbeit verbunden sind, lassen sich aber nicht nur als eine Anhäufung neuer Tätigkeiten interpretieren. Wollen Lehrerinnen und Lehrer in der Schulentwicklungsarbeit erfolgreich sein, dann wird es notwendig, ihr erworbenes Handlungsrepertoire um neue Handlungsmuster zu ergänzen.

Der vorliegende Beitrag klärt am Fall der Profiloberstufe der Hamburger Max-Brauer-Schule über das komplexe Wechselverhältnis von Schulentwicklung und Entwicklung der Lehrerverberufung auf. Da Lehrerinnen und Lehrer als die Hauptakteure schulischer Innovation gelten (vgl. z.B. Carle 2000), Forschungen über ihre Arbeit in Schulentwicklungsprozessen aber immer noch Mangelware sind (vgl. Schöning 2003), wird hier vor allem die Perspektive der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen rekonstruiert (vgl. dazu auch den Beitrag von Ricker in diesem Band). Diese Perspektive wird in der vorliegenden Untersuchung vor al-

lem über berufsbiographische Lehrerinterviews eingeholt. Ziel der Rekonstruktion ist es, an der Schnittstelle von biographischen Erfahrungen und Veränderungsprozessen (in) der Organisation Möglichkeiten und Grenzen der Lehrerverarbeit in Schulentwicklungsprozessen aufzuzeigen.

Theoretischer Bezugsrahmen der empirischen Studie ist der so genannte Professionalisierungsdiskurs, der im Hinblick auf Lehrerverarbeit gegenwärtig intensiv und kontrovers geführt wird¹ (vgl. dazu vor allem Combe/Helsper 1996). Für die vorliegende Untersuchung ist vor allem relevant, wie Professionalisierungstheorien mit Konzepten über Schulentwicklungsarbeit systematisch zu verbinden und empirisch zu begründen sind. In anderen Worten: Rekonstruiert wird, wie sich die paradoxe Struktur der Lehrerverarbeit – so wie sie vor allem von Schütze u.a. (1996) und Helsper (1996) beschrieben wurde – in den Erfahrungen der Lehrer in der Profilerbestufe widerspiegelt („Antinomiethese“²). Zum anderen wird dargestellt, wie die Lehrer der Profilerbestufe die paradoxen Anforderungen und auftretenden Schwierigkeiten bearbeiten, welche Bedingungen ihnen dabei förderlich sind und welche Formen der kollegialen Reflexion sie entwickeln („Reflexivitätsthe“³). Damit ist intendiert, den „Prozeß der reflektierten Berufserfahrung“ (Herrmann/Hertrampf 1997, 161) für die Lehrerverarbeit an einer besonderen Form der gymnasialen Oberstufe zu konkretisieren, aber auch umfassend über die Eigenlogik des professionellen Lehrerverhaltens in der Organisation Schule aufzuklären. Werfen wir nun zunächst einen Blick auf das besondere Arrangement der Hamburger Profilerbestufe.

1. Der „Schulentwicklungs-Fall“: Die Hamburger Profilerbestufe

Blickt man auf die Besonderheiten der Hamburger Profilerbestufe an der Max-Brauer-Gesamtschule, dann fällt zunächst ihre spezifische Ausgangslage auf. Schulleitung sowie Lehrerinnen und Lehrer der Max-Brauer-Schule haben in verschiedenen (Unterrichts-) Projekten immer wieder ihre Reformbereitschaft demonstriert und sich lange vor der Hamburger Diskussion um die Schulprogramm-

¹ Terhart kennzeichnet den gegenwärtig geführten Professionalisierungsdiskurs als „modernen Verdichtungspunkt einer ebenso traditionsreichen wie grundsätzlichen, in den unterschiedlichsten Semantiken geführten Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrerverhaltens“ (Terhart 1996, 448).

² Zur Antinomiethese: In Anlehnung an eine Untersuchung von Fritz Schütze u.a. (1996) gehe ich davon aus, dass in Schulentwicklungsprozessen die grundsätzlich paradoxe Struktur der Lehrerverarbeit nicht außer Kraft gesetzt werden kann. Das Gegenteil ist hier der Fall: Die Paradoxien werden in Reformprozessen in verschärfter Weise sichtbar, weil es durch die Reformbemühungen der Lehrer zu einem Aussetzen von Handlungsroutinen kommt.

³ Zur Reflexivitätsthe: Die Lehrer können die in Schulentwicklungsprozessen sichtbar werdenden Kernprobleme ihrer Arbeit nur reflexiv bearbeiten (vgl. Schütze u.a. 1996, 372ff.). Die erforderliche Professionskompetenz der Lehrer liegt dementsprechend vor allem in der Reflexion ihrer Arbeit bzw. – in Analogie zu Schütze u.a. – in der bewussten Gestaltung der paradoxen Anforderungen, die an sie gestellt werden.

arbeit freiwillig auf Schulentwicklungsarbeit verständigt. Das größte Reformprojekt der Schule ist aber sicherlich die Profilbildung ihrer Oberstufe. Was bedeutet diese Profilbildung inhaltlich und strukturell?⁴

Der Unterricht in der Profileroberstufe orientiert sich inhaltlich und arbeitsmethodisch an den Prinzipien Selbständigkeit, Interdisziplinarität und Lebensnähe. Ziel der Reform ist es, fächerübergreifendes und selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. Dazu haben die Lehrerinnen und Lehrer der Max-Brauer-Schule eine neue Organisationsform für die gymnasiale Oberstufe entwickelt, die die Umsetzung dieser Unterrichtsprinzipien in fächerübergreifendem und projektorientiertem Lernen auch in der Sekundarstufe II ermöglicht.

- Die Schüler wählen ab der Klasse 12 ihre Kurse nicht mehr nach einem individuellen Plan, sondern entscheiden sich für Kurskombinationen, die sogenannten Profile. Drei Profile werden angeboten:
- Das Umweltprofil umfasst die Leistungskurse Biologie und Erdkunde sowie die Grundkurse Religion und je ein Jahr Physik/Chemie.
- Das Kommunikationsprofil umfasst die Leistungskurse Deutsch und Kunst sowie die Grundkurse Mathematik und Philosophie.
- Das Sprachen- und Kulturenvielfaltprofil umfasst die Leistungskurse Geschichte und Englisch oder Spanisch (wahlweise) und die Grundkurse Religion und Musik.

Diese Kombinationswahl sichert konstante Lerngruppen in den 15 Profilstunden, die im Stundenplan zu jeweils drei Blöcken an drei Tagen zusammengefasst werden. Die meist vier Lehrer, die die Fächer im Profil unterrichten, bilden das so genannte Profiltteam, das eine gemeinsame Stunde im Stundenplan für die Koordination ihrer Arbeit erhält. Leitendes Prinzip für die Arbeit in den von den Schülern gewählten Profilen ist, dass die jeweils beteiligten Fächer – mit unterschiedlich enger Verschränkung – zu einem gemeinsamen Semesterthema arbeiten.

Die Zusammenstellung der Fächer gibt einen Hinweis auf das Verständnis von fächerübergreifendem Unterricht in der Profileroberstufe. Bei der Profilzusammensetzung wurden Fächer unterschiedlicher wissenschaftlicher Paradigmen kombiniert, um möglichst vielfältige Perspektiven bei der jeweiligen Themen- bzw. Problembearbeitung berücksichtigen zu können. Damit ist die Möglichkeit gegeben, sich „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, wie sie Wolfgang Klafki (1991) in seinem Bildungskonzept aufgezeigt hat – und auf das sich das Konzept Profileroberstufe bezieht –, zu widmen. Diese zunächst lediglich formale Vorgabe sichert natürlich noch keinen fächerübergreifenden Unterricht. Vielmehr bedarf es einer Vielzahl von Aushandlungsprozessen der gemeinsam Unterricht planenden und gestaltenden Lehrer.

⁴ Ausführliche Darstellungen der Profileroberstufe finden sich in Bastian u.a. 2000.

2. Das Vorgehen: Zur Rekonstruktion der Lehrerverarbeit in einem Schulbegleitforschungsprojekt

Die vorliegende Untersuchung der Rekonstruktion der Lehrerverarbeit ist eingebunden in einen umfassenden Untersuchungskontext: Unter Leitung der Professoren Johannes Bastian, Arno Combe und Herbert Gudjons soll das „Reformprojekt Profileroberstufe“ wissenschaftlich begleitet und dokumentiert werden. Der Schwerpunkt der verfolgten wissenschaftlichen Fragestellungen liegt neben dem Erwerb allgemeiner Kenntnisse über Abläufe von Schulentwicklungsprozessen auf der Veränderung des Lehrer- und Schülerhandelns im fächerübergreifenden Unterricht.⁵ Das spezifische Verständnis der wissenschaftlichen Begleitforschung an der Profileroberstufe sieht vor, dass sich die Untersuchungsfragen im Wechselspiel zwischen praktischen Problemlagen in der Profileroberstufe und dem schrittweisen Ausloten der Bedeutungsschichten der Fragestellung auf Forscherseite erst entwickeln. Was dieses Wechselspiel für meine Untersuchung der Lehrerverarbeit in der Profileroberstufe bedeutet, will ich mit Bezug auf die Stationen meiner Forschungsarbeit kurz skizzieren.⁶

Zum Zeitpunkt meines Eintritts in das Forschungsfeld haben die Lehrer die Frage nach der Veränderung ihrer Arbeit selbst thematisiert. Um erste, allgemeine Facetten und Problemstellen des komplexen Gegenstandes Lehrerverarbeit (schnell) hervorzubringen, wurde eine schriftliche Befragung der Profilerlehrer zu den Veränderungen ihrer Arbeit in der Profileroberstufe durchgeführt und die Ergebnisse mit den Lehrern diskutiert. Damit der Arbeitsplatz Profileroberstufe differenzierter beschrieben werden konnte, habe ich dann eine Lehrerin in Form eines Tandem-Modells über einen Zeitraum von vier Monaten begleitet (Exploration). Ich habe die Lehrerin in dieser Phase im Unterricht, in Beratungsgesprächen mit Schülern und in der Profilerkoordination protokollierend begleitet und auch ausgewählte Unterrichtsstunden aufgezeichnet, reflektierende Nachbetrachtungen mit der Lehrerin zum Unterricht und anderen erlebten Schulsituationen durchgeführt und aufgezeichnet. Darüber hinaus habe ich ein berufsbiographisch orientiertes Interview mit der Lehrerin geführt, um neben dem im Beobachtungsprozess manifest werdenden Handeln auch situationsbezogene Reflexionen und berufsbiographische Erfahrungen der Lehrerin zugänglich zu machen.

Ergebnis dieser Exploration und einer ersten Interpretation der erhobenen Daten war eine Spezifizierung meines Untersuchungsgegenstandes: Die Auswertung der Daten machte deutlich, dass sich die Arbeit der Lehrerin trotz neuer Aufgaben in der Profileroberstufe weiterhin auf den Unterricht konzentrierte. Meine Fragestellung habe ich deshalb auf den unterrichtsbezogenen Teil der Lehrerverarbeit begrenzt. Wichtig in diesem Zusammenhang war die Erkenntnis, dass sich Unterrichtsarbeit in der Profileroberstufe nicht nur auf die Arbeit mit den Schülern be-

⁵ Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind nachzulesen in Bastian u.a. 2000.

⁶ Zur ausführlichen Darstellung des methodologischen Herangehens und methodischen Vorgehens der Untersuchung vgl. Herzmann 2001, 53ff.

schränkt. Vielmehr ist die Zusammenarbeit mit den Kollegen des Profildeams, in der fächerübergreifender Unterricht vor- und nachbereitet werden kann, eine zentrale Veränderungserfahrung für die Lehrkräfte.

Nach der ersten Spezifizierung meines Untersuchungsgegenstandes habe ich die weitere Erhebung als Vergleichsuntersuchung zwischen einzelnen Lehrern konzipiert. Um fallvergleichend Erkenntnisse zu generieren, habe ich je einen Begleitdurchgang in zwei weiteren Profildeams durchgeführt und mich dabei auf mindestens zwei Lehrer eines Profildeams konzentriert. Die Phase der Datenerhebung war entsprechend der ersten Erhebungsrunde eine Kombination aus Unterrichtsaufzeichnungen, Nachbetrachtungen der Lehrer zum Unterricht und berufsbiographischen Interviews. Ergebnis der fallvergleichenden Erhebung und einer weiteren Auswertungsrunde war eine Konzentration meiner Auswertung auf zwei Textsorten: das Konzept der Profileroberstufe und die berufsbiographisch orientierten Interviews. Damit war auch die Entscheidung verbunden, nicht nur die unterrichtsbezogenen Erfahrungen der Lehrer, sondern ebenso ihre Lernprozesse in der Profileroberstufe zu rekonstruieren. So können Entwicklungsmöglichkeiten der Lehrer und Professionalisierungserfordernisse in ihrer Arbeit beschrieben werden. In diese Phase fiel auch die Entscheidung für den professionstheoretischen Bezugsrahmen der Arbeit, der die Erfahrungs- und Lernprozesse der Lehrer in der Profileroberstufe in den Kontext pädagogischer Kernprobleme und deren Bearbeitungsmöglichkeiten stellt.

Neben dieser „feldbezogenen“ Entwicklung und Spezifizierung meiner Untersuchungsfrage, die sich über den Kontext eines spezifischen Verständnisses von Schulbegleitforschung begründet, liegt eine weitere Besonderheit meine Untersuchung im gewählten bzw. entwickelten Auswertungsverfahren. Dieses stellt sich wie folgt dar:

Für die Auswertung der biographischen Interviews wurde ein Verfahren entwickelt, das – entsprechend der Konzeption der Arbeit – an Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung orientiert ist, die Gefahr eines subsumptionslogischen Vorgehens ausschließt und es dennoch erlaubt, eine große Menge Text interpretatorisch zu bewältigen. Im Unterschied zum Interpretationsverfahren berufsbiographischer Texte nach Fritz Schütze (vgl. Schütze 1983) werden die Fälle dabei auf spezifische Textstellen reduziert, wodurch auf eine Rekonstruktion des kompletten Verlaufs der berufsbiographischen Erzählung verzichtet werden kann. Während beim narrativen Verfahren die „Prozessstrukturen des individuellen Lebensverlaufs“ (ders. 1983, 284) herausgearbeitet werden, habe ich berufsbiographische Ereignisse zwar auch als zusammenhängende Erzählung erhoben, mich aber bei der Auswertung für ein Verfahren entschieden, das die Erzählung in einzelne Sequenzen zergliedert. Diese Sequenzen bezeichne ich in Anlehnung an die von Flick (vgl. 1998) entwickelte Form des episodischen Interviews als Episoden.

Die Interpretation der Episoden selbst folgt einer Kombination aus hermeneutisch-sequenziellen Interpretationsverfahren (vgl. Oevermann u.a. 1983; Combe/Buchen 1996, 13ff.) und dem Verfahren der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996) bzw. greift die im Verfahren der Groun-

ded Theory enthaltenen hermeneutischen Ansatzpunkte auf (vgl. dazu Strauss 1994, 57ff.). Nach einem Systemisierungsvorschlag von Flick (vgl. 1998, 234f.) folgen die beiden Interpretationsverfahren einer unterschiedlichen Logik: Während er hermeneutische Verfahren als sequenziell bezeichnet, beschreibt er die Grounded Theory als ein kategorial angelegtes Verfahren. Diese Systemisierung klärt aber nicht hinreichend, auf welchem Wege die Kodes im Rahmen der Grounded Theory entwickelt werden können.

Die Kodierung der berufsbiographischen Interviews entsteht in einem mehrstufigen Auswertungsprozess: Mittels eines sequenziellen und am Prinzip der Gegenüberstellung von Option und Wahl orientierten Rekonstruktionsverfahrens (Combe/Reh 2000, 29f.) werden Kodes auf unterschiedlichen Textebenen gebildet, um schließlich die Gesamtstruktur eines (Lehrer-)Falls zu rekonstruieren.⁷ Diese Rekonstruktion bleibt zunächst auf die Logik des Einzelfalls bezogen. Abschließend diskutiere ich die Fälle und rekonstruiere über den Einzelfall hinausgehende Voraussetzungen und Bedingungen der Professionalisierung von Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Die Verallgemeinerung der Aussagen über den Einzelfall hinaus wird durch den Vergleich der Fälle untereinander und mit Bezug auf die diskutierten Professionalisierungstheorien realisiert; auch hier werden nun Bezüge und Ordnungen zwischen den Einzelfällen und von den Einzelfällen zur Theorie hergestellt. In dieser Phase werden alle über den Untersuchungsgegenstand verfügbaren Daten in eine Theorie des Falls übersetzt.

Die Kombination aus zwei unterschiedlichen Auswertungsverfahren bringt zwei mit der Arbeit verbundene Intentionen zum Ausdruck: Mit den sequenziellen Interpretationen der Episoden eines Falls wird die Erfahrungs- und Lernstruktur des Einzelfalls rekonstruiert. Zugleich ermöglicht der kategoriale Zugriff auf die Fälle, eine fallübergreifende Theorie zu entwickeln; verallgemeinert werden die den Einzelfall überschreitenden Voraussetzungen und Bedingungen der Professionalisierung von Lehrern in Schulentwicklungsprozessen.

3. Die Ergebnisse: Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung. Über die Notwendigkeit der reflexiven Vergewisserung in der Arbeit von Lehrern

Erfahrungen mit Schulentwicklungsarbeit zeigen, dass Lehrer im Bereich schulischer Innovationen umfassende Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten haben, die über eine Erweiterung ihrer methodischen und didaktischen Kompetenz hinausgehen (vgl. z.B. Eikenbusch 1998). In der Profiloberstufe konkretisiert sich die Entwicklungsaufgabe für Lehrer in der Profilierung ihres fachlichen und pädagogischen Selbstverständnisses. Dabei sehen sie sich im fächerübergreifenden Unterricht – so zeigen ihre Äußerungen – zum einen der Anforderung ausgesetzt, ihr

⁷ Zum genauen Vorgehen bei der Auswertung der berufsbiographischen Interviews vgl. Herzmann 2001, 78f.

Verhältnis zu ihrem Fach neu zu bestimmen, und zwar vor allem in der Auseinandersetzung mit Kollegen aus anderen Fächern. Sie nehmen zum anderen einen erhöhten Aufwand an Begründungs- und Aushandlungsprozessen im Unterricht wahr und versuchen, ihre Aufgabe und Verantwortung gegenüber den Schülern neu zu definieren.⁸

Auffälliger Befund meiner Untersuchung ist nun, dass der zentrale Bearbeitungskontext für den gelingenden Umgang mit den Anforderungen – so unterschiedlich die Bearbeitungsformen der Lehrer insgesamt ausfallen – das Profildteam ist. Bevor dieser Zusammenhang zwischen Professionalisierungsprozessen und Kooperationsmöglichkeiten ausführlich dargestellt wird, stelle ich zwei zentrale Ergebnisse vorweg:

- Lehrer müssen ihre Arbeit reflektieren können. Meine Untersuchung macht deutlich, dass nur die Kooperation mit den Kollegen den Lehrern den notwendigen Rahmen für berufliche Entwicklungsprozesse bieten kann.
- In den Reflexionen der Lehrer spiegelt sich die paradoxe Struktur ihrer Arbeit in spezifischer Weise wider. Die Lehrer nehmen die widersprüchlichen Anforderungen in der Profilarbeit teilweise als gesteigert wahr. Für sie verdichtet sich die Paradoxiestruktur einerseits in der Beziehungsgestaltung zu den Schülern; hier stehen Beratung, Teilhabe und Initiierung lebensbedeutsamer Themen vor allem der Anforderung, die Lernprozesse zu bewerten, entgegen. Andererseits formulieren die Lehrer Schwierigkeiten, Sachanforderungen und Schülerinteressen angemessen miteinander in Verbindung zu bringen. Ihren Umgang mit den als paradox erfahrenen Anforderungen begründen sie berufsbiographisch und in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation. Zentral für ihre Balancelösungen aber ist, den Schülern die Handlungsdilemmata ihrer Arbeit transparent machen zu können.

Diese beiden Bereiche des Professionalisierungsprozesses – die Profilierung des Fachverständnisses der Lehrer in der Zusammenarbeit mit Kollegen (vgl. 3.1) sowie die Profilierung des pädagogischen Selbstverständnisses in der Arbeit mit den Schülern (vgl. 3.2) – führe ich zunächst genauer aus, bevor abschließend Bedingungen und Strukturen von Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung benannt werden.

3.1 Profilierung des Fachverständnisses in der Zusammenarbeit mit den Kollegen

In der Profiloberstufe ist die Entwicklung und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts die zentrale Aufgabe der Lehrer. Bereits im ersten Konzeptentwurf der Profiloberstufe wird darauf hingewiesen, dass die Gestaltung von Unterricht, wenn sie von gesellschaftlich relevanten Problemen (im Sinne Klafkis: von

⁸ In diesem Zusammenhang sei an die im professionstheoretischen Diskurs beschriebene „Kultur- und Beziehungsarbeit“ (Ziche 1996, 932f.; vgl. auch Combe/Helsper 1994, 214) erinnert, die den Lehrern gegenwärtig abverlangt, eine gegenstandsbezogene Interaktionsbeziehung zu den Schülern erst einmal aufzubauen und dann permanent zu pflegen.

„Schlüsselproblemen“) ausgeht, von den Lehrern einen veränderten Umgang mit dem eigenen Fach und ihrem Fachwissen erfordert.

Betrachtet man die Infragestellung des Selbstverständnisses und der Didaktik des eigenen Faches fallbezogen, so lassen sich unterschiedliche Klärungsprozesse auf Seiten der Lehrer beobachten: Im Falle eines Musiklehrers etwa, der seine Berufswahl als Lehrer als vorläufig ansieht und eine weitere wissenschaftliche Karriere anstrebt, trifft die Suche nach einer veränderten Bedeutung des eigenen Faches auf eine schon begonnene und unter Teilnahme am fachdidaktischen Diskurs entwickelte Klärung fachdidaktischer Ansprüche und der Identität des eigenen Faches. Im Falle einer Kunstlehrerin, die ihren Berufseinstieg unter den Bedingungen eines Schulentwicklungsprozesses gestaltet und im Aufbau eines fachlichen Selbstverständnisses gleich mit der Anforderung konfrontiert ist, dieses gegenüber den Kollegen zu vertreten, lösen die Anfragen der Kollegen aus einer fachexternen Perspektive zunächst Verunsicherung im eigenen Fachverständnis, dann aber eine von der Lehrerin als qualitätssteigernd bewertete Profilierung desselben aus. Im Fall eines berufserfahrenen Chemielehrers, der aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit als Fachlehrer auch um fachliche Verluste im fächerübergreifenden Unterricht fürchtet, geht die Infragestellung des fachlichen Selbstverständnisses mit einer Neuorientierung des Faches in der fächerübergreifenden Unterrichtsarbeit einher, bei der die Grenzen der eigenen Fachansprüche auszuloten versucht werden. Die Spannweite reicht also von einem Lehrertyp, der in der fachdidaktischen Diskussion und in der Frage der Philosophie seines Faches immer schon versucht, auf der Höhe der Zeit zu sein, über einen Lehrerhabitus, bei dem das eigene Verständnis des Faches Kunst eine gewisse grenzüberschreitende Experimentierhaltung bedingt, bis zu einem Lehrertyp, der innerhalb des Ordnungsrahmens seines Faches Chemie von der Frage umgetrieben wird, wie und welche Essentials heutigen Schülern noch vermittelt werden können und müssen. Solche berufsbiographischen Zugänge lösen in der Konfrontation mit der Idee und Praxis des fächerübergreifenden Projektunterrichts also jeweils ganz spezifische Erfahrungsbewegungen aus. Gerade jener Lehrertyp, der sich nach langjähriger Berufserfahrung auf die Frage nach der Veränderung seines Faches (zwar) einlässt, ist in besonderer Weise mit dem Problem konfrontiert, bewährte Orientierungen und neue Anforderungen miteinander zu vereinbaren.

Ob die Profilierung des Fachverständnisses der Lehrer gelingt, ist systematisch betrachtet – so zeigt die vorliegende Untersuchung – davon abhängig, dass

- Lehrer ein genuines Interesse an ihrem Fach mitbringen oder im fächerübergreifenden Unterricht (wieder) entwickeln. Dabei ist es in der Zusammenarbeit mit Kollegen aus anderen Fächern von entscheidender Bedeutung, die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Faches in der Bearbeitung eines gemeinsamen Gegenstandes auszuloten;
- Lehrer sich auf fachbezogene Auseinandersetzungen mit Kollegen aus anderen Fächern einlassen. Dafür ist es erforderlich, den Kollegen das eigene Fachverständnis zu vermitteln und produktiv mit den Differenzen in den „fachlichen Codes“ und den Fachkompetenzen der Kollegen umzugehen.

Dies gelingt vor allem in der direkten Bezugnahme auf den Unterricht, d.h. wenn sich Fragen zu den Fächern und über die Fächer unterrichtsbezogen konkretisieren.

Die Überprüfung des Verhältnisses zum eigenen Wissen, wie im Professionalisierungsdiskurs als neue Anforderung an Lehrer dargestellt (vgl. z.B. Wimmer 1996), lässt sich für den fächerübergreifenden Unterricht als Infragestellung des fachlichen Selbstverständnisses der Lehrer konkretisieren. In den angesprochenen Professionalisierungstheorien gilt es als professionell, Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissen-Könnens zu üben. Den Lehrern der Profiloberstufe kann in der Planung, Durchführung und Auswertung fächerübergreifenden Unterrichts jene Grenze in der Zuständigkeit ihres Faches bewusst werden. Damit können sowohl „Reflexionsirritationen“ (Schütze u.a. 1996, 345f.) als auch – im gelingenden Fall und unter den beschriebenen Bedingungen – Vergewisserungsmöglichkeiten der Lehrer in ihrem Fachbereich verbunden sein. Die Zusammenarbeit mit den Kollegen im fächerübergreifenden Unterricht eröffnet den Lehrern, die „Arbeitsteilungsparadoxie“ (ebd., 342) in spezifischer Weise zu bearbeiten, nämlich in einer Bezugnahme der Lehrer auf ihr Fach und auf überfachliche Lernprozesse zugleich. Dabei bleibt nicht aus, dass Fragen hinsichtlich einer gelingenden Balance aus Fachinteressen und -ansprüchen einerseits sowie überfachlichen Lehrzielen andererseits ausgelöst werden. Ob die Einsicht in die Grenzen des bisherigen Fachverständnisses der Lehrer auch mit dem Einlassen auf die Erfahrung von Unsteuerbarkeit und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns in der Arbeit mit den Schülern verbunden ist, wird in den folgenden Ausführungen diskutiert.

3.2 Profilierung des pädagogischen Selbstverständnisses in der Unterrichtsarbeit

Neben Interdisziplinarität ist Selbstständigkeitsförderung der Schüler ein zentrales Ziel der Profiloberstufe. Die Aussagen der Lehrer zur Selbstständigkeitsförderung machen allerdings deutlich, dass für sie in der Profiloberstufe damit kein neues Kapitel in ihrer Arbeit begonnen hat. Sie stellen vielmehr deutliche Bezüge zu ihrem bisherigen Unterricht und in einigen Fällen auch zu ihrer Lernbiographie her. Berufsbio-graphisch gesehen war für die Profillehrer zunächst der Projektunterricht ein wichtiges Veränderungskonzept des Unterrichts. Die neue Anforderung an Lehrer besteht in der Profiloberstufe nun darin, fächerübergreifenden Unterricht unter Gewährleistung der Selbstständigkeitsförderung der Schüler zu gestalten. In anderen Worten: Die Selbstständigkeitsförderung der Schüler muss den reflexiven Umgang mit fachlichem Wissen einschließen. Der fächerübergreifende Unterricht in der Profiloberstufe kann deshalb dem Selbstverständnis der Lehrer entsprechend als „fächerübergreifender Projektunterricht“ bezeichnet werden.⁹

⁹Zur Kopplung dieser Unterrichtsprinzipien vgl. Bastian u.a. 2000, 43ff. sowie 125f.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen insgesamt, dass die Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrer in der Profiloberstufe entscheidend auf die Auseinandersetzungen mit den Schülern angewiesen ist, denn:

- Ob die Profilierung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrer gelingt, ist davon abhängig, dass Lehrer am Arbeits- und Lernprozess der Schüler teilhaben. Dazu bedarf es – wie in der Profiloberstufe umgesetzt – struktureller Lern-Einheiten, die eine zeitliche, inhaltliche und soziale Kontinuität von Unterricht ermöglichen.
- Ob die Profilierung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrer gelingt, ist davon abhängig, dass Lehrer die Verantwortlichkeiten mit den Schülern im Unterricht neu aushandeln. Dabei müssen sie die verhandelbaren Anteile ihrer Rolle bestimmen, ohne ihre institutionelle Verpflichtung zu leugnen. Dies wird in der Profiloberstufe vor allem in der Realisierung des Prinzips der Selbstständigkeitsförderung erforderlich.

Ohne hier Bezug auf einzelne Lehrerfälle nehmen zu können (vgl. dazu Herzmann 2001, 159ff.), zeigen die Reflexionen der Lehrer insgesamt, dass sich ihr Verantwortungsbereich im Unterricht verändert. Im gelingenden Fall eröffnen sich den Schülern dadurch Möglichkeiten, an der Unterrichtsgestaltung zu partizipieren und an selbst gewählten Fragen zu lernen. Im misslingenden Fall werden die institutionellen Zuständigkeiten von Lehrern undeutlich und tendieren zu einer Intimisierung der Arbeitsbeziehung zwischen Lehrern und Schülern. Trotz ihrer Reflexion über den Zusammenhang von Lehren und Lernen und der damit entwickelten Einsicht in die Unverfügbarkeit der pädagogischen Situation und in die Fremdsteuerung von Interessen zeigen sich die Lehrer in hohem Maße verantwortlich für die Unterrichtsgestaltung und für die Lernergebnisse der Schüler. Das Wissen um die Ungewissheit pädagogischer Arbeit führt also nicht zu Entlastung und einer reduzierten Form der Verantwortung. Das Gegenteil ist der Fall: Das Verantwortungsgefühl der Lehrer potenziert sich, auch wenn es sich weniger auf den unmittelbaren Lernprozess, sondern zunehmend auf die Gewährleistung von Bedingungen bezieht, damit Lernprozesse von Schülern stattfinden können.

3.3 Der Zusammenhang: Schulentwicklung und Lehrerarbeit

Die Teilnahme am Schulentwicklungsprozess der Profiloberstufe, insbesondere die Entwicklung und Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts, berührt den Kern des pädagogischen und fachlichen Selbstverständnisses der Lehrer. Sich auf Schulentwicklungsarbeit einzulassen – so zeigt die vorliegende Untersuchung –, bedeutet schulische und unterrichtliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, die Lehrer zum Teil über lange Jahre entwickelt haben und derer sie sich sicher glaub(t)en. Diese Veränderungen nehmen die Lehrer je nach berufsbiographischer Voraussetzung und ihrer gegenwärtigen Arbeitssituation als (lustvolle) Herausforderung oder als (kräftezehrende) Verunsicherung wahr; häufiger jedoch werden beide Empfindungen zugleich ausgelöst, so dass die Arbeit in einem

Schulentwicklungsprozess zu Recht als ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 1995, 238) von Lehrern bezeichnet werden kann.

Die Frage, wie die Lehrer die veränderte Organisation der Profiloberstufe nutzen, verweist also auf sensible „berufsbiographische Passungsverhältnisse“ (Dirks 1999, 29): Berufliche Erfahrungen der Lehrer, die ihrer Arbeit in der Profiloberstufe vorangegangen sind, aktualisieren sich hier in spezifischer Weise; günstigstenfalls sind oder werden den Lehrern diese Zusammenhänge bewusst, so dass sie diese im Schulentwicklungsprozess gleichsam mitbearbeiten. Fragt man nun nach den Bedingungen für die Professionalisierung des Lehrerhandelns im Kontext eines Schulentwicklungsprozesses, so lässt sich trotz aller Differenzen in den Voraussetzungen und Interessen der beteiligten Lehrer, wie sie am Beispiel der Profiloberstufe deutlich werden, zunächst einmal verallgemeinernd konstatieren, dass Lehrer mit ihrer Arbeit in einem Schulentwicklungsprozess an eigene (berufsbiographische) Veränderungsinteressen anknüpfen können müssen. Professionalisierungsprozesse im Kontext von Schulentwicklung finden also nur dann statt, wenn Lehrer einen je eigenen Sinn mit den Innovationen ihrer Arbeit verbinden.

Dies gilt nicht nur für den Beginn von Schulentwicklungsprozessen, sondern gerade auch über die Phase der Implementierung hinaus. Denn auch, wenn wie im Fall der Profiloberstufe die Reform gewollt und intensiv geplant ist, zeigt sich oft erst im Prozess der Realisierung, mit welchen vielfältigen, auch ungeplanten Veränderungen Schulentwicklungsprozesse für die Beteiligten verbunden sein können (vgl. dazu Joas 1996, 214f.). Dafür müssen Arrangements geschaffen werden, die Lehrern in einer Institution, in der Zeit ein knappes Gut ist, erlauben, die neuen Unterrichtsformen zu erproben und zu reflektieren.

Damit ist bereits das zentrale Zusammenspiel von Probehandeln und Reflexion für die Entwicklung der Lehrerarbeit in einem Schulentwicklungsprozess angesprochen. Dass die Reflexion der eigenen Arbeit für Professionalisierungsprozesse insgesamt entscheidend, aber mit der Struktur der Lehrerarbeit nur schwer zu verbinden ist, kann hier nur angedeutet werden: pädagogischer Handlungsdruck und fehlende Rückmeldeinstanzen sollen als Stichworte genügen.¹⁰ In einem Schulentwicklungsprozess kommt nun hinzu, dass die eigene Arbeit einem erhöhten Legitimationsdruck dahingehend unterliegt, dass der Prozess der Veränderung, also die Bewährung des Neuen, von den Lehrern in der praktischen Arbeit zunächst einmal entdeckt und dann evaluiert werden muss. Reflexionen erlauben, die Erprobungen hinreichend abzusichern. In einer professionstheoretischen Wendung ließe sich auch formulieren, dass die Lehrer sich mit einem Schulentwicklungsprozess wissentlich auf Ungewissheiten einlassen. Dennoch sind diese auf Dauer kaum zu ertragen, so dass die Chance, den eigenen Professionalisierungsprozess unter Schulentwicklungsbedingungen zu gestalten, wohl darin besteht, Arrangements zu schaffen, die den Aufbau neuer Routinen und zugleich die Überprüfung alter sowie neu entwickelter Routinen ermöglichen. Es gilt, die Reform lebendig zu halten, allerdings auf der Grundlage (neu) erworbener Hand-

¹⁰ Vgl. hierzu ausführlicher Herzmann 2001, 25ff.

lungssicherheiten. Reflexionen im Kontext von Schulentwicklung sind also notwendig, weil sie den Lehrern erlauben, ihre Arbeit in der Dynamik eines ablaufenden Entwicklungsprozesses zu gestalten, ohne der Vielfalt und Fülle der anstehenden Arbeiten, dem so zu bezeichnenden „Reform-Sog“, ausgeliefert zu sein.

In der Arbeit der Lehrer in der Profifiloberstufe haben sich als derartige Arrangements vor allem die Profiteams bewährt. Wenn die Reflexion der eigenen Arbeit eingebunden in einen Arbeitszusammenhang erfolgt, kann sich das eigene Deutungs- und Handlungsrepertoire infolge differenzierter Selbst- und Situationswahrnehmung erweitern. Durch die Reflexionen im Team können die vorhandenen Wirklichkeitsvorstellungen überprüft und gegebenenfalls revidiert werden.

Teams können im beschriebenen Sinne also als „Qualitätszirkel“ der Lehrerarbeit interpretiert werden. Teams bieten den Lehrern nicht nur einen Zugewinn an Handlungssicherheit, sondern sie stellen auch eine Möglichkeit dar, sich über die Qualität der Arbeit zu verständigen und diese zu verbessern. Diese Verständigung unter den Lehrern ist schon deswegen entscheidend, weil (objektivierbare) Erfolgskriterien im Lehrerberuf weitgehend unbekannt sind (vgl. Bauer u.a. 1996, 108). Die Effektivität der Profiteams in der Profifiloberstufe kann nun damit in Zusammenhang gebracht werden, dass diese Teams zur Erledigung des Kerngeschäfts Unterricht eingerichtet wurden. Das Lehrerteam, das gemeinsam Unterricht plant und auswertet, scheint jene Ebene der Kooperation anzubieten, die für Professionalisierungsprozesse der Lehrer die richtige Balance aus Nähe und Distanz zum Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Oder in Anlehnung an Bauer u.a. (vgl. ebd., 163) formuliert: Man ist weder ganz in noch gänzlich außerhalb der Situation. Entwicklung geschieht nicht nur während des konkreten Handelns, aber ebenso wenig ohne Bezug zum jeweiligen Handlungskontext. Professionalisierungsprozesse im Kontext von Schulentwicklung erfolgen zwar als „Umbau bei laufendem Betrieb“ (Combe u.a. 1999, 11), allerdings nur dann, wenn Lehrer mit relativer Distanz auf den eigenen Betrieb schauen können.

Teams stellen durch die Möglichkeit einer professionsinternen Binnenkontrolle nicht nur die Grundlage für die Professionalisierungsprozesse der Lehrer dar, sondern auch die zentrale Stabilisierungsgröße der Lehrerarbeit in einem Schulentwicklungsprozess. Durch den kollegialen Zusammenhang erfahren Lehrer auch zukünftige Anforderungen, insbesondere in wenig strukturierten Arbeitssituationen, als machbar. Damit ist der Zusammenhang von Professionalisierung und Schulentwicklung erneut angesprochen, der aufgrund der Kenntnis der Prozessstruktur der Lehrerarbeit wie folgt präzisiert werden kann: Die Notwendigkeit von Rückspiegelungsprozessen im Team macht auf der Ebene des Gesamtsystems darauf aufmerksam, dass Lehrer in Schulentwicklungsprozessen unter erhöhten Ungewissheitsbedingungen arbeiten. Um handlungsfähig zu bleiben, benötigen sie Arbeitszusammenhänge, die das Erproben und Evaluieren von Innovationen ermöglichen. Pragmatisch formuliert: Damit sowohl die Gestaltung des beruflichen Entwicklungsprozesses als auch die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses gelingen kann, müssen die Unterrichtsphasen der Lehrer systematisch mit Reflexionsphasen im Team verbunden werden.

Neben die Reflexionsmöglichkeiten im Lehrerteam tritt nun eine weitere Rückmeldeinstanz: die Schüler. Aushandlungsprozesse mit Schülern beispielsweise über neue Formen der Verantwortungsteilung im Unterricht ermöglichen, die eigene Aufgabe zu explizieren und zu verändern. Derartige Aushandlungsprozesse mit Schülern sind wiederum im Idealfall durch kollegiale Kooperationsformen abgesichert. In anderen Worten: Lehrerteam stabilisiert die Auseinandersetzungen mit den Schülern; hier können neue Verantwortungsformen ausgedacht und ausgewertet werden. Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung ist also in eine doppelte Aushandlungsstruktur eingebunden. Die Aushandlungsprozesse der Lehrer untereinander sowie die zwischen Lehrern und Schülern unterscheiden sich aber in ihrer Qualität: Das Lehrerteam stellt in relativer Distanz zum Unterrichtsgeschehen die verlässliche Rahmung der Professionalisierungsprozesse von Lehrern dar.

Damit wird die Teilhabe an einem Schulentwicklungsprozess für die Lehrer äußerst anspruchsvoll: Schulreformen brauchen Lehrer, die nicht nur bereit sind, an der Entwicklung der Schule, sondern auch an ihrer eigenen beruflichen Entwicklung zu arbeiten. Schulentwicklungsprozesse setzen auf der Seite der Lehrkräfte also voraus, sich auf einen eigenen Lernprozess einzulassen. Die Profilstufe ist in diesem Sinne nicht nur ein Modell, das Schülern einen neuen Typ von Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn bietet. Diese Möglichkeiten werden den beteiligten Lehrern ebenso eingeräumt und ihnen zugleich abverlangt. Professionalisierungsprozesse zeigen eine doppelgesichtige Struktur: Die Chancen, die Schulentwicklungsprozesse für Lehrerinnen und Lehrer bereit halten, stellen immer auch ein hohes Maß an Anforderungen dar. Professionalisierung von Lehrern im Kontext von Schulentwicklung beschränkt sich dabei nicht auf die Entwicklungsarbeit (in) der Schule, sondern stellt im Sinne einer reflexiven Erfahrungsverarbeitung auch die Arbeit an der eigenen Person dar.

4. Literatur

- Bastian, J./Combe, A./ Gudjons, H. /Herzmann, P/ Rabenstein, K (2000): Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./ Brindt, S.(1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim und München.
- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen, 3. überarbeitete und ergänzte Auflage.
- Carler, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren.

- Combe, A. /Buchen, S (1996): Belastungen im Lehrberuf. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München.
- Combe, A./ Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.
- Combe, A/ Reh, S. (2000): Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen unserer Untersuchung. In: Arnold, E. u.a.: Abschlussbericht der Forschungsgruppe Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit zur Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg, 21-34.
- Dirks, U. (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von Gymnasiallehrerinnen (Englisch). In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim, 25-41.
- Eickenbusch, G. (1998): Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin.
- Flick, U. (Hg.) (1998): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, 3. Auflage.
- Glaser, B.G./Strauss, A. (1967): The discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research. New York.
- Glaser, B.G./Strauss, A. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, 91-111.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität, a.a.O., 521-569.
- Herrmann, U./ Hertramph, H. (1997): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweisen – Ergebnisse. In: Buchen u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Lehrerforschung, Band 1, 139-164.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen.
- Herzmann, P./ Rabenstein, K. (1999): Lehrerprofessionalität im fächerübergreifenden Unterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Buchen/Carle (Hg.): Jahrbuch der Lehrerforschung, Band 2, 123-136.
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main.

- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, 2. Auflage.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. von/Habermas, J. (Hg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt am Main, 234-292.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität, a.a.O., 70-182.
- Schöning, W. (2003): Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung. Von der Formung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Schule. In: Die Deutsche Schule, 95. Jg., Heft 4, 452-465.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 6, 283-293.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe/Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität, a.a.O., 183-275.
- Schütze, F. /Bräu, K./ Lierrmann, H./ Prokopp, K. /Speth, M Wiesemann, J. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./ Wenzel, S. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, 333-377.
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Strauss, A.L/ Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, 225-266.
- Sterhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, a.a.O., 448-471.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W.(Hrsg.): Pädagogische Professionalität, a.a.O., 404-447.
- Ziehe, T. (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe/Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität, a.a.O., 924-942.

Kirsten Ricker

Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien: Innovationen in Schulen verstehen und fördern

1. Vorbemerkung

Der Beitrag „Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien: Innovationen in Schulen verstehen und fördern“ wendet sich dem Thema Schulentwicklung aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern zu. Die empirische Basis der Ausführungen besteht aus dem Datenmaterial einer als Einzelfallstudie durchgeführten qualitativen Untersuchung zum Zusammenhang von institutionell-organisatorischen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen einer Schule und den individuell-berufsbio-graphischen Entwicklungsprozessen von Lehrerinnen und Lehrern dieser Schule.

Sowohl in der bildungspolitischen Diskussion der letzten 30 Jahre sowie den daraus resultierenden Forderungen an die Personalkompetenz von Lehrkräften als auch in der Konturierung eines Leitbilds für Lehrerinnen und Lehrer scheint es unbestritten zu sein, dass die Gestaltung und Entwicklung von Schule zu den Aktivitäten und Tätigkeiten von Lehrkräften im Schulalltag gehört oder gehören sollte. So definierte bereits 1970 der Deutsche Bildungsrat die folgenden fünf

Grundaufgaben ‚Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren‘ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, Wenzel 2002) als zentrale Bestandteile der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Die damals benannte Aufgabe des Innovierens verweist auf die auch heute von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen geforderten Tätigkeiten und Kompetenzen. 1998 knüpft die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung in ihren Überlegungen zu einem ‚Leitbild für den Lehrerberuf‘ an den Aufgabenformulierungen des Deutschen Bildungsrats an und betont als zentrale Kompetenz der Lehrkräfte zunächst die Organisation von Lehren und Lernen. Diese generelle Kompetenz wird von der Kommission in die Teilbereiche ‚Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten, berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln‘ aufgeschlüsselt (vgl. Terhart 2000, 49). Wie aber wird diese Aufgabenformulierung von Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung und Ausübung ihres Berufes selbst wahrgenommen?

Die Bedeutung von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen wird auch von der wissenschaftlichen Diskussion unterstrichen. Folgt man den Annahmen der Schulentwicklungsforschung und der Debatte um die Professionalisierung von Lehrkräften, zählen Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptakteuren von Schulentwicklung, Innovation und schulischem Wandel (vgl. u.a. Dalin 1999, Carle 2000, Terhart 2001, Herzmann 2001, Ricker/Griese 2002). Vor dem hier skizzierten Hintergrund erscheint es sinnvoll, eine Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen und den damit verbundenen Aufgabenstellungen und Kompetenzen so anzulegen, dass sie gerade die Perspektive der Lehrkräfte berücksichtigt. Aber auch unter Einbeziehung der aktuellen Forschungslage erscheint diese Ausrichtung notwendig, denn in neueren Veröffentlichungen im Bereich der Schulentwicklungsforschung wird nach wie vor darauf hingewiesen, dass es kaum empirische Studien und gesichertes Wissen über das Verhältnis zwischen der individuellen Entwicklung von Lehrkräften und den Entwicklungsprozessen von Schulen gibt (vgl. Schönig 2003).¹

Die qualitative Studie, die diesen Ausführungen zugrunde liegt, wendet sich folglich zwei Bereichen der Schulforschung zu: erstens der Schulentwicklungsforschung, die Schulen in ihren Veränderungsprozessen untersucht, und zweitens der Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Durch die Ausrichtung der Untersuchung auf eine Erhebung von Berufsbiographien (der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule) gelingt es, Einblicke in die individuellen Entwicklungsgeschichten von Lehrkräften und gleichzeitig Vorstellungen über die institutionelle Rahmung dieser Entwicklungsprozesse zu erhalten (vgl. Alheit 2000, 2002). Die Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich als Zeug-

¹ Die Forschungslage ist m.E. nicht mehr so pessimistisch einzuschätzen, wie Schönig in dem Aufsatz ‚Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung‘ konstatiert (vgl. ebd., 457). Neben den von ihm berücksichtigten Studien gibt es weitere aktuelle empirische Untersuchungen, die gerade auch die Rolle und die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern in einer je spezifischen inhaltlichen Ausrichtung in Schulentwicklungsprozessen aufgreifen (vgl. u.a. Herzmann 2001, Esslinger 2002, Söll 2002, Ricker 2003).

nis individueller Bildungs-, Lern- und Entwicklungsgeschichten lesen. Gleichzeitig werden in den berufsbiographischen Erzählungen wichtige Informationen über die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Lernen, Arbeiten und Leben in der Institution Schule vermittelt (vgl. Reh/Schelle 1999). Mit dieser doppelten Ausrichtung wird also einerseits das Ziel verfolgt, aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen, wie institutionell-organisatorische Veränderungsprozesse als Formen von Schulentwicklung wahrgenommen, erlebt und gestaltet werden und wie vor diesem Hintergrund individuell-biographische Lern- und Entwicklungsprozesse stattfinden, angeregt oder behindert werden. Andererseits soll aber auch untersucht werden, wie die Entwicklung einer Schule, ihre Ordnung und ihr Wissen durch die Biographien der Akteure beeinflusst und strukturiert wird.

Die nachfolgenden Ausführungen verfolgen explizit zwei Erkenntnisinteressen: Zum einen soll ganz grundlegend über Möglichkeiten, innovatives Engagement von Lehrkräften in ihrem Schulalltag und ihrem Handeln zu verstehen und zu fördern, nachgedacht werden. Und zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, welche berufsbiographischen Voraussetzungen und Kompetenzen einerseits und welche grundlegende Bereitschaft andererseits Lehrerinnen und Lehrer mit sich bringen oder erlernen, um im Schulalltag innovativ zu werden und eine Schule weiterzuentwickeln. Zur Verdeutlichung dieser Betrachtungen wird als empirische Grundlage das Datenmaterial aus dem aktuellen Forschungsprojekt „Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien“ herangezogen. Innovieren bzw. die eigene Schule innovativ zu gestalten, verstehe ich in Anlehnung an Esslinger (2002) als geplante, systembezogene Veränderung unter Berücksichtigung der Geschichtlichkeit eines Systems. Eine innovative Lehrkraft ist in diesem voraussetzungsgebundenen Innovationsverständnis eine Person, die Neues in ihr Denk- und Handlungssystem zu integrieren vermag und vorhandene Sicht- und Handlungsweisen im schulischen Kontext überprüft und verändert (vgl. Esslinger 2002, 105).²

Im Folgenden werde ich zunächst das Forschungsprojekt „Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien“ vorstellen und hierbei kurz auf das generierte Datenmaterial und auf die Datenauswertung eingehen, im Anschluss werden an zwei Fallrekonstruktionen erste Ergebnisse der Untersuchung unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses der empirischen Studie und der zentralen Forschungsfragen des Projektes dargestellt. Hieran schließt ein Vergleich der Fallbeispiele an, der dazu dient, das Verständnis von Innovationsprozessen in Schulen auszufächern und vor dem Hintergrund berufsbiographischer Entwicklung und institutioneller Rahmenbedingungen zu betrachten. Am Ende der Darlegungen soll dann der Versuch unternommen werden, einen Ausblick auf die Förderung von Innovationen in Schulen zu geben.

² Um die Wechselbeziehung zwischen institutionellen und berufsbiographischen Lernprozessen zu rekonstruieren, wird im Kontext des Forschungsprojektes eine sehr allgemeine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung als zweckdienlich angesehen: Schulentwicklung bezieht sich also zunächst auf alle Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einer Schule.

2. Vorstellung des Forschungsprojektes „Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien“

Vor ungefähr vier Jahren habe ich mit der qualitativen Untersuchung zum Zusammenhang von Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien begonnen. Die Untersuchung wird als Einzelfallstudie³ an einer niedersächsischen Gesamtschule durchgeführt und das gesamte Datenmaterial setzt sich aus narrativen Interviews, Experteninterviews und Schuldokumenten zusammen. Mit diesem Forschungsdesign wird, wie bereits weiter oben dargelegt, das Ziel verfolgt, aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen, wie Schulentwicklungsprozesse oder allgemeiner formuliert institutionell-organisatorische Veränderungsprozesse einer Schule von Lehrkräften wahrgenommen, erlebt und gestaltet werden und wie vor diesem Hintergrund eigene individuell-biographische Lern- und Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte angeregt oder behindert werden.

Die Entscheidung, als Einzelfall der Untersuchung eine in den 1970er Jahren gegründete Gesamtschule auszuwählen, wurde aus unterschiedlichen Motiven heraus getroffen: Ein Beweggrund liegt in den gegenwärtigen Maßnahmen, die zur Entwicklung von Einzelschulen und zur Profilbildung von Schulen getroffen werden. Diese auf Qualitätsverbesserung von Schulen zielenden Maßnahmen sind nach wie vor sehr häufig durch Themen wie z.B. die Entwicklung von Schulprogrammen und Schulprofilen bestimmt. In dieser Ausrichtung der schulpolitischen Maßnahmen sowie der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung werden folgende Themen und Fragen auffallend häufig fokussiert: Es geht a) um die Einrichtung von Steuerungsgruppen in Schulen oder darum, wie b) Schulentwicklungsprozesse überhaupt initiiert werden können, oder c) welche Phasen eine Schule/ein Kollegium durchlaufen muss, wenn eine Schule durch institutionelle oder pädagogische Schulentwicklung verändert werden soll, oder d) um die Frage, wie Schulentwicklung mit Hilfe von externen Beratern erfolgen kann (vgl. u.a. Hameyer/Schratz 1998, Schley 1998, Schratz/Steiner-Löffler 1998, Klippert 2000, Rolff 2000). Neben den Betrachtungen institutioneller Schulentwicklung gibt es inzwischen auch eine Anzahl von Publikationen, die sich mit der pädagogischen Schulentwicklung befassen (vgl. stellvertretend Bastian/Combe 1998, Bastian 2000, Arnold u.a. 2000).⁴ Eine Relationierung von institutionell-organisatorischer und individuell-biographischer Entwicklung jedoch, wie es diese und andere neuere Arbeiten der qualitativen Schulforschung beabsichtigen (vgl. Helsper u.a. 2001, Kramer 2002), finden sich in den bisherigen Zugängen zu Fragen der Schulentwicklung selten. Viele Arbeiten rücken nach wie vor Fragen der institutionellen

³ Mit der Charakterisierung der Untersuchung als Einzelfallstudie ist in Anlehnung an Horstkemper/Tillmann die längerfristige, systematische und dem Fall gegenüber auch kritische Untersuchung einer einzelnen Schule gemeint (vgl. Horstkemper/Tillmann 2003, 45).

⁴ Im Vergleich zur institutionellen Schulentwicklung setzt pädagogische Schulentwicklung insbesondere an der Entwicklung und Veränderung von Unterricht an (vgl. Bastian 1997, Klippert 1998) bzw. fragt sie danach, wie Veränderungsprozesse, die ihren Ausgangspunkt in der Lernkultur einer Klasse haben, zu einem gemeinsamen Entwicklungsprozess einer Schule werden können .

Schulentwicklung in den Mittelpunkt, die jedoch immer nur einen kleinen Ausschnitt schulischen Wandels darstellen.

Betrachtet man die für die Untersuchung ausgewählte Gesamtschule mit den Augen der heutigen Schulentwicklungsdiskussion, lässt sich feststellen, dass die Schule schon damals mit einem besonderen pädagogischen Profil – im heutigen Schulentwicklungsvokabular einem Schulprofil – ihre Arbeit aufnahm. In der damaligen Zeit der Bildungsreform als Modellschule gegründet, wurde diese Schule mit finanziellen und personellen Mitteln ausgestattet, um die konzeptionelle Entwicklung des besonderen (Schul-)Profils zu begünstigen. Im Fall der untersuchten Gesamtschule haben die bildungspolitischen Diskussionen der damaligen Zeit großen Einfluss auf die Ausarbeitung des pädagogischen Konzeptes und Schulprofils genommen. Eine Planungsgruppe, die sich aus unterschiedlichsten bildungspolitisch interessierten Personen und institutionell sowie politisch verschieden eingebundenen Vertretern zusammensetzte, diskutierte in einer vierjährigen Vorlaufphase die zukünftige Ausgestaltung und das pädagogische Konzept und Profil der zu gründenden Schule. In den ersten Jahren wurde das Lehrerkollegium der sich mit jedem neuen Schuljahr vergrößernden Schule von einer wissenschaftlichen Begleitung unterstützt. Dies ermöglichte, das pädagogische Konzept der Schule intensiv zu erproben, zu verändern und auszuformen. Im Laufe der Zeit vergrößerte und veränderte sich die Schule. Neue Kolleginnen und Kollegen, die an den Anfangsdiskussionen zu Schulgründungszeiten nicht teilgenommen haben, wurden eingestellt, die Schule bekam nach dem ersten Durchlauf der fünften zur zehnten Klasse eine Oberstufe und parteipolitische Veränderungen sowie bildungs- und finanzpolitische Entscheidungen zeitigten Auswirkungen auf die institutionell-organisatorische und pädagogische Ausgestaltung der Schule.

Mit Blick auf Fragen der Schulentwicklungsforschung interessiert mich an der Rekonstruktion dieses schulbiographischen Hintergrunds, wie sich das anfängliche Schulkonzept und das Schulprofil in den vergangenen – nun fast 30 – Jahren weiterentwickelt hat und wie sich einzelne Lehrkräfte der Schule in diesen Entwicklungs- und Veränderungsprozess eingebracht bzw. sich daraus auch zurückgezogen haben.

Die zentralen Forschungsfragen des Projektes lauten dementsprechend:

- Über welches Potenzial und über welche Ressourcen verfügen Lehrkräfte, um ihre Schule zu entwickeln und zu gestalten?
- In welchem Maße ist die Geschichte einer Schule, ihre Ordnung und ihr Wissen durch die Biographien strukturiert und wie wirken sich diese Strukturen einer Schule wiederum auf die Gestaltung der Biographien aus?
- Wie müssen Schulen beschaffen sein oder sich verändern, damit Lehrerinnen und Lehrer sich in ihnen wohl fühlen, sich beruflich weiterbilden und innovativ werden können?
- Umgekehrt muss aber auch gefragt werden: Wie sollen sich Lehrerinnen und Lehrer professionell weiterentwickeln und verändern, damit Schulen zu ‚lernenden Institutionen‘ werden können und ein hohes Qualitätsniveau erreichen?

Diese Forschungsfragen unterstreichen noch einmal explizit das Erkenntnisinteresse und Anliegen des Projektes, das in der Analyse der gegenseitigen Bedingung und Verschränkung von institutioneller und berufsbiographischer Entwicklung, von Handeln und Struktur besteht und exemplarisch an der ‚Schulbiographie‘ einer Gesamtschule und der berufsbiographischen Entwicklung ausgewählter Lehrkräfte rekonstruiert wird.⁵ In Anlehnung an Seitter und Kade (2002) gehe ich hierbei von einer relationstheoretischen Verzahnung von Akteurs- und Institutionenperspektive aus.⁶

Mit der Erhebung von 20 narrativen Interviews mit Lehrkräften der Gesamtschule, drei Experteninterviews und einer umfangreichen Dokumentensammlung, die aus Selbstberichten zu bestimmten pädagogischen Profilen, aus Selbstevaluationen und aus Schulportraits zur Außendarstellung der Schule besteht, ist die Erhebungsphase mittlerweile abgeschlossen.

Die Auswertung des Datenmaterials – ich beziehe mich hier jetzt lediglich auf die narrativen Interviews, da sie das Kernstück der empirischen Untersuchung darstellen und im Folgenden ebenfalls bei der Ergebnisdarstellung herangezogen werden⁷ – erfolgte auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst wurde von allen Interviews ein ausführliches Verlaufsprotokoll angefertigt. Auf der Grundlage der Verlaufsprotokolle wurden dann die Interviews ausgewählt, die für die detaillierte Analyse vollständig transkribiert wurden. Im Vergleich zu anderen narrativen Interviews, in denen in der Regel die Erzählung einer zusammenhängenden Geschichte initiiert wird, setzen sich die narrativen Interviews dieser Untersuchung zu Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien insgesamt aus zwei Themenbereichen zusammen. In dem ersten Teil des Interviews wird die Interviewpartnerin/der Interviewpartner aufgefordert, ihre/seine Berufsbiographie zu erzählen, und in einem zweiten Schritt soll dann die Entwicklung der Schule aus der jeweiligen subjektiven Perspektive geschildert werden.⁸

⁵ Vgl. zum Verständnis und zur Verwendung des Begriffs ‚Schulbiographie‘ auch Fend (1998, 184).

⁶ Wolfgang Seitter und Jochen Kade stellen für die Theoriebildung in der neueren Erwachsenenbildung fest, dass diese Theorieansätze konzeptionell im Spannungsverhältnis von Biographie und Institution angesiedelt sind (vgl. Seitter/Kade 2002, 241). Der relationstheoretische Ansatz, den die Autoren vom milieu-, aneignungs- und organisationstheoretischen Ansatz unterscheiden, betrachtet das Verhältnis von Biographie und Institution als Verschränkung, in der es um die Gleichzeitigkeit von Abhängigkeit und Eigensinn geht, und er „zielt sowohl auf den Aufweis unterschiedlicher Logiken biographischer und institutioneller Prozessierung als auch den Aufweis ähnlicher Logiken“ (ebd., 243).

⁷ Die anderen Datenquellen (Experteninterviews und Schuldokumente) wurden einer getrennten Materialaufbereitung und Auswertung unterzogen. Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte in Anlehnung an das von Meuser und Nagel (1991, 1997) entwickelte Verfahren. Die Schuldokumente wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Mayring 1997, 2000).

⁸ Die Annahme, dass aus der Erzählperspektive von einzelnen Akteuren, die an dem Entwicklungsprozess einer gesellschaftlichen Einrichtung teilhaben, Prozessstrukturen und Entwicklungsverläufe dieser Institutionen, Organisationen oder – ganz allgemein gesagt – dieser gesellschaftlichen Gebilde rekonstruiert werden können, orientiert sich auch an den frühen Arbeiten von Fritz Schütze (1976, 1977).

Aus dem Gesamtsample wurden bislang insgesamt sechs Interviews in die Detailanalyse einbezogen, die im Hinblick auf folgende Kriterien/Kategorien ausgewählt und kontrastiert wurden:

- Akzeptanz bzw. Unterstützung des pädagogischen Konzepts der Schule durch die Interviewpartnerin/den Interviewpartner,
- Zeitpunkt des Schuleintritts, also Beginn der Arbeitsaufnahme in der Schule⁹,
- Lehramtsausbildung,
- Geschlechterperspektive,
- Status innerhalb der Schulhierarchie
- sowie die Schulstufenzugehörigkeit der Lehrkraft.

Diese Unterscheidungs- und Auswahlmerkmale sind erste Ergebnisse der Kodierprozesse. Die Herangehensweise mit dem biographischen Ansatz ermöglicht, die jeweiligen Prozesse der biographisch-individuellen Entwicklung der Lehrkräfte, ihre Prozesse des Lehrer/in-Werdens zu rekonstruieren und gleichzeitig die Genese subjektiver Vorstellungen vom LehrerInnenberuf und von LehrerInnenaufgaben sowie von Handlungs- und Deutungsmustern in diesen Entwicklungsprozess einzubetten. Ebenso konnte das Innovationspotenzial, welches die befragten Lehrkräfte in die Gestaltung und Entwicklung ihrer Schule einbringen können bzw. wollen, rekonstruiert werden und es wurde deutlich, welche Bedingungen von den Lehrkräften in der Schule als förderlich oder hinderlich angesehen werden.

Diese Auswertungsperspektive wurde im Verlauf der Untersuchung durch das Verfahren der dokumentarischen Methode ergänzt, um so einerseits, stärker als es mit dem biographieanalytischen Ansatz möglich erschien, eine Perspektivenverschiebung der Analyse vom Was zum Wie zu erzeugen und um andererseits die Bedingung berufsbiographischer und institutioneller Entwicklungsprozesse, d.h. die Verflechtung von Handeln und Struktur, betonen zu können. Diese veränderte AnalyseEinstellung zielt auf die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der Akteure. Im Hinblick auf das schulische Interaktionsfeld wird jetzt danach gefragt, wie Lehrerinnen und Lehrer durch ihr Handeln in der Schule Wissensbestände kommunizieren und Strukturen entwickeln und wie diese Strukturen als gemeinsam geteiltes Wissen (Institutionalisierungen) wieder auf das Handeln zurückwirken (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hansmann in diesem Band).¹⁰

9 Mit dieser Perspektive bei der Auswahl der erhobenen Daten gelangen die unterschiedlichen LehrerInnengenerationen an der Schule in den Blick.

10 Der Orientierungsrahmen/ das Orientierungswissen von schulischen Akteuren liegt auch ihrer Handlungspraxis zugrunde, so dass mit der dokumentarischen Methode als Analyseverfahren nicht nur ein Zugang zum reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure, sondern auch zu ihrem handlungsleitenden Wissen eröffnet wird (vgl. u.a. Bohnsack u.a. 2001, 12).

3. Erste Ergebnisse der Untersuchung

Für die bislang untersuchten Fälle lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die berufsbiographischen Entwicklungen der interviewten Lehrkräfte sehr unterschiedlich verlaufen sind, und es werden bezogen auf das inhaltlich-thematische Erkenntnisinteresse der Untersuchung (Initiierung von Innovationen im Schullalltag, Gestaltung und Entwicklung einer Schule) viele divergierende Aspekte, Einzelphänomene des schulischen Erlebens und sehr unterschiedliche Erfahrungen im Schullalltag beschrieben.

Ich möchte nun an der Präsentation von zwei Fallbeispielen die bislang erfolgten Ausführungen konkretisieren und somit erste Untersuchungsergebnisse verdeutlichen.

Im Rahmen der Ausführungen werden die Berufsbiographie von Frau Reim, einer Lehrerin, die seit der Gründung der Schule an der Gesamtschule arbeitet, mit der Berufsbiographie von Herrn Timme, der zu der jüngeren Generation von Lehrkräften dieser Schule gehört, kontrastiert.

Die Berufsbiographie von Frau Reim

Frau Reim arbeitet seit Schulgründung an der Gesamtschule und gehört der ersten Lehrergeneration der Schule an. Ihr Berufsweg zur Lehrerin gestaltet sich im Vergleich zu anderen Interviewpartnerinnen und -partnern weder linear noch zielstrebig. Eigentlich wollte die Erzählerin nie Lehrerin werden. In einer ersten Phase ihres Studiums, die zur Überbrückung der Wartezeit auf einen Medizinstudienplatz dient, studiert Frau Reim alles, was ihr Spaß macht. Ähnlich wie die Schulzeit ist diese Lebensphase dadurch gekennzeichnet, dass Frau Reim vielfältige Anregungsmilieus nutzt. Erst durch die Intervention ihrer Mutter beginnt sie ein Lehramtsstudium, ohne diesen Beruf ausüben zu wollen, denn ihr geht es in dieser Zeit vorrangig um den Erwerb eines abgeschlossenen Studiums „und dann mache ich sowieso was anderes“. Auch die im Anschluss an das Examen angebotene Stelle in Kleinstadt B nimmt sie nur an, um „es sich mal anzusehen“, denn die Ausrichtung auf den Lehrerberuf ist nach wie vor nicht ihr Berufswunsch und Lebensentwurf.

Dies ändert sich, als sie zum ersten Mal vor einer Klasse steht und in dem Moment merkt „wow, das ist es, ja, das ist mein Ziel, das ist meine Berufung“. Frau Reim wechselt noch einmal die Schule, bevor sie dann am Auswahlverfahren für die Besetzung des ersten Jahrgangs der Gesamtschule teilnimmt und ausgewählt wird.

Frau Reim präsentiert sich in der berufsbiographischen Erzählung als eine aktive, offene und sehr spontane Person mit vielseitigen Interessen. Bis auf einen Zeitraum von 12 Jahren ist ihre Biographie die Darstellung einer Erfolgsgeschichte. In dem eben angesprochenen Zeitraum von 12 Jahren kommt es zur Trennung und Scheidung von ihrem Mann und gleichzeitig erlebt Frau Reim sehr ungünstige schulische Bedingungen. So muss sie beispielsweise ein neues Tutoriat beginnen

und wird aufgrund ihrer Stundenreduzierung auf eine halbe Stelle nur noch als Fachlehrerin eingesetzt, was dazu führt, dass sie insgesamt weniger Kontakt und intensive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern ihrer Stammgruppe aufbauen und pflegen kann – ein Aspekt ihres Berufes, der ihr viel bedeutet – und sie muss auch darüber hinaus noch in sehr schwierigen Klassen unterrichten

Die gesamte berufsbiographische Entwicklung von Frau Reim lässt sich im Hinblick auf ihre Bereitschaft, sich an der Gestaltung und Veränderung der Schule zu engagieren, in drei Phasen unterteilen. (1) Es gibt die Aufbauphase der Schule, an der Frau Reim sehr aktiv mitwirkt. Im Anschluss folgt eine Phase der beruflichen Stagnation (2), die durch Rückzug und verringertes Engagement gekennzeichnet ist. Dann eine dritte Phase (3), die nach der Trennung von ihrem Mann beginnt und durch das Einbringen von neuen Ressourcen und Ideen in den Schulalltag gekennzeichnet ist. Frau Reims Gestaltungsinteresse richtet sich im Vergleich zu anderen interviewten Lehrkräften vorrangig auf Veränderungen, die die Klassen(raum)ebene betreffen. Dort sieht sie sich als „Macherin“. So profitiert z.B. ihre Klasse unmittelbar von den Erfahrungen und Kenntnissen, die sich Frau Reim im psychologisch-therapeutischen Bereich angeeignet hat, indem sie Rituale in der Klasse einführt, die zur Verbesserung des Klassenklimas und der Arbeitsabläufe beitragen sollen. Veränderungsprozesse, die jedoch die Klassenraumebene überschreiten, sieht sie nicht als ihre Aufgabe an. Sie sieht sich ebenfalls nicht in der Position, aktiv Schulentwicklung zu betreiben, sondern delegiert diese Aufgabe an Kolleginnen und Kollegen, die eine Funktionsstelle wie z.B. die didaktische Leitung oder die Jahrgangsheitung der Schule bekleiden und somit qua Amt für Entwicklungsaufgaben zuständig sind.

In der Bearbeitung dieses Interviews nach dem Verfahren der dokumentarischen Methode kristallisiert sich für Frau Reim ein Orientierungsrahmen heraus, der sich als ein ‚Handeln (und Innovieren) in Abhängigkeit von Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen‘ charakterisieren lässt. Dieses inkorporierte Orientierungswissen des Handelns erklärt, weshalb sich Frau Reim auf der Klassen(raum)ebene als „Macherin“ bezeichnet und Innovationen anleitet, wohingegen sie jegliche Zuständigkeit oder Verantwortung für Veränderungsprozesse, die die Klassenraumebene überschreiten, den Kolleginnen und Kollegen auf Funktionsstellen zuschreibt. Als „Schlichtlehrerin“ an der Schule verfügt sie über ein auch von anderen Lehrkräften geteiltes implizites Wissen, in dem die Aufgabenbereiche genau festgelegt zu sein scheinen, und dazu gehört, dass Lehrerinnen und Lehrer für die pädagogische und unterrichtliche Arbeit in der Klasse zuständig sind. Die Gestaltung ihrer Schule (jenseits der Arbeit in der Klasse) oder Entwicklung der Schule als Ganzes gehört dann nicht mehr zu ihrem Aufgabenbereich.

Das Fallbeispiel Herr Timme

Im Folgenden möchte ich auf das Interview mit Herrn Timme eingehen, um an diesem Fallbeispiel vor allem Unterschiede bezogen auf die Kontrastierungskate-

gorien a) Akzeptanz des pädagogischen Konzeptes, b) Zeitpunkt des Schuleintritts¹¹ und c) Lehramtsausbildung zu verdeutlichen.

Herr Timme beginnt im Zuge der Neueinstellungen im Sommer 2000 an der Gesamtschule zu arbeiten und gehört zu den jüngeren Kollegen der Schule. Im Vergleich zu den meisten anderen Kolleginnen und Kollegen der Gesamtschule hat Herr Timme auf das gymnasiale Lehramt studiert und gehört nicht nur einer anderen Lehrergeneration an, sondern hat aufgrund der Schuleinstellungspolitik in den 90er Jahren ebenfalls eine andere berufsbiographische Entwicklung genommen. Im Anschluss an das Studium absolviert Herr Timme sein Referendariat an einem Gymnasium und arbeitet anschließend als Lehrer in der Erwachsenenbildung, um so die Phase der Nicht-Einstellungen in den Schuldienst zu überbrücken. Der Interviewpartner bezeichnet sich selbst als einen Menschen, „der Aufgaben und Arbeit benötigt, um sich glücklich zu fühlen“. Er bewirbt sich auf eine an der Gesamtschule ausgeschriebene Realschullehrerstelle, um endlich eine Stelle im Schuldienst zu bekommen, und er wird eingestellt. Der Erzähler charakterisiert sich im Interview als ‚typischer‘ Gymnasiallehrer. Er versteht sich als Wissensvermittler seiner Fächer und weniger als eine ‚sozialpädagogisch‘ engagierte und tätige Lehrkraft, wie sie in einer Gesamtschule verlangt wird. Trotz dieser Selbsteinschätzung bringt sich Herr Timme aktiv mit Ideen in die (Umgestaltung und Veränderung der) Schule ein: So äußerte er im Interview Interesse, den Schulgarten wieder neu anzulegen „ich wollte das in die Hand nehmen, aber das wollte halt keiner“ oder bemüht sich auch, an den Organisationsstrukturen und der Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen in seinen Fächern etwas zu verändern. Allerdings stößt er, wie er im Interview anmerkt, bei diesen Erneuerungsversuchen immer wieder auf „Mauern“. Diese Erfahrungen führen dazu, dass er sich mit seinem Gestaltungsinteresse insgesamt stärker auf die Klassenebene zurückzieht.

Durch seine erst vor kurzem erfolgte Arbeitsaufnahme an der Gesamtschule hat sich Herr Timme eine Außenperspektive bewahrt, die ihm ermöglicht, distanziert und kritisch u.a. auf die Kommunikationsstrukturen der Schule zu schauen. So empfindet er z.B. den Austausch zwischen den „alteingesessenen Lehrern der Gesamtschule“ und den neu Hinzugekommenen als wenig kooperativ.

Herr Timme würde gern viel aktiver Veränderungsarbeit an der Schule leisten und beispielsweise an der Gestaltung der an der Schule anstelle von Notenzugnissen verwendeten Lernentwicklungsberichte oder auch am Verhalten zwischen den LehrerInnen und den SchülerInnen etwas verändern, fühlt sich aber in seinen Innovationsideen oftmals von den Kolleginnen und Kollegen oder auch von schulischen Strukturen ‚ausgebremst‘. Insgesamt nimmt Herr Timme den institutionell-organisatorischen Rahmen der Schule als relativ starr wahr, wobei er aber auch vorgenommene Innovationen an der Schule (z.B. in der Konferenzstruktur) als positive Veränderung anerkennen kann.

¹¹ Der Aspekt des unterschiedlichen Zeitpunkts der Arbeitsaufnahme an der Schule verdeutlicht u.a. die Zugehörigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zu einer Generation.

Herr Timme registriert sehr sensibel, wenn er „gegen Mauern läuft“, er reagiert dann jedoch nicht unbedingt mit der Aufgabe seines Vorhabens, sondern sucht sich Nischen, um ihm wichtig erscheinende Innovationen dennoch durchzusetzen. Seine Veränderungsvorstellungen beschränken sich nicht nur auf die Klassen- oder Jahrgangsebene, sondern auch auf die gesamte Schule.

4. Vergleich der dargestellten Fallrekonstruktionen: Zum Verstehen von Innovationen

Ich möchte nun zu einer vergleichenden Betrachtung der dargestellten Einzelfallrekonstruktionen übergehen und mit Blick auf den Beitragstitel fragen, was die Falldokumentation im Hinblick auf das Verstehen von Innovationen leistet.

Frau Reim, die zu der Gründungsgeneration der Lehrkräfte der Gesamtschule gehört und die an dem Aufbau der Schule und der Ausformung des pädagogischen Konzeptes mitgewirkt hat, verfügt im Vergleich zu Herrn Timme über eine hohe Identifikation mit den pädagogischen Grundsätzen und Konzepten der Schule. Diese hohe Identifikation findet sich auch in anderen Interviews mit Lehrkräften, die der Gründungs- und Aufbaugeneration zuzuzählen sind. Die Innovationsideen dieser Lehrerinnen- und Lehrergeneration berücksichtigen und respektieren die institutionell-organisatorischen Strukturen der Schule und zielen auf Erneuerungen, die sich im Rahmen von bereits Bestehendem und Bewährtem umsetzen lassen. So richten sich die Innovationen von Frau Reim auf Verbesserungen der Arbeitsabläufe im Unterricht oder auf Verbesserungen des Klimas in der Klasse. Herr Timme hingegen, der erst sehr viel später an die Schule kam, möchte die Strukturen eher grundsätzlicher verändern. Er stellt mit der Distanz der jüngeren Generation zu den Grundsätzen der in den 1970er Jahren gegründeten Gesamtschule das pädagogische Konzept in zentralen Teilbereichen in Frage, empfindet es nicht mehr als zeitgemäß und fühlt sich in seinen Bemühungen, die von ihm wahrgenommenen ‚Missstände‘ zu verändern, durch andere Lehrerinnen und Lehrer eingeschränkt.

Die festgestellte Begrenzung der Innovationsbereitschaft von Frau Reim kann möglicherweise aber auch auf ein bestimmtes Berufsverständnis der Erzählerin zurückgeführt werden, welches in der Interviewanalyse mit dem Orientierungsrahmen ‚Handeln und Innovieren in Zuständigkeits- und Aufgabenbereichen‘ als Struktur ihres Handelns identifiziert wurde und in Abhängigkeit zu ihrer berufsbio-graphischen Entwicklung gesehen werden kann. Frau Reim definiert ganz klar die Aufgabenbereiche ihres Handelns und ihrer Innovationsbereitschaft, akzeptiert diese Grenzen für sich und für ihre Aufgabenbereiche, wohingegen bei Herrn Timme gerade Grenzsetzungen von außen (also durch andere Kolleginnen und Kollegen oder durch zu starre institutionell-organisatorische Strukturen) zu Frustrationen und einem Gefühl des nicht ‚zum Zuge kommen Könnens‘ hervorrufen. In die Zukunft gedacht, könnte es passieren, dass Herr Timme, wenn er sich wei-

terhin in seinen Bemühungen so ausgebremsst fühlt, sein Engagement aktiv, die Schule zu gestalten und weiterzuentwickeln, zurücknimmt.

Abschließend möchte ich auf einen weiteren Aspekt eingehen, an dem m.E. die gegenseitige Bedingung von Akteurs- und Institutionsperspektive deutlich wird. Der Orientierungsrahmen von Frau Reim, in dem ihre Innovationsbemühungen stark auf ein Handeln und Gestalten in ihrer Klasse ausgerichtet sind, wirkt sich auch hinderlich für die Gestaltung der Schule als Ganzes aus. Ihre Innovationen bleiben meistens auf die Klassenraumbene bzw. auf den Jahrgang begrenzt. Hier wäre eine intensive Kommunikation und Kooperation der Kolleginnen und Kollegen der Schule notwendig, um Veränderungspotenzial und Innovationsideen in andere schulische Einheiten (z.B. in andere Klassen und/oder Jahrgänge) zu tragen. In diesem Prozess scheinen sich dann jedoch bestimmte Organisationsstrukturen der Schule – nämlich die Jahrgangsorganisation – hinderlich auszuwirken. Diese Organisationsform, die sich in einem gemeinsam geteilten Wissen von „einer Schule in der Schule“¹² niederschlägt, unterstützt und stärkt die Autonomie der Jahrgänge in ihrem Handeln, erschwert aber einen jahrgangsübergreifenden Austausch, so dass viele der ‚Erneuerungen von unten‘ die Schule als Ganzes nicht erreichen können.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist im gegenwärtigen Stadium noch als eine vorläufige Präsentation anzusehen, die in dieser Form als Anregung gedacht ist und dazu dienen kann, Innovationsprozesse in Schulen in ihrer Vielschichtigkeit und unter Berücksichtigung der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen.

Abschließend möchte ich zwei Aspekte aus den eben gemachten Gedanken- anregungen aufgreifen, um aufzuzeigen, wo eine Förderung von Innovationen in Schulen ansetzen kann oder sollte. Zum einen scheint die Entwicklung und Aufrechterhaltung von lebendigen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die einen intensiven Austausch im Kollegium ermöglichen, für Innovationsprozesse, die in Schulentwicklungsprozesse übergehen sollen, unverzichtbar zu sein. Zum anderen sollte Zeit und Sorgfalt auf die Integration von neuen Kolleginnen und Kollegen verwendet werden, damit sie ihre Innovationsbereitschaft als eine voraussetzungsgebundene, d.h. an die Geschichtlichkeit und institutionellen Strukturen der Schule gekoppelte Innovation erleben und einbringen können und sie darüber hinaus ihr hohes Innovationspotenzial lange aufrecht erhalten.

5. Literatur

Alheit, P. (2000): Biographie und „modernisierte Moderne“: Überlegungen zum vorgeblichen „Zerfall“ des Sozialen. In: ZBBS Heft 1/2000, 151-165

¹² Dieses Zitat stammt aus einem anderen geführten Interview (Interview mit Herrn Stein), welches hier nicht zur Fallrekonstruktion und Verdeutlichung der Untersuchungsergebnisse herangezogen wurde.

- Alheit, P. (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.), Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, 211-240
- Arnold, E./ Bastian, J./ Combe, A./ Schelle, C./R.eh, S. (2000): Schulentwicklung und Wandel pädagogischer Arbeit. Hamburg
- Bastian, J./ Combe, A. (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik, Heft 11, 6-9
- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik, Heft 2, 6-11
- Bastian, J. (Hg.) (2000): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg
- Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, 9-24
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied; Kriftel
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission „Strukturplan für das Bildungswesen“. Stuttgart
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn/Obb.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim; München
- Hameyer, U./ Schratz, M. (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, 86-110
- Helsper, W./Böhme, J./ Kramer, R.-T./ Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktion zur Schulkultur I. Opladen
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2003): Studien zu Einzelschulen. In: Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Opladen, 45-78

- Klippert, H. (1998): Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement. – In: Pädagogik, Heft 2, 12-17
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim; Basel
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktion zur Schulkultur II. Opladen
- Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 468-475
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Stuttgart
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser/Prengel, Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, 481-502
- Reh, S./ Schelle, C. (1999): Biographieforschung in der Schulpädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 374-387
- Ricker, K./ Griese, B. (2002): Schulentwicklung im Spannungsfeld berufsbiographischer und institutioneller Entwicklungsprozesse. In: Dirks, U./ Hansmann, W. (Hrsg.), Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 95-111
- Ricker, K. (2003): Unterrichts- und Schulentwicklung in den berufsbiographischen Erzählungen von LehrerInnen. „Einen Herrn Stein haben wir auch an unserer Schule!“ In: Kemnade, I. (Hrsg.) Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung. Bremen, 48-58
- Rolff, H.-G. (2000): Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim; Basel
- Schley, W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck; Wien, 13-53
- Schönig, W. (2003): Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung. Von der Formung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Schule. In: Die Deutsche Schule, 95. Jg., Heft 4, 452-465

- Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim; Basel
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Kommunikative Sozialforschung. Stuttgart, 159-260
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldern: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen. Bielefeld
- Seitter, W./ Kade, J. (2002): Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.), Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, 241-269
- Söll, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim; Basel
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim; Basel
- Terhart, E. (2001): Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In: Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, Ch. (Hrsg.), Anthropologie Pädagogischer Institutionen. – Weinheim, 49-72
- Wenzel, H. (2002): Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz. In: Otto, H.-O./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, 183-195

Das Team-Ombuds-Modell (tOm©) in der Schule. Ein Angebot didaktischer Wirklichkeitskonstruktion in der gymnasialen Oberstufe

1. Einleitung in die Problematik

Die hierzulande relativ restriktive Bildungsdiskussion hat seit den Reformansätzen der siebziger Jahre keine qualitativ innovativen Beiträge gebracht, die geeignet gewesen wären, im allgemeinbildenden Schulsystem umgesetzt zu werden. Der Gründe gibt es viele,

- angefangen bei der sehr unterschiedlichen Akzeptanz der Reformvorhaben durch die föderalen Kultusinstitutionen,
- führend zu einer erstaunlichen Resistenz der Administration in der Umsetzung bildungspolitisch innovativer Impulse
- über bildungsökonomische Vorbehalte angesichts einer extrem niedrigen jährlichen Investitionsquote für den Bildungsausbau durch die Länder – wie es die jüngste OECD-Studie von September 2003 nachweist,
- sich fortsetzend über den bekannten *time lag* von der Theoriebildung in der Schulforschung bis zur praktischen Umsetzung im allgemeinbildenden Schulsystem,
- schließlich endend bei der schwankenden Haltung vieler Bildungsexperten und Bildungspraktiker, ob es darum gehen sollte, Bildungsreserven

breiter auszuschöpfen – allerdings auf Kosten der Qualität schulischer Abschlüsse - oder den unpopulären Mut zu einer gewissen „Elitebildung“ auszudrücken und damit das Tabu zu brechen, den Kindern höherer Statusklassen eine hochwertigere Bildung zukommen zu lassen, gleichzeitig aber das laufende Schulsystem als bewährt so zu belassen, wie es ist.

Es wird deutlich geworden sein, dass sich nunmehr das Ziel in der Pädagogik aufdrängt, eine stärkere Verzahnung von Schulforschung und Schulentwicklung auf der einen und innovativen didaktischen Schul- und Unterrichtskonzepten auf der anderen Seite anzustreben (Boness, Hoffmann, Koch 2003). Wir brauchen ein didaktisches Lehr- und Lernmodell, das geeignet ist, Lehrkräften ein Methodeninventar in die Hand zu geben, das kontraproduktive Faktoren, die im Subsystem Schule zur Entfaltung gelangen, einschränkt, die Lehrerpersönlichkeit stärkt, Sicherheit im Umgang mit *team building* und *team management* hervorbringt, so dass eine motivationspsychologisch bedingte prozessoffene Zuversicht und Freude am gemeinsamen Gestalten des Fach-Unterrichts Raum gewinnt. Einen derartigen Versuch zur Verbesserung des Unterrichts stellt das Team-Ombuds-Modell dar, das nun im folgenden erläutert werden soll.

2. Das Team-Ombuds-Modell (tOm©) - interkulturelle und kognitionspsychologische Anleihen

Auf die Schulpraxis bezogen stellt das tOm© den Versuch dar, das Lehren und Lernen im Unterricht neu zu organisieren. Dabei akzeptiert tOm© den Einfluss normativer Notwendigkeiten und fördert gleichzeitig die Autonomie und Freiheit der Einzelnen und Gruppen im unterrichtlichen Prozess. Konkret soll durch dieses didaktische Konzept erreicht werden, dass

- leistungsbezogene Lernanreize eher durch positive Verstärkung erreicht wird und weniger durch die Disziplinarordnung des Schulrechts,
- Kommunikationsstrukturen so verändert werden, dass sich flachere Hierarchien bilden und das vorherrschende *top-down* sich zu horizontal vernetzten Kommunikations-*Clustern* verschiebt,
- Lehr- und Lernformen so optimiert werden, dass der frontalunterrichtliche Lehrervortrag nicht die Grundform sondern die begründete Ausnahmeform des Lehrens ist,
- ein Lerner-Team über Prozesse von *team-building* und *team-management* zu einer sozialen Primäreinheit wird, die Lehren und Lernen in besonderer Weise fördert.

Gleichzeitig erhebt das Team-Ombuds-Modell den Anspruch, ein konzeptionell in sich stringentes, unterrichtspraktisch umsetzbares und evaluables didaktisches Paradigma zu bilden, in das Erfahrungen aus anderen Ländern, die in den komparativen Bildungsstudien teilweise günstiger abschnitten als das Schulsystem in Deutschland, mit eingegangen sind. Gleichmaßen sind Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen wie der Lernpsychologie, der neueren Hirnforschung und

Sozialpsychologie sowie grundlegende politische Aussagen zum demokratischen Leitbild unserer Gesellschaft mit berücksichtigt worden.

Wichtige *interkulturelle* Bezüge für tOm© lieferten neben dem amerikanischen *Credit-Point-System* vor allem das aus Skandinavien stammendes *Ombuds-Modell*. In skandinavischen Ländern, aber auch in den Niederlanden wird in unterschiedlichen Organisationen einschließlich der Bildungsinstitutionen mit der Investitur von Ombuds erfolgreich gearbeitet, weil sich mit ihrer Mithilfe Arbeits- und Lernprozesse verbessern lassen. Die direkte Übersetzung des schwedischen Begriffes Ombud lautet „Sachwalter“ oder „Treuänder“. Ombuds haben also nicht die Aufgabe, allein für eine Gruppe zu sprechen oder gar konfrontativ zu handeln, sondern wirken mit der Leitungsebene vertrauensvoll zusammen. Sie tragen wesentlich dazu bei, die Atmosphäre im Team selbst und zwischen Lehrkraft und Team angenehm zu gestalten. Ombuds sind in der Regel Vertrauenspersonen einer sozialen oder organisationellen Einheit, die auf Grund freiwilliger Meldung und Bestätigung durch die soziale Gruppe eine Reihe von Funktionen ausüben. Einzelne Aufgaben der Ombuds bestehen beispielsweise darin, dass sie als eine erste *Clearingstelle* Anfragen und Bitten, Ängste und Befürchtungen der Teammitglieder dienen. Ombuds mitteln also zwischen ihrer Klientel und äußeren Einflussgrößen.

Aus der *kognitionspsychologischen Forschung* flossen hinsichtlich der lernpsychologischen Folgen auf Lernen und Lehren in der Schule mit in das Modell ein (Hasselhorn 1997). Dort wurde im letzten Jahrzehnt der soziale Charakter des Wissens und Wissenserwerb besonders hervorgehoben (Brown & Campione, 1990), und dabei vor allem Lernprozesse in zusammengesetzten Lernteams, Dialogrunden, Kleingruppen- und Projektarbeit untersucht. Die Ergebnisse der Forschung erscheinen vielversprechend, da in solcherart sozialen Gruppen nicht nur inhaltliche Wissensbestände erfolgreich vermittelt werden, sondern auch soziales Lernen gefördert wird. Lernen ist solchermaßen als Funktion sozialen Handelns begreifbar.

Konkret bezogen auf das didaktische Team-Ombuds-Modell verweist der Imperativ „Lehre, die Lerner zu lernen“ auf didaktisch erprobtes, modellgeleitetes Einüben in selbständige Strategieranwendung und den Aufbau metamemorialen Strategiewissens. Nur dann, wenn die Lernenden wissen, wie sie an ihre früher erworbenen Wissensknoten herankommen und sie netzartig miteinander verknüpfen, können fördernde Maßnahmen von Seiten der Lehrkräfte erfolgreich sein. Lehrende können ihrerseits durch Variation von Aufgabenkontext und Anforderungen Impulse geben. Lehrerseite eingeführte Selbstkontrolltechniken für Lernende sollten die Eigenleistungen der Lernenden begleiten. Wenn es gelingt, diese komplexen Lehr- und Lernaktivitäten mit der persönlichen Zielmotivation zu verknüpfen, sind vermutlich die Voraussetzungen dafür gegeben, dass Lehren zu Lernen und Lernen zu Lehren auch effektiv und zufriedenstellend für die betreffende Gruppe ausfallen. Kurz gesprochen ergeben sich für die Lehrkräfte als Prinzipien für erfolgreiches Lernen-Lehren (Hasselhorn 2003):

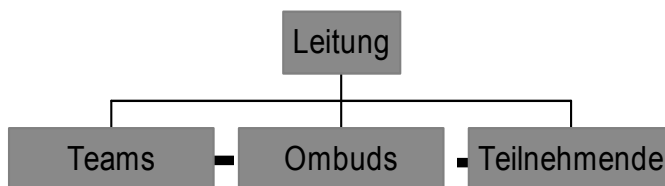
- Vermittle viele spezifische metakognitive Kenntnisse und Fertigkeiten

- Achte eher auf die Lernprozesse als auf die Lernprodukte
- Vermittle Metakognitionen immer in Verbindung mit Lerninhalten
- Begünstige den Aufbau eines handlungsorientierten Motivsystems

Diese von theoretischen Herleitungen und pädagogisch-didaktischen Überlegungen bestimmten Gedankengänge münden nun in tOm© als didaktisches Modell ein. Im Folgenden werden die wesentlichen Bestandteile entfaltet und mit demokratietheoretischen Grundlagen verbunden, soweit sie für das tOm© von Bedeutung erscheinen.

3. Das Team-Ombuds-Modell (tOm©) konkret

3.1. Organigramm



Aus dem Organigramm zum tOm© geht hervor, dass vier soziale Größen mit einander verbunden sind. In der vertikalen Hierarchie ist die Leitung oben anzusiedeln. Auf der horizontalen Achse finden sich Teams, Ombuds und schließlich als aggregierte Gesamtgröße die TeilnehmerInnen eines Kurses oder des Klassenverbandes. Die direkte, kürzeste Verbindung läuft auf der Vertikalen zwischen Leitung und Ombuds *vice versa*. Die Teams haben dagegen auf der Horizontalen mit ihren – in der Regel einem Teams zugehörigen – Ombud engste Beziehungen. Es darf nämlich angenommen werden, dass Teams, die sich als Neigungsgruppen bilden, mit ihren Ombuds nicht nur hochfrequente Kommunikationsflüsse entwickeln, sondern auch die motivational so entscheidende Vertrauensbildung und Zugehörigkeitsgefühle entwickeln. Die Teilnehmenden selbst sind zwar in ihrer Funktion als Lernende innerhalb der Lerngruppe für das Modell konstitutiv, stehen aber nicht als einzeln lernende Individuen im Vordergrund, sondern als kooperierende Mitglieder eines Teams. Das vorliegende Organigramm spiegelt freilich nicht alle Funktionen wider, vielmehr gibt es einen Blick frei für die „Standard-Struktur“ in einer Lerngruppe. Die Dynamik des sozialen Lehr- und Lerngeschehens impliziert auch zeitweilige Rochaden oder Verschiebungen zwischen den einzelnen sozialen Größen des Organigramms. Diese Verschiebungen sind maßgeblich abhängig von den Rollenfunktionen, die jeweils situativ aktiviert werden.

3.2 Die Leitung: Funktionen und Merkmale

Lehrkräfte, die eine Kurs- oder Klassenleitung wahrnehmen sind in unterschiedlichen Funktionen tätig, die sich in eher schulsystemimmanente und eher innovative, die Schule als System transzendierende Funktionen gliedern lassen. Im Überblick zeigen sich die folgenden Funktionen und Merkmale der Leitungsebene im tOm©. Die Lehrkraft:

- fungiert als Experte für didaktisches Fachwissen,
- informiert über die Standards der Rahmenrichtlinien,
- zeichnet verantwortlich für die Notengebung
- plant die Grobkonzeption für die Kurse
- koordiniert personen- und team-gruppenbezogene Prozesse
- supervidiert das *credit point system*
- leitet den *Assessment Board*
- bietet persönliche Beratung an

Im Weiteren soll sich der Blick freilich auf die eher innovativen Funktionen und Merkmale der Lehrkraft richten. Die Unterrichtsplanungen auf Stundenebene, Unterrichtseinheits- und Halbjahresebene stehen letztlich in der Verantwortung der Lehrkräfte, können aber auf der Basis der Rahmenrichtlinien teilweise mit den Teams und Ombuds zumindest auf Stundenebene gemeinsam entwickelt werden. An dieser Funktion lässt sich die absolute Verantwortung der Lehrkraft durch eine relative Verantwortung für die unterrichtlichen Planungsprozesse ersetzen, weil den Lernenden in den Teams eine Teilverantwortung übergeben wird, die für sie später als sogenannte „Schlüsselqualifikation“ von enormer Wichtigkeit für erfolgreiche Bewerbungen auf begehrte Arbeitsplätze sein können. Eine partielle Abgabe von Planungsprozeduren an die Teams unter Begleitung der Lehrkraft wirkt dem häufig anzutreffenden Phänomen entgegen, dass „Schlüsselqualifikationen“ zwar im politischen Unterricht als Lernstoff angeboten werden, die praktische Organisation von verantwortlicher Planung bei der Lehrkraft quasi monopolisiert ist.

Paradigmatisch für eine zukunftsbezogene Transformation der Lehrerrolle ist die Ablösung prädominanter Lehr-Funktionen der Lehrkraft: die Lehrkraft lehrt nur dann, wenn die horizontalen sozialen Größen, also Ombuds, Teams oder Teilnehmende die erwarteten Lehr-Inhalte nicht aus eigenem Vorwissen (siehe Hasselhorn 2003) bewältigen können. Politisch ausgedrückt wird die Selbstverantwortung für Planungsprozesse auf „kommunaler“ Ebene gefördert und bleibt so lange in Funktion, bis das Subsidiaritätsprinzip greift und die nächst höhere Instanz, die Lehrkraft also, die formalen und inhaltlichen Planungsprozesse übernimmt. Sobald die Hilfe „von oben“ für die notwendigen *inputs* gesorgt hat, gehen die Prozesse der Planung und Organisation von Lernen in die Verantwortlichkeit der Teams und Ombuds wieder zurück. In diesem reziproken Planungshandeln hinsichtlich der Lehr- und Lernprozesse rückt zunehmend eine Funktion der Lehrkraft in den Vordergrund, die bislang eher als drittrangig einzustufen war: die

Koordinationsfunktion. Sie bezieht sich auf die Förderung sowohl individueller als auch teambezogener Lehr- und Lernprozesse.

Neben der Koordinationsfunktion wird es für am tOm© orientierte Lehrkräfte zunehmend wichtig, auch die Funktion eines Coaches wahrzunehmen – eine Zusatzqualifikation, die heutzutage in vielen Bereichen von Wirtschaft und Sport zwar angeboten und eingesetzt wird, in der Schule aber wohl an Bedeutung gewinnen wird. Es ist immer wieder zu beobachten, dass Lernende – sobald sie eine Leistung erbracht haben, entweder lehrerseits ein *feed back* erwarten oder sogar nachfragen, wie sie ihre Leistung verbessern können. Im tOm© wird durch den Angebotscharakter der Einzel- und Gruppenleistungen die Freiwilligkeit der Entscheidung gegenüber Lern- und Leistungsimperativen betont. Ist den Lernenden diese „Schubumkehr“ erst einmal klar, dann treten sie zunehmend von selbst an die Lehrkraft heran, um ein *feed back* nachzufragen. Sobald sich also verfestigte Lehrerbilder – und als reaktive Funktion die Konstruktion der Schülerrolle, mit der es sich offensichtlich gut leben lässt - in den Köpfen der Lernenden dekonstruieren, ist dem sozial üblichen *Labelling* der Boden entzogen, leistungswillige SchülerInnen auszugrenzen oder zu diskriminieren.

3.3 Teams: Merkmale und Aufgaben

Sehen wir uns an ausgewählten Beispielen an, inwiefern auf der Praxisebene die Umgewichtung und Umdefinition von Rollenskripten und Lehr- und Lernformen im tOm© funktioniert. Die Teams:

- bilden Neigungsgruppe,
- arbeiten zusammen,
- fördern Soziales Lernen,
- genießen Autonomiestatus,
- proben Konfliktlösungen mithilfe der Ombuds,
- üben eigenständiges Modullernen und Lernprozessplanung,
- nehmen nach Bedarf die Leitung in Anspruch,
- erstellen und präsentieren Lernergebnisse,
- erhalten leistungsbezogene *credits*.

Basis des tOm© sind die Teams. Da Lernen optimiert werden kann, wenn sich die Lernenden freiwillig und nach Neigung zusammensetzen können, entstehen in der Regel Gruppen, deren Größe drei Personen nicht unterschreitet und die Anzahl von sieben Gruppenmitgliedern nicht überschreitet. Bei größeren Gruppen nimmt die Koordinationsproblematik oftmals einen so großen zeitlichen Raum ein, dass Lernprozesse zu kurz kommen. Außerdem ist bei größeren Gruppen das *Handicap* zu beobachten, dass sich Einzelne zurückziehen oder „verstecken“ können und sich somit eher weniger dem Ziel der Teambildung verpflichtet sehen und sich der Verantwortung für gruppenbezogene Lernprozesse leichter entziehen. Wenn es dagegen um Gruppengrößen unter drei Personen geht, ist zwar Einzel- und Paararbeit möglich – ja bisweilen auch sinnvoll -, allerdings fallen durch die weniger komplexen Organisationsstrukturen entscheidende Erfahrungen weg, die mit

dem Aufbau und der Funktion von Teams typischerweise verbunden sind. Daneben geht bei den Teams stets um unterschiedliche Formen Sozialen Lernens, um Solidarität mit Gruppenmitgliedern, die ein anderes Lerntempo haben oder unterschiedliche Lernstile präferieren. In der Praxis proben die Teams Konfliktlösungen: wer bereitet sich auf welche Lern- und Lehrinhalte vor, besonders dann, wenn es „angenehme“ Themen und weniger attraktive Inhalte zu bearbeiten gilt?

Variante Umgangsformen sind zu beobachten, wenn es um den Kernkonflikt geht, ob jemand als gruppenkompatibel und teamfähig gilt oder nicht. Jeder Einzelfall wird gemeinsam durchgesprochen mit dem Ziel, eine tragfähige Entscheidung zu treffen. Der Autonomiestatus eines Teams begründet die Priorität von Konfliktmediation in der Gruppe selbst. Manchmal kommen jedoch auch Phänomene vor, die mit *Mobbing* beschrieben werden können. Dann kann eine Lösung durch die Gruppenmitglieder nicht hergestellt werden und es wird in der Regel die Leitung mit hinzugezogen, die den Konflikt gemeinsam mit dem Team zu bearbeiten hat. Das Ergebnis der Konfliktbearbeitung wird unter Herbeiziehung spezifischer Deeskalationstechniken erzielt. Entweder wird die Gruppe neu zusammengestellt oder sie bleibt nach einem von allen TeilnehmerInnen bejahten Entschluss für eine bestimmte Zeit, bzw. Aufgabe erhalten. Instabile Teams können sich nach einer gewissen Zeit wieder neu zusammensetzen. Oft arbeiten Teams erfreulicherweise nicht für ein Halbjahr, sondern für die Dauer des gesamten Schuljahres zusammen, weil sie die Vorteile der Teamarbeit als Grundmodell des sozialen und leistungsbezogenen Lernens erfahren und erprobt haben.

Die Organisation teambezogener Lernprozesse, die thematische und zeitliche Planung und die Verteilung der Aufgaben ist Sache des Teams. Dadurch dass die Lehrkraft nicht „verteilt“ ist eine höhere Motivation und Lernzufriedenheit im Team die Folge. Die Lehrkräfte stehen nur dann einem bestimmten Team zur Verfügung, wenn sie nachgefragt werden. Hauptziel des Lernens in Teams ist die selbständige nachfolgende Präsentation der bearbeiteten Aufgaben vor den anderen Lerngruppen. Die Form, in der Präsentationen erfolgen, ist nicht die der üblichen – oftmals langweilig wirkenden – Schülerreferate. Die Lerngruppen werden am Anfang des Schuljahres oder Semesters durch die Lehrkraft in Formen der Visualisierung, Moderation und Präsentation eingeführt. Etliche Lerngruppen präferieren den Umgang mit Power Point Präsentationen oder Folien, andere stellen eher mit Hilfe von Moderationskarten ihr Thema vor, wiederum andere bereichern ihre in der Regel nicht länger als 15 Minuten währenden Präsentationen mit Musik an, um gezielt die Aufmerksamkeit ihres Publikums zu erreichen.

Ein wichtiges Moment der Präsentation besteht in der Interaktivität, also dem gezielten Einbinden der rezipierenden Teilnehmenden in die Präsentation. Das kann über ein Quiz, szenische Darstellung, Lernspiele, Experimente etc. geschehen. Am Ende der Präsentation einer thematischen Einheit sollte zum Zweck der Ergebnissicherung ein *Assessment* stehen. Erst dann ist die Team-Präsentation abgerundet.

3.4 Ombuds: Merkmale und Aufgaben

Wie oben im Organigramm visualisiert, spielen die Ombuds eine zentrale Rolle im tOm©. Die Ombuds:

- melden sich freiwillig und üben für die Dauer der Team-Akzeptanz ihr Amt aus,
- sind Mitglied eines Teams,
- fungieren als *Clearingstelle* für Anfragen und Bitten,
- wirken an der Kursplanung mit,
- sind verantwortlich für die Präsentationen ihres Teams,
- nehmen an der „Didaktischen Runde“ teil,
- sind Mitglied des „*Assessment Board*“,
- mitteln zwischen Leitung und TeilnehmerInnen,
- tragen „Immunitätsstatus“.

Die Ombuds sind in der Regel Mitglieder der Teams. Ombuds wachsen aus der Mitte der Gruppe und sind von den Mitgliedern als Vertrauensperson akzeptiert oder erwünscht. Sie werden nicht formell gewählt, sondern eher durch Zustimmung „akkreditiert“. Ombuds können während eines Semesters durchaus wechseln. Jede Gruppe erhält einen *credit point* für die Wahrnehmung der Ombuds-Aufgaben. Übernehmen zwei Personen die Ombudsrolle, wird der Leistungspunkt geteilt. Die Zuordnung des *credit-points* zu den einzelnen Mitgliedern eines Teams ist allein Sache der Gruppe. Ombuds stellen die primäre *Clearingstelle* für Anfragen und Bitten aus dem Kreis des Teams dar. Sie vertreten die Kursmitglieder, die beispielsweise nicht gerne mit der Leitung kooperieren möchten, wenn ein Problem entsteht, das nicht in der Gruppe gelöst werden kann. In der besonderen Verantwortung der Ombuds liegt nicht nur die koordinierende Tätigkeit, in Absprache mit den anderen Gruppenmitgliedern die anstehenden Themen aufzubereiten, sondern auch die Mitwirkung an der Kursplanung des Semesters insgesamt. Diese Mitwirkung bezieht sich allerdings nicht so sehr auf Diskussion von Kursstandards – für deren Einhaltung ist die Lehrkraft allein verantwortlich – sondern darauf, ob ein Teilthema etwa einen größeren oder kleineren Raum im gesamten Lehr- und Lernprozess haben könnte. Diese Rückkopplungen und Diskussionen stärken bei den Ombuds das befriedigende Gefühl, selbst auf Kursebene Verantwortung übernehmen zu können.

Schwierigkeiten erwachsen bisweilen aus der Aufgabe der Ombuds dafür Sorge zu tragen, dass alle Gruppenmitglieder ihre Handouts, Folien oder Protokolle rechtzeitig zum Abgabetermin beim *Postmaster* – dem Betreuer des internen elektronischen Netzes – einreichen: säumige Gruppenmitglieder müssen dann ermahnt und ermuntert werden. Manchmal übernehmen die Ombuds Arbeiten, die eigentlich auf andere Gruppenmitglieder verteilt waren. Kurz ist diese Aufgabe, die von den Ombuds erwartet wird, eine der heikelsten, weil sich bisweilen auch Widerstand in der Gruppe regt: Sind die Ombuds uns gleich oder *primus inter pares* oder gar unsere neue „Jung-Lehrkraft“? Je nach Verhalten der Ombuds kann es in der Gruppe auch zur Zerreißprobe kommen. Hier ist manches Mal eine klärende

Intervention der Lehrkraft notwendig, um die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wieder herzustellen.

Eine weitere Aufgabe der Ombuds besteht in der Teilnahme-Verpflichtung an der sogenannten „Didaktischen Runde“. So versammeln sich die am Kurs teilnehmenden Ombuds immer dann zu einer solchen Runde, wenn es im Blick auf die Funktion des tOm© Fragen gibt, die Kursplanung revidiert werden muss oder es Sonderprobleme im Blick auf die Arbeit und Leistungen einzelner Teilnehmer zu besprechen gilt. Während solcher Runden arbeiten die anderen Gruppenmitglieder an den zu behandelnden Themen weiter. Ist erst einmal die Lerngruppe mit den Grundlagen und Vorteilen des tOm© vertraut, mindert sich die Notwendigkeit „Didaktischer Runden“.

Ombuds tragen durch Mitwirkung an Prüfungen diverser Art zur Transparenz der Leistungsbemessungen bei. Ombuds sind daher Mitglieder des *Assessment Board*. Wird beispielsweise ein Klausur-Ersatz von der Leitung für eine versäumte Klausur vorgeschlagen und von den Betroffenen angenommen, so überprüfen die Ombuds als „Treuhand“ der Betroffenen die Angemessenheit der Beurteilung durch die Lehrkraft.

Weil es manchmal zwischen der Leitung und einzelnen Teilnehmern zu mitteln gilt, stehen die Ombuds auch als Interessenvertreter zu Verfügung. Das kann dazu führen, dass sich bei der Lehrkraft Verärgerung ansammelt und die Ombudsperson diesen Ärger zu spüren bekommt. Deshalb ist als Instrument zur Verhinderung solcher Übertragungen der „Immunitätsstatus“ der Ombuds vorgesehen: denn alle Ombuds sollten angstfrei ihre verantwortungsvolle Rolle ausfüllen können.

3.5 Teilnehmende: Merkmale und Aufgaben

Merkmale und Aufgaben der Teilnehmenden werden des halb erst an diesem Ort besprochen, weil ihre Rolle als lernende Individuen zwar unersetzbar, in der Gewichtung der sozialen Lerneinheiten des tOm© jedoch nachgeordnet sind. Zahlreiche Merkmale und Aktivitäten sind als schüler-rollen-gemäß einzustufen. Denn sie

- folgen den formellen wie inhaltlichen Vorgaben der Kursvereinbarungen
- arbeiten in einem Team mit
- fertigen Klausuren, Präsentationen, Sonderbeiträge etc. an
- stellen ihre Beiträge für alle ins interne Netz
- nehmen freiwillig an den *Assessments* teil
- zeigen regelmäßige Präsenz
- nehmen *Coaching*-Angebote wahr
- proben persönliche Problemlösungen auf Ombuds- oder Leitungsebene

Auf lange Sicht lassen sich individuelle Lerner erfolgreich in Teams integrieren, auch wenn sie selbst in den Gruppen zunächst einmal unabhängig von den anderen Teilnehmenden und den Ombuds ihr Thema selbst bearbeiten wollen.

3.6. Leistungsbewertung durch *Credits*

Ein von den Lernenden in der Schule besonders geschätztes Element des tOm© ist das *Interne-Credit-Point-System* (ICPS). Die Einführung dieses Systems basiert im Wesentlichen auf der Annahme, dass Lernende für ihre freiwillige Leistung, für ihr Sich-Einbringen in die Unterrichtsprozesse ohne Notengebung „entlohnt“ werden. Das *Credit-Point-System* stellt sich insofern als Meriten-System dar, als jedes sichtbar und von den Lernenden erfahrbare Leistung einer Person als Verdienst eingestuft werden kann, das dem Lernenden allein zukommt und nicht durch eine Lehrkraft angezweifelt oder gering eingeschätzt werden kann. Der Freiraum, den das *Credit-Point-System* für Lerner eröffnet, ist durch eine weitgehend neutrale Haltung der Lehrkraft gekennzeichnet, weil die Zuerkennung von unterrichtsinternen *Credits* durch ein *Assessment Board* erfolgt, in dem zwar die Lehrkraft *qua Amt* den Vorsitz innehat, nicht jedoch ausschlaggebend für die Zuerkennung von *Credits* zeichnet.

Credits werden entweder durch die Teams vergeben oder durch die Ombuds im Zusammenwirken mit den Betroffenen. Das Board entscheidet quasidemokratisch, ob die Vergabe eines Credit Points akzeptiert oder verweigert werden sollte. Dass mit diesem Verfahren nicht nur die Perspektiven von Fremd- und Selbsteinschätzung hinsichtlich erbrachter Leistungen „gelernt“ werden, ist kein Nebeneffekt, sondern ein lernpsychologisch begründetes wichtiges Ziel des tOm©.

Auf der Ebene der Anwendung hat das ICPS eine zweifache, sehr transparente Funktion: es gibt dem einzelnen Lernenden eine Rückmeldung über erbrachte Leistungen und ermöglicht es dem Lernenden, über eigene, mit entsprechenden *Credits* belohnte Leistungen entweder dem Gesamturteil „mangelhaft“ zu entrinnen oder den Zugang zur Note „sehr gut“ zu erlangen. Somit ist im Ansatz ausgeschlossen, dass Lernende, die sich in genialen Einzelbeiträgen zum Unterricht profilieren, ohne jedoch bestimmte Aufgaben nachweisbar zu erledigen, eine Eins auf dem Zeugnis bekommen. Gleichzeitig ermöglicht das ICPS Lernenden, die mündlich eher zurückhaltend sind – oftmals handelt es sich hier um eine genderspezifische oder kulturelle Benachteiligungen – deshalb mit der Note „mangelhaft“ bewertet werden, nur weil sie im Ringen um Anteile von Redebeiträgen im politischen Unterricht oftmals den männlichen, deutschen Lernenden „unterliegen“ oder in den stetig wachsenden Lerngruppen schlicht „untergehen“.

Aus der Beobachtung dieser Sachverhalte hat sich ein quantitatives System des ICPS durchgesetzt, das zur Zeit mindestens fünf *Credit-Points* als Standard für das erfolgreiche Bestehen eines Schulhalbjahres ausmacht. Diese fünf *Credit-Optionen* können aus den folgenden 7 Alternativen gewählt werden.

1. Regelmäßiges Führen einer *Mappe* aus dem hervorgeht, was im Fach erarbeitet worden ist. Die *Mappe* enthält Ausdrucke der Handouts oder Folienvorlagen der Teams, ein Glossar – also ein Wörterverzeichnis für fachspezifische Terminologie - und kann ansonsten frei gestaltet werden. Sie dient nicht nur der Selbstorientierung und Stundenwiederholung, sondern auch der Leistungsbemessung im Bereich der Mitarbeit. In der

Mappe befinden sich mindestens 5 *handschriftliche Mitschriften* aus den besuchten Unterrichtsstunden.

2. *Stundenprotokolle*, die der Form nach Themen, Inhalte, Ergebnisse, Protokollantennamen, Zeiten und Orte, sowie die Absenz umfassen. Die 5 Protokolle werden im *word.doc* Format angefertigt.
3. Alle Teilnehmenden fertigen jeweils eine *Präsentationsvorlage* – z.B. ein Handout, eine Gliederung des bearbeiteten Themas oder Folienvorlage - einzeln oder in Kleingruppen (namentlich gezeichnet!) an, die im *word.doc* Format vorgelegt und dem *Postmaster* zugeschickt wird. Der Umfang der einzelnen Dokumente sollte 1 bis 2 Seiten pro Person nicht übersteigen. Im Regelfall enthalten die Dokumente die Einzelpäsentationen der Unterthemen zum Hauptthema des Teams, dem jeder angehört.
4. Jede Vorlage ist zur *Präsentation* bestimmt. Wenn ein Team vorträgt, dann wird im Falle von Absenz eine rechtzeitige Entschuldigung erwartet, damit von den Ombuds „umorganisiert“ werden kann. An die Präsentation werden regelmäßig *Assessment-Fragen* angeschlossen, damit sichergestellt wird, dass die gesamte Lerngruppe etwas davon gehabt hat.
5. Freiwillige *Sonderbeiträge*, die mit dem Fachlehrer abgesprochen werden, gehen in die Beurteilung der Mitarbeit ein. Dazu zählt auch beispielsweise die Vorbereitung und Durchführung einer themenbezogenen Veranstaltung in oder außerhalb der Schule. Es kann hier für eine Veranstaltung mit außerschulischen Referenten, einen besonderen Filmbeitrag o.ä. ein *Credit* erworben werden.
6. Wer die *Ombuds-Funktion* verantwortlich für die eigene Lerngruppe ausübt, erhält von der Lerngruppe einen *Credit-Point*. Die Team-Gruppe ist in der Entscheidung frei, wem sie diesen *Credit-Point* gibt. Eine Teilung des *Credit-Points* auf zwei Personen ist möglich
7. Der *Postmaster* ist für die Sammlung, Ordnung und die Übersicht der einzelnen Beiträge zuständig. Die Team-Gruppen richten je einen Ordner ein, der von allen eingesehen werden kann, so dass jeder einen Überblick über die geleistete Arbeit erhält. Jede Lerngruppe und jeder Einzelne ist also im internen Netz präsent. Wer als *Postmaster* das interne Netz betreut, erhält einen *Credit-Point*. Neben der Betreuung des internen Netzes versendet der *Postmaster* die Dokumente in einer Rundmail an alle Lernenden, um eventuellen Manipulationen oder Datenverlust vorzubeugen.

Das ICPS ist basisorientiert: Jeder Lernende hat jederzeit Zugang zu den Leistungen seiner selbst, denen seiner Team-Gruppe oder der anderen einzelnen Lernenden. Die Lehrkraft ist nicht mehr alleinige Verwalterin von Leistungen der Anbieter, sondern *primus inter pares* bei der Sammlung, Sichtung und Bewertung der Leistungen im Netzwerk der jeweiligen Lerngruppe. Dieser Sachverhalt entlastet die Lehrkraft und wertet gleichzeitig den Zugang zum Leistungspool der Lerngruppe für Lernenden auf.

4. Erfahrungen und Perspektiven mit tOm©

Wie steht es nun aber mit den dreijährigen Erfahrungen bei der Umsetzung und Erprobung von tOm© im täglichen Unterricht? Aus der Umsetzung in der eigenen Schule sollen einige wiederkehrende Probleme angesprochen werden, die Spannungen erzeugen, wenn ein Modell innovative didaktische Wirklichkeiten im System Schule generiert:

Bei Eltern der Lernenden in den Jahrgängen 5-10 stoßen bereits die Informationen zu tOm© auf eine Reaktions-Skala von Skepsis bis zu bemühter Toleranz. Eine Sorge der Eltern betrifft die Frage, ob mit tOm© genügend gelernt werde, ob nicht die Lernenden mehr „Druck“ bekommen müssten, weil sie es in diesem Alter bräuchten. Fernerhin fragen sich Eltern, ob die (traditionelle) Lehrerrolle nicht zu stark ausgehöhlt werde, so dass die Autorität des Lehrers über Strafen und tägliche Hausaufgabenüberprüfungen nicht mehr erkennbar sei. Um diesen Einwänden zu begegnen könnte es sinnvoll sein, tOm© nur in Teilelementen in der Sekundarstufe I einzusetzen.

Die Schulleitung reagiert eher abwartend bis positiv gegenüber tOm©. Sie ist es, die dazu tendiert, schul-, verwaltungs-, und prüfungsordnungsrelevante Bedenken zu tragen, aber weniger Gestaltungsräume für innovative Konzepte zu eröffnen. Doch einzelne Schulleitungsmitglieder, besonders die didaktischen LeiterInnen standen tOm© offen gegenüber und ermöglichten so seine zunehmende Durchsetzung.

Die Schülerschaft der Sekundarstufe II begrüßt in hohem Maße das tOm©. Auswertungen von Evaluationsbögen zeigten, dass tOm© besonders geschätzt wird, weil

- Freiwilligkeit herrscht,
- Ein *credit-system* die Zensuren durch eigenes Bemühen positiv beeinflusst,
- Team-Lernen mehr Spaß macht,
- Eigenverantwortlichkeit gefordert ist,
- die Lehrkraft nicht mehr so viel erzählt,
- die Lern-Atmosphäre angenehm ist.

Das Lehrerkollegium scheint dagegen gespalten in seiner Haltung zu tOm©. Ältere KollegInnen stehen tOm© ablehnend bis abwartend gegenüber, während jüngere Lehrkräfte durchaus didaktisch „neugierig“ reagieren und tOm© im eigenen Unterricht erproben oder Elemente des Modells übernehmen. Bei ReferendarInnen stellt sich die bange Frage: Machen Fachdidaktik und Studienseminarleitung mit, wenn ich meinen Unterricht auf tOm© gründe?

Werfen wir nun einen kurzen Blick auf die Perspektiven, die eng mit dem oben vorgestellten und diskutierten tOm© zusammenhängen. Auf dem Gebiet interkulturellen Lernens und Lehrens (Mayer, Boness 2004) scheint tOm© wegen seiner hohen transkulturellen Kompatibilität einsetzbar zu sein. Das Pädagogische Seminar der Georg August Universität in Göttingen hat in Aussicht gestellt, eine evaluative Studie zur Messung und Beurteilung der Validität, Effektivität und Akzeptanz des tOm© vorzunehmen. Dieses Vorhaben ist insofern zu begrüßen,

als von externer Seite Daten an die Hand gegeben werden sollen, die besonders den Lehrkräften Mut machen können, konventionelle Lehr- und Lernstile, Unterrichtsstrukturen und Didaktisierung von Inhalten neu zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern.

5. Literaturverzeichnis

- Boness, Christian/ Hoffmann, Andreas/ Koch, Katja (2003): Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. In: Die Deutsche Schule 95, 2003, 2, S. 220-231
- Brown, A. L. u. Campione, J. C. (1990): Communities of learning and thinking or a context by any other name. In D. Kuhn (Hg.): Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills. Basel: Karger, S. 108-126,
- Hasselhorn, Markus (1997): Lernen und Lernen lernen. Einführung in den Themenkomplex. In: Die bayerische Schule, München. BLLV, 6, 1997, S. 23-26
- Hasselhorn, Markus (2003): Lernen lernen und Lehren lernen. Hirnforschung und pädagogische Schulpraxis. Vortrag in Göttingen vor Gymnasialkollegium, Hainberggymnasium. Internes Skript.
- Luhmann, Niklas 1996: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt, in: Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M., 14-52.
- Mayer, Claude/ Boness, Christian (2004): Trainingshandbuch Interkulturelle Konfliktlösung & Kompetenz. Transkulturelle Handlungsoptionen & Methoden für die Praxis. Internes Skript des Instituts für interkulturelle Praxis und Konfliktmanagement.
- Schlömerkemper, Jörg (2001): Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer nachhaltigen Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 93, 2001, 1, S. 17-29.

Katja Koch

Unterrichtsentwicklung im Kontext des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe

1. Einleitung

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gilt als schwierige Schnittstelle und ist mit einer Reihe von biographischen Unsicherheiten behaftet. Der Übergang in die Sekundarstufe am Ende der vierten Klasse betrifft alle Schüler gleichermaßen, ist höchst selektiv und scheint bereits bei der Einschulung im Hinterkopf der meisten Eltern vorhanden zu sein. Nach der Einschulung stellt er für die betroffenen Schüler einen weiteren wichtigen biographischen Einschnitt dar, da sie wiederum die bisher gewohnten Handlungsroutinen und Reaktionsmuster verändert müssen. Zudem fällt er zeitlich mit dem Übergang von der Kindheit in die Pubertät zusammen. Von daher kann der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe als komplexes, kritisches Lebensereignis aufgefasst werden, das eine Reihe von Problemen aufwirft, die es zu bewältigen gilt.

Während die Probleme der Schüler im Zusammenhang mit dem Übergang nach der Grundschule vergleichsweise ausführlich behandelt werden (Fölling-Albers 1989, Hacker 1988, Portmann 1988, Schneider 1994), klafft auf der Seite der Lehrerinnen ein eigentümliches Loch. Ihre Sichtweise wird, wenn überhaupt, nur im Zusammenhang mit Schülerbefragungen angedeutet, ohne dass sie selbst zum Gegenstand der Untersuchung würden. Zudem fällt auf, dass sich hauptsäch-

lich die Lehrerinnen der Grundschulen zu Wort melden, woraus man leicht schließen könnte, dass sich die Lehrerinnen der weiterführenden Schulen wenig für den Übergang interessieren. Als Grundproblem erweist sich hier, dass der Blick, den die Grundschullehrerinnen auf den Übergang werfen ein völlig anderer ist als der der Sekundarschullehrerinnen: Erstere geben ihre Schüler, denen sie in vier Jahren die wesentlichen Kulturtechniken beigebracht haben ab, und letztere nehmen eben jene Schüler auf, ohne genau zu wissen, was diese eigentlich können. Hinzukommt, dass im Vergleich zu den Grundschulen, die sich in den 80er Jahren grundsätzlich gewandelt haben, die Sekundarschulen sicherlich „alt“ aussehen und man ihnen und ihren Lehrerinnen eine gewisse mangelnde Reformbereitschaft attestieren kann. Neuere Veröffentlichungen (HeLP 1997, Vaupel 1996, Liebau 1997, Risse 1994) zeigen aber, dass sich auch die Sekundarschulen allmählich auf den „Weg gemacht haben“ und in kleinen Schritten Schulentwicklungsprojekte anbahnen, die nicht zuletzt auch die Eingangsstufe und den hiermit verbundenen Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen betreffen.

Im Rahmen des Projektes „Übergänge in die Sekundarstufe“ (Büchner/Koch 2001, Koch 2001) ging es darum, die Vorstellungen von Grundschul- und Sekundarschullehrerinnen bezüglich der Umgestaltung des Übergangs zu erheben und die in diesem Zusammenhang entstandenen Schulentwicklungsprozesse zu dokumentieren. Im Folgenden soll insbesondere thematisiert werden, wie im Kontext des Übergangs auf den Unterricht bezogene Veränderungen dazu beitragen können die mit diesem schulischen Wechsel verbundenen Risiken zu mindern. Zunächst erfolgen eine kurze theoretische Zusammenfassung der Übergangsprobleme aus Sicht der Forschung sowie eine Beschreibung des methodischen Vorgehens. Danach wird die unterschiedliche Unterrichtsgestaltung in Grundschule und weiterführender Schule beleuchtet und schließlich anhand zweier Fallbeispiele beschrieben, welche auf Unterricht bezogene Lösungsstrategien die am Projekt beteiligten Schulen entwickelt haben.

2. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

2.1 Übergangsprobleme aus Sicht der Forschung

Als spezifische Merkmale des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule lassen sich speziell für Deutschland folgende Merkmale festhalten:

Der Übergang ist universell und nicht umkehrbar. Alle Grundschüler eines Jahrgangs machen am Ende der Grundschulzeit dieselbe Erfahrung: sie müssen die Grundschule verlassen und können nicht mehr zurück.

Der Übergangsprozess ist formalisiert, denn er wird durch Prozeduren und Institutionen geregelt und strukturiert.

Der Übergang stellt für die betreffenden Schüler einen wichtigen biographischen Einschnitt dar. Rein äußerlich steht zwar lediglich der Wechsel von einer Schulform in eine andere an, tatsächlich jedoch werden nicht nur die Gebäude ausgetauscht, sondern in letzter Konsequenz Lebenschancen verteilt.

Der Übergang ist regionalisiert. In Deutschland werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Übergangsverfahren praktiziert, wobei die Palette von einer völligen Freigabe des Elternwillens bis hin zu einem stark reglementierenden Eingreifen der Grundschule reicht. Für die Lebenschancen eines Kindes ist es demnach nicht ganz unerheblich, ob es in Bayern, Hessen, Berlin, Sachsen oder Schleswig-Holstein aufwächst.

Der Übergang ist höchst selektiv. Trotz aller Versuche einer Beseitigung von Bildungsungleichheiten und trotz einer insgesamt gestiegenen Bildungsbeteiligung von allen Teilen der Bevölkerung, werden die Bildungschancen an der Schnittstelle Übergang höchst unterschiedlich verteilt. Mit steigendem Sozialstatus und steigendem Bildungsniveau der Eltern, erhöhen sich die Chancen der Kinder, eine prestigeträchtige Schulform zu besuchen.

Der frühe Übergangszeitpunkt nach der vierten Klasse stellt im internationalen Kontext eine Ausnahme dar. Lediglich in Deutschland und in Österreich findet der Übergang in die weiterführenden Schulen nach der vierten Klasse statt, während in allen anderen europäischen Ländern Kinder länger gemeinsam lernen.

Zusammengefasst lässt sich der Übergang in die weiterführende Schule als eine

„komplexe, institutionalisierte Wechselbeziehung zwischen Individuum und gesellschaftlich organisierten Einrichtungen an der Schnittstelle des dauerhaften Wechsels von einer Institution in die andere“

bezeichnen (Kutscha 1991, 114). Er stellt eine „sensible Phase“ dar und ein kritisches Lebensereignis, das Risiken birgt, aber auch Chancen beinhaltet. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist oft Ausgangspunkt für einen Motivationswandel der Schüler, die ausgestattet mit einem positiven Selbstbild und Vertrauen in ihre Fähigkeiten aus der Grundschule kommen und nun in der Sekundarstufe aufgrund ungünstiger Lernsituationen erste negative Lernerfahrungen machen. Diese mittlerweile auch empirisch belegte Tatsache wird oft als Sekundarstufenschock (Weißbach 1985) bezeichnet, der einhergeht mit einer gesteigerten Schulunlust.

Schwierigkeiten beim Übergang ergeben sich auch, weil aus entwicklungspsychologischer Sicht einige Prozesse der kindlichen Entwicklung beim Übertritt in die weiterführenden Schulen noch nicht vollständig abgeschlossen sind. Dem Stufenmodell der intellektuellen Entwicklung nach Piaget zufolge kann angenommen werden, dass Kinder im Alter zwischen dem siebten und dem achten sowie zwischen dem elften und dem zwölften Lebensjahr die Stufe der konkreten Denkopoperationen erreichen und logische Denkprozesse durchführen können. Diese Stufe fällt zwar mit der Einschulung in die Grundschule zusammen, ist aber noch nicht vor dem Ende derselben abgeschlossen. Erst in der Zeit von elf bis zwölf Jahren gelingt es Kindern in abstrakten Kategorien zu denken, die losgelöst

sind von konkreten Objekten. Dieses Stadium wird jedoch erst „deutlich nach Vollendung der vierjährigen Grundschule erreicht“ (Schneider 1994, 18). Auch hinsichtlich der Entwicklung des Gedächtnisses geht Schneider davon aus, dass die größten Fortschritte zwischen dem sechsten und dem zwölften. Lebensjahr vollzogen werden und Gedächtnisstrategien (z.B. in Form von Eselsbrücken) frühesten gegen Ende der Grundschulzeit ausgebildet werden und somit beim Übertritt in die weiterführenden Schulen noch keinesfalls verfestigt sind (Schneider 1994, 17). Sowohl hinsichtlich der Fähigkeit zum abstrakten Denken, als auch bezüglich des Erwerbs von Gedächtnisstrategien zeigt sich, dass die kognitiven Fähigkeiten der Viertklässler noch nicht völlig ausgebildet sind, und somit stabile Schullaufbahnpfehlungen nicht gegeben werden können. Hinzu kommen strukturelle Probleme, die den Übergang verkomplizieren. Hacker bezeichnet diese als Brüche (Hacker 1988, 8). Auf den Unterricht bezogen sind dabei vor allem folgende Brüche wirksam:

Brüche in den Lernformen und Rahmenbedingungen entstehen, wenn die ehemals im Erfahrungsbereich der Kinder angesiedelten Aufgabenstellungen der Grundschule von „schülerfernen und abstrakten Sachgesetzmäßigkeiten“ (Hacker 1988, 9) abgelöst werden. Hinzu kommt, dass die zumeist gewohnte Methodenvielfalt der Grundschule, die sich in einem starken Anteil reformpädagogischer Elemente ausdrückt (Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektarbeit, Gruppenarbeit etc.) in der Sekundarstufe oft in einer (wenig kreativen) Monokultur des Frontalunterrichts endet. Zudem weist die neue Schule einen völlig anderen Rahmen auf als die alte Grundschule: Statt der gewohnten Blöcke, in denen kontinuierliche Arbeit mit entsprechenden Pausen möglich war, findet der Unterricht jetzt in mehreren 45 Minuten Stunden statt, die insgesamt jedoch durch längerer Arbeitsphasen und den rascheren Wechsel sachlicher Aufgaben gekennzeichnet sind.

Eng mit diesem Punkt zusammen hängen *Brüche in der Verhaltensregulierung*, wenn nämlich die in der Grundschule üblichen Verhaltensweisen durch den Übertritt in die weiterführenden Schulen eine qualitative Veränderung erfahren. Die zumeist an selbständiges Arbeiten gewöhnten Kinder werden nun zu „Zuhörern“, die der Konzentration durchaus dienlichen „Tobephasen“ werden auf die Pausen beschränkt und das spontane Aufstehen im Unterricht ist nicht mehr möglich. Insgesamt wird der motorische Bewegungsspielraum zugunsten einer passiveren Zuhörerhaltung eingeengt.

Zuletzt nehmen Kinder, die in den ersten vier Grundschuljahren zumeist in einer bewertungsfreundlichen Atmosphäre gelernt haben, auch den gestiegenen Leistungsdruck von Seiten der Eltern und Lehrer als *Brüche im Erwartungshorizont* wahr. Wurde in der Grundschule noch in leistungsheterogenen Gruppen gelernt, in denen Aufgabenstellungen individuell auf die Lernleistungen des Kindes zugeschnitten waren und Zeit zum Lösen der Aufgaben gelassen wurde, werden Kinder vor allem im Gymnasium in weitgehend homogenen Lerngruppen ohne Binnendifferenzierung unterrichtet, in denen sich jeder an ein vorgegebenes Lerntempo anpassen muss, um den Anschluss nicht zu verlieren.

Zu Beginn der fünften Klasse finden sich Kinder demnach in einer Schule wieder, in der man sich von Anfang an bewähren muss, wenn man nicht einen Schulwechsel oder eine Klassenwiederholung riskieren will. Hacker resümiert daher:

„Jeder einzelne dieser Brüche wäre für sich genommen zu meistern. Das Dilemma ist gerade, dass solche Veränderungen gehalten, plötzlich und von vielen Seiten her auftreten“ (Hacker 1988, 9).

Ansätze zur Lösung von Übergangsproblemen fordern schon seit längerem nicht mehr die Anpassung des Grundschülers an die neue Umwelt der Sekundarstufe, sondern die Anpassung der neuen Schule an die Gewohnheiten und Bedürfnisse des Schülers. Angesichts einer veränderten Kindheit und einer reformierten Grundschule zielen diese Vorschläge und Forderungen auf eine, wie auch immer geartete, Reform der Eingangsstufe der weiterführenden Schulen. Hierbei wird betont, dass dieses nicht einfach als simples „Fortschreiben von Inhalten, Arbeitsweisen oder Methoden der Grundschule“ (Fauser 1992, 334) geschehen kann, sondern eher als Gestaltungsperspektive der weiterführenden Schulen zu sehen ist, deren Umsetzung von Einzelschule zu Einzelschule variieren kann. In der Annahme, dass sich die strukturellen Übergangsprobleme lassen sich durch entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen in den Einzelschulen selbst am besten lösen lassen, rückt die Einzelschule verstärkt in den Blickpunkt des Interesses.

2.2 Methodisches Vorgehen

Grundsätzlich wird dabei davon ausgegangen, dass Veränderungen in der Schule wirksamer sind, wenn sie von dort angestoßen werden und sich einzelne Lehrerinnen finden, die die konkreten Probleme erkannt haben und sich an die Lösung derselben machen. Die einzelne Schule wird somit zum Motor der Schulentwicklung (Dalin/Rolff 1990), und für diesen Prozess sind in erster Linie „die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (Rolff 1998, 297). Von daher lag es nahe, die Vorstellungen der in die Untersuchung einbezogenen Lehrerinnen hinsichtlich der Veränderung der schulischen Praxis selbst zu erheben. Auf der Grundlage explorativer Experteninterviews und systematisierender Literaturrecherche wurde zunächst ein Leitfaden für Grundschullehrerinnen entwickelt und anschließend, – um direkte Vergleiche zwischen den Schulformen zu ermöglichen-, wurde ein weiterer Leitfaden für Sekundarschullehrerinnen erstellt. Die Spiegelung als Methode wurde angewandt, da die Vermutung nahe lag, dass Grundschullehrerinnen sich in ihren Aussagen wesentlich von den Ansichten der Sekundarstufenlehrerinnen unterscheiden werden.

Insgesamt wurden zwölf Interviews mit Grundschullehrerinnen und zehn Interviews mit Lehrerinnen der weiterführenden Schulen geführt, wobei sich das

Teilsample der Sekundarschullehrerinnen aus jeweils fünf Gymnasial- und Gesamtschullehrerinnen zusammensetzte.¹

3. Der Unterrichtsalltag als Determinante der Übergangsprobleme

Ein wesentliches Problemfeld im Kontext des Übergangs stellt die unterschiedliche Unterrichtsgestaltung in Grundschule und weiterführender Schule dar.

Trotz vereinzelter Bemühungen, die Lehrerinnenausbildung zu vereinheitlichen, folgt die Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen auch heute noch weitgehend dem im letzten Jahrhundert entwickelten Muster, bei dem die erste Phase fast ausschließlich dem wissenschaftlichen Fachstudium gewidmet ist, und abgesehen von einem erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, die pädagogische Ausrichtung des Berufes erst in der zweiten Ausbildungsphase des Referendariats deutlicher hervortritt. Im allgemeinen gelten Gymnasiallehrerinnen daher „als fachwissenschaftlich überqualifiziert, sozialpädagogisch aber relativ inkompetent und erzieherisch ineffektiv“ (Struck 1995:58), eher elitär und wenig reformfreudig. Im Gegensatz hierzu ist die Ausbildung der Grundschullehrerinnen von Anfang an stärker pädagogisch ausgerichtet, was letztlich dazu führt, dass der Unterricht in der Grundschule in der Regel methodisch abwechslungsreicher gestaltet wird und die Lehrkräfte dort den Schülern einen wesentlichen Teil der Unterrichtszeit zu selbständigem Arbeiten zur Verfügung stellen. Diese Möglichkeiten zum freieren und selbstbestimmteren Arbeiten resultieren aber nicht allein aus dem Selbstverständnis der Grundschullehrerinnen, sondern sind zu einem großen Teil auch der Organisationsstruktur der Grundschule geschuldet. Die Tatsache, dass eine Lehrerin dort hauptsächlich für eine Klasse zuständig ist, ermöglicht eine flexible Unterrichtsgestaltung, die nicht an das Ende der Unterrichtsstunde und den hiermit einhergehenden Fachwechsel gebunden ist. Somit verfügen die Grundschulen von vornherein über Möglichkeiten, die in den weiterführenden Schulen so nicht vorhanden sind und erst noch geschaffen werden müssen.

3.1 Die Gestaltung des Schulvormittags in Grundschule und weiterführender Schule

Aus den Aussagen der befragten Lehrerinnen wird deutlich, dass der Ablauf des Schulvormittags in der Grundschule anderen Gesetzmäßigkeiten folgt als der in den weiterführenden Schulen. Am auffälligsten ist, dass sich die Grundschullehrerinnen allesamt darum bemühen, ihren Unterricht durch die Verwendung vielfältiger Unterrichtselemente abwechslungsreich zu gestalten. Am weitesten verbreitet sind solche Unterrichtsformen, die Kinder dazu ermutigen eigenständig und ei-

¹ Geschlechts- und altersspezifische Merkmale waren bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen nicht ausschlaggebend. Es wurden aber deutlich mehr Frauen als Männer befragt; deren Alter in der Regel zwischen 35 und 50 Jahren lag.

genötigt gestellte Anforderungen zu bewältigen. Arbeitsformen wie Wochenplan, Tagesplan und auch freie Arbeit umfassen Pflichtaufgaben zum Erfüllen der in den Lehrplänen enthaltenen Anforderungen und frei gewählte Aufgaben zum Vertiefen und Erweitern des Interesses, Könnens und Wissens und fördern Selbstständigkeit und individualisiertes Lernen der Schüler. Frau Hehn beschreibt, wie sie durch den Einsatz eines nur teilweise vorgegebenen Wochenplans versucht, die Selbstständigkeit der Kinder, auch in bezug auf eigene Wissenslücken, zu erhöhen.

Wir haben angefangen mit einem Wochenplan, der aber, sagen wir mal, erst mal so auf Stunden zugeschnitten war, dann auf den Tag verteilt, und jetzt arbeiten die am Wochenende. Und zwar jetzt kein Wochenplan, den ich vorgebe, sondern jeder muß am Montag überlegen, wie sein Wochenplan aussieht, was er geschafft hat, was darein kommt, von den allgemeinen Themen, weil ich möchte, daß die jetzt selber ein Gespür dafür entwickeln, was ihnen noch fehlt. Und daß ich nicht denen hinterherlaufe mit meinem Stempelkissen und das immer abbake, sondern die Kinder selbst das entscheiden, bin ich jetzt fertig, kann ich jetzt kommen oder nicht.

Zum Standard der befragten Grundschullehrerinnen gehören neben individualisierten Arbeitsformen vor allem auch gemeinschaftsbezogene Unterrichtsformen (Partner- und Gruppenarbeit) sowie Projektarbeit. Bei der Einführung in neue Themengebiete werden von den befragten Grundschullehrerinnen aber auch immer wieder Frontalphasen in das Unterrichtsgeschehen integriert, da hier die Vorteile dieser Arbeitsform genutzt werden können. Trotzdem bleibt der Frontalunterricht in der Grundschule eine Arbeitsform unter vielen, und dient vorrangig erzieherischen Zielen. Das wichtige an frontalen Arbeitsphasen ist weniger das schnelle Vorankommen im Lehrplan, sondern wie Frau Lind betont, „dass Kinder Ausdauer lernen und selbständiges Arbeiten. Das ist auch einfach wichtig, dass sie zu hören können, ruhig sind und einen Stoff verfolgen können, der abgehandelt wird.“ Die Grundschullehrerinnen wählen aus den unterschiedlichen Methoden und Arbeitsformen immer diejenigen aus, die den jeweiligen Gegebenheiten, dem Leistungsstand der Klassen und auch ihren eigenen Präferenzen angemessen erscheinen. Insgesamt lernen die Schüler in der Grundschule eine Fülle an unterschiedlichen Methoden kennen: sie halten Referate, spielen Theater und nutzen außerschulische Lernorte. Verbunden ist dies stets mit dem Ziel die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern, an ihre Erfahrungen anzuknüpfen und sie möglichst umfassend und abwechslungsreich zu unterrichten. Als beispielhaft für die Vielfalt der Arbeitsweisen innerhalb der Grundschule kann Frau Fröhlichs Beschreibung ihres Unterrichts gelten:

Ich mache Wochenplan eben, (...) der erfasst eigentlich alle Bereiche, also: Deutsch, Rechnen, Lesen, manchmal ein bisschen Sachkunde und auch mal eine kleine Bastelarbeit, eine kleine Fingerpuppe oder so (...) Dann haben wir eben abwechselnd unterschiedliche Arbeitsphasen, sei es Gruppenarbeit, sei es allein oder zu zweit. Im Augenblick haben wir so eine schöne Arbeit über Lügengeschichten, da arbeiten wir auch sehr unterschiedlich. Wir haben Theater gespielt zum Schluss, vom Eulenspiegel, der Milch verkaufen wollte, das haben wir in ein

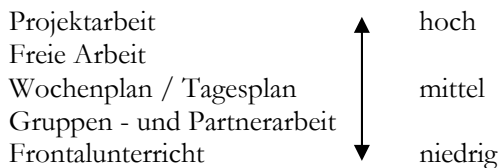
Theaterstück verwandelt. Also schon das Handelnde kommt sehr stark raus, aber insgesamt schon auf der kognitiven Ebene. Wobei ich schon versuche, gerade Sachkunde auch viel so praktische Sachen einfließen zu lassen, wir haben gerade Sexualkunde, wir schauen uns Kinderbilder an, Erstphotos, die Kinder bringen Sachen mit, die sie noch haben von Strampelhosen bis Mützchen und Jäckchen, also schon so das Praktische sollte nach Möglichkeit auch vorkommen.

Trotz der im methodischen Bereich durchaus vorhandenen Unterschiede ist bei allen Grundschullehrerinnen zudem das Bemühen erkennbar, den Schulvormittag und somit auch den Unterricht durch immer wiederkehrende Elemente und Rituale zu strukturieren. In diesem Zusammenhang wird sehr häufig der Morgenkreis erwähnt, der in den meisten Grundschulen den Formen der Tagesplan- und Wochenplanarbeit vorangestellt wird. Bei Frau Becker erfüllt der an den einzelnen Tagen der Wochen ganz unterschiedliche Funktionen in der Klasse. Am Montag etwa dient er der Nachbetrachtung des Wochenendes und ist dementsprechend länger. Der etwas kürzere Morgenkreis von Dienstag bis Freitag hat demgegenüber eher den Charakter einer „Arbeitssitzung“, auf der die anfallenden unterrichtlichen aber auch sozialen Aufgaben besprochen werden. Den Abschluss aller Morgenkreise der Woche markiert dabei eine Vorleserunde.

Während die Grundschullehrerinnen bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung von der in den einzelnen Schulen zwar unterschiedlich ausgeprägten, aber in der Grundschule an sich dennoch herrschenden Norm berichten, beurteilen die Sekundarstufenlehrerinnen die Methoden der Grundschule danach, ob sie in der weiterführenden Schule umgesetzt werden können oder nicht. Wochenplan, Projektunterricht, Gruppenarbeit und selbständiges Arbeiten sind den befragten Sekundarschullehrerinnen als Arbeitsformen der Grundschule bekannt, und werden teilweise auch selbst von ihnen praktiziert. Der Frontalunterricht ist aber immer noch die am weitesten verbreitetste Arbeitsform. Herr Kiesel geht sogar so weit und charakterisiert die Arbeitsweise der weiterführenden Schulen als Monokultur des lehrerzentrierten Unterrichts. Die Sekundarschullehrerinnen, die weitaus häufiger als ihre Kolleginnen in der Grundschulen frontal unterrichten, betonen zum einen seine Nützlichkeit, sehen zum anderen aber auch die Notwendigkeit einer stärker schülerorientierten Arbeiten. Auf der theoretischen Ebene sehen sie, wie z.B. Frau Thomas, „dass der Schüler mit seinen Interessen und Fragen im Mittelpunkt stehen muss“, aus organisatorischen Gründen bleibt jedoch die praktische Umsetzung schülerorientierter Unterrichtsformen in den Sekundarschulen weitgehend aus. Immer wieder wird hierbei von den Lehrerinnen der weiterführenden Schulen auf die Nachteile der Grundschulmethoden verwiesen, deren Umsetzung sehr viel mehr Zeit in Anspruch nimmt und wesentlich mehr Arbeit bedeutet. Trotz dieser belastenden Faktoren, sind sich die Lehrerinnen einig, dass eine Veränderung der bisherigen Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe notwendig ist und durchgeführt werden muss.

3.2 Methodenkompetenz und Methodenvielfalt

Allein aufgrund ihrer stärker pädagogisch ausgerichteten Ausbildung kann davon ausgegangen werden, dass Grundschullehrerinnen sowohl über eine größere Methodenkompetenz als auch einer höhere Methodenvielfalt verfügen. Mit Methodenkompetenz ist hierbei das theoretische Wissen um bestimmte Methoden gemeint, während Methodenvielfalt sich auf die praktische Umsetzung der Methode im Unterricht bezieht. Die untenstehende Abbildung verdeutlicht die Zuordnung der einzelnen Methoden zu den einzelnen Niveaustufen. Von der niedrigen bis zur hohen Niveaustufe lässt sich hierbei ein sukzessives Nachlassen der Lehrerinnen-zentriertheit der Unterrichtsmethoden und eine Zunahme der Schülerorientierung verzeichnen.



Frontalunterricht als am weitesten verbreitete Unterrichtsmethode der Sekundarschulen stellt die Lehrerin in das Zentrum des Geschehens und bietet den Schülern wenig Gelegenheit zu eigenständiger Arbeit. Gruppen- und Partnerarbeit sind zumeist ebenfalls von der Lehrerin gestaltet Unterrichtsformen, bei denen es weniger um die eigenständige Arbeit der Schüler als vielmehr um die Erledigung der gestellten Aufgaben geht. Arbeitsformen wie Wochen- und Tagesplan umfassen demgegenüber Pflichtaufgaben zum Erfüllen der in den Lehrplänen enthaltenen Anforderungen sowie frei gewählte Aufgaben. Freie Arbeit umfasst jene Aufgaben, welche die Schüler im Rahmen des Unterrichts eigenständig bewältigen können, wobei sie das Ausmaß der Anforderungen für sich selbst bestimmen. Projektarbeit wiederum stellt eine Idealform des handlungsorientierten Unterrichts dar und ist dadurch gekennzeichnet, dass sie die beteiligten Schüler dazu bringt, die Bearbeitung eines Problems als wichtig anzusehen und somit den Schüler und seine Interessen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt.

Das theoretische Wissen um einzelne Methoden ist bei den befragten Lehrerinnen zumeist deutlich höher als die tatsächlich im Unterricht angewandte Methodenvielfalt, wobei wiederum Unterschiede zwischen den Grundschullehrerinnen und den Lehrerinnen der weiterführenden Schule hervortreten. Während bei den Grundschullehrerinnen in der Regel sowohl die Methodenkompetenz als auch die Methodenvielfalt hoch ist und sich nur einzelne Lehrerinnen mit einer mittlerer Kompetenz und Vielfalt finden, ist bei den Sekundarschullehrerinnen die Methodenkompetenz wesentlich ausgeprägter als die praktische Umsetzung der einzelnen Methoden in den Unterricht. Die Hälfte der befragten Sekundarschullehrerinnen verfügt nur über eine mittlere oder niedrige Methodenvielfalt. Die in der Grundschule verbreitete Form der Freien Arbeit findet in den weiterführenden

Schulen nicht mehr statt und Wochenplan wird nur an den Gesamtschulen unterrichtet. Unterrichtsformen, welche die Kinder dazu ermutigen eigenständig und eigentätig gestellte Anforderungen zu bewältigen sind daher vor allem in der Grundschule verbreitet und gehen im wesentlichen nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen verloren. In den Sekundarschulen finden demnach die lehrerinnenzentrierten Methoden am häufigsten Verwendung, obwohl das Wissen der Sekundarschullehrerinnen um alternative Unterrichtsformen durchaus vorhanden ist. Die befragten Sekundarschullehrerinnen begründen diesen Nichteinsatz zumeist mit organisatorischen Problemen (etwa das Fehlen von Doppelstunden) oder mit dem hierfür notwendigen Zeitaufwand, der angesichts des Lehrplans nicht geleistet werden kann. Die Lehrerinnen haben, wie Frau Thomas betont, vor allem

Organisationsprobleme mit solchen Methodiken, weil wenn wir die Kinder zu selbständigem Arbeiten anregen brauchen wir immer mehr Zeit an einem Stück, als wenn wir Frontalunterricht machen und einen Lebrervortrag durchführen.

Auf der theoretischen Ebene setzen sich die Sekundarschullehrerinnen zwar intensiv mit einzelnen Arbeitsformen auseinander, es fällt jedoch auf, dass sie wesentlich häufiger als die Grundschullehrerinnen, vor allem deren Nachteile betonen. Im Gegensatz zu den Gesamtschullehrerinnen, für die der Einsatz unterschiedlicher Methoden nahezu selbstverständlich ist, wird der Einsatz alternativer Arbeitsformen in den Gymnasien sehr viel skeptischer beurteilt. Zum einen sicherlich aufgrund der mangelnden Kompetenz, zum anderen aber auch, weil die schülerorientierten Methoden sehr viel mehr Zeit in Anspruch nehmen als etwa Frontalunterricht und von daher noch weniger in die Organisationsstruktur des Gymnasiums passen. Gänzlich ablehnend stehen die Gymnasiallehrerinnen alternativen Lernformen jedoch nicht gegenüber. Die meisten können sich (zumindest theoretisch) die Integration dieser Arbeitsformen in ihren Unterricht vorstellen. Obwohl sich zwischen den unterschiedlichen Schulformen Gymnasium und Gesamtschule eine Reihe von Unterschieden in der Adaption der Grundschulmethoden erkennen lassen, ähnelt sich die Beurteilung der jeweiligen Vor- und Nachteile: Gruppenarbeit ist z.B. nach Herrn Schmitts Ansicht insofern schwierig, da sie einzelnen Kindern die Möglichkeit gibt, sich aus dem Arbeitsgeschehen auszuklinken und nichts zu machen. Ein Verhalten, das dann aber zu Spannungen innerhalb der Gruppe führen kann.

Die Gesamtschullehrerinnen, die als einzige Wochenplan durchführen, betonen, dass dessen Bearbeitung den Schülern anfangs Schwierigkeiten bereitet, und einige Kinder keine oder nur unvollständige Pläne abgeben. Obwohl die meisten Schüler das Prinzip des Wochenplans aus der Grundschule kennen, vermuten die Gesamtschullehrerinnen, dass dort anscheinenden nicht allzu konsequent auf seine Einhaltung geachtet wurde. Von den Gymnasiallehrerinnen wird Wochenplanarbeit zwar als sinnvoll erachtet, aber nur für wenige, wie z.B. für Frau Thomas, stellt sein Einsatz im Unterricht ein Ziel dar, auf das sie hinarbeiten möchte. Sie verweist aber gleichzeitig auf die Probleme, die sich im Gymnasium bei einer

solchen Arbeitsform ergeben. Der Wochenplan ist hier deshalb schwierig zu organisieren, da er im Gegensatz zur Grundschule und zur Gesamtschule nur wenige Fächer umfassen können. Sie bemerkt: Wenn wir die Wochenpläne haben, dann haben wir gewöhnlich Stundenplan, d.h. wir haben einen Auftrag für Arbeitsgruppen für die ganze Stunde für die Klasse.

Wesentlich weniger Problem als die Übernahme des Wochenplans in die Unterrichtsstruktur des Gymnasiums bereitet das projektorientierte Arbeiten, das sowohl für Frau Thomas als auch für Herrn Schäfer ein wichtiges Element ihres Unterrichts darstellt. Frau Thomas macht aber auch hier auf den Unterschied zwischen den Projekten der Grundschule und denen in ihrer Schule aufmerksam, indem sie betont,

„dass diese stärker auf ein Fach hin auf ein Thema hin konzentriert [sind] als in der Grundschule, wo das übergreifend ist, da wo wir projektorientiert arbeiten, da wo wir viele verschiedene Fächer zusammenfassen, da arbeiten wir natürlich unter einem Thema, und da arbeiten wir natürlich indem wir sehr stark kooperieren in verschiedenen Fächern.“

Herr Schäfer wiederum berichtet, dass an seiner Schule verschiedene Fächer gezielt in einem Projekt zusammenarbeiten. Der Frontalunterricht, der von den meisten Sekundarschullehrerinnen praktiziert wird, hat für Herrn Schmitt den Vorteil, dass die Lehrerin „alles im Blick“ hat und viel Stoff abhandeln kann, allerdings führt diese Unterrichtsform dazu, dass Schüler sich leichter ausklinken und „Heftchen bemalen“ oder anderen Beschäftigungen nach gehen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.

4. Die Anstrengungen zweier Einzelschulen

Die unterschiedliche Unterrichtsgestaltung in Grundschule und Sekundarschule stellt die Gestaltung von Entwicklungsprozessen auf der Unterrichtsebene vor einige Probleme. Die befragten Lehrerinnen berichten dabei davon, dass an ihren Schulen auch in diesem Bereich Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs getroffen werden. Allgemein hängt die Gestaltung der Projekte hauptsächlich von der Situation der einzelnen Schule ab. Im folgenden sollen zwei auf die Veränderung des Unterrichts bezogene Projekte an einer Gesamtschule und einem Gymnasium vorgestellt werden.

4.1 Die Gesamtschule von Frau Burg

Frau Burg, die an einer kooperativen Gesamtschule unterrichtet, bewertet die Veränderungen, die sich im Zusammenhang mit dem Übergangprojekt an ihrer Schule ergeben haben sehr positiv. Da die Gesamtschule im Schulverbund mit den umliegenden sechs Grundschulen organisiert ist, bestanden bereits Strukturen auf die zurückgegriffen werden konnten. Fester Bestandteil des Übergangprojek-

tes sind Besuche und Hospitationen der Klassenlehrerinnen in den Grundschulen, aus denen sich ihre zukünftige Klasse zusammensetzen wird. In der ersten Woche des fünften Schuljahres findet eine Schulrallye zum Kennenlernen der Schule statt und zugleich wird diese Zeit genutzt, um Gruppenfindungsprozesse einzuleiten. Auch Veränderungen der Schulorganisation wurden vorgenommen. Es wurde darauf geachtet, dass die Klassenlehrerinnen möglichst viele Stunden in ihren Klassen unterrichtet und dies z.T. auch fachfremd. Die Stunden wurden im Wesentlichen als Doppelstunden angelegt und die Anzahl der Lehrkräfte in den fünften Klassen wurde vermindert.

Den wesentlichen Fortschritt, der im Zusammenhang mit dem Übergangprojekt an ihrer Schule geleistet wurde, sieht sie darin begründet, dass den Schülern nun die Möglichkeit gegeben wird methodisch an das anzuknüpfen, was sie aus der Grundschule kennen. Die im Rahmen des Projektes erfolgten strukturellen Veränderungen beurteilt sie durchweg positiv. Sie hebt diesem Zusammenhang besonders die Klassenraumgestaltung, die Freiheit zur Einteilung des Unterrichts und die klassen- und fächerübergreifende Projektarbeit hervor. Aufgrund der erhöhten Stundenzahl, die die Klassenlehrerinnen in ihren Klassen eingesetzt sind, hat sich für sie auch die pädagogische Freiheit deutlich verbessert. Zum einen kann sie stärker auf Gruppenprozesse einwirken, zum anderen ist es möglich, den Unterricht jenseits des 45-Minutenrhythmus flexibel zu gestalten und die Stunden je nach Bedarf einzusetzen.

Der Einsatz in der fünften und sechsten Klasse erfordert ihrer Ansicht nach besondere pädagogische Fähigkeiten, da diese sich auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen müssen und daher altersgemäß reagieren sollten. Frau Burg fordert daher von den Unterstufenlehrerinnen ein tiefgreifendes Verständnis für Kinder und ihre konkreten Lebensumstände. Insbesondere sollten nur solche Lehrerinnen eingesetzt werden, die sich über die Lerngewohnheiten der Kinder informieren. Ebenso angebracht ist das Wissen, „wie Kinder sich verhalten“, um falsche Erwartungen von vornherein auszuschalten.

4.2 Das Gymnasium von Herrn Schäfer

Das Übergangprojekt an der Schule von Herrn Schäfer besteht mittlerweile schon seit einigen Jahren. Aus der Beobachtung heraus, dass einstig hochmotivierete Fünftklässler zu lustlosen Mittel- und Oberstufenschüler wurden, die den Unterricht über sich „ergehen“ ließen oder sich gar verweigerten, folgte an der Schule von Herrn Schäfer Mitte der 80er Jahre die Einsicht, dass eine Reihe von schulorganisatorischen und unterrichtsidaktischen Maßnahmen vorgenommen werden müssen, um Grundschulern den Übergang zu erleichtern und gleichzeitig gymnasiales Lernen zu lehren. Zunächst wurde ein eigener Bereich für die fünften und sechsten Klassen geschaffen, um dem „Bedürfnis des Kindes seinen Lehrer in seiner Klasse haben zu können“ (Hildebrand, 1986, 3) entgegenzukommen. In den ersten Wochen nach der Einschulung findet dann auch der Unterricht hauptsächlich in diesem Gebäude und im eigenen Klassenraum statt. Da die Kinder aus

der Grundschule das Lernen in größeren Blöcken gewöhnt waren, machte v.a. die Umstellung auf den 45-Minuten-Takt Schwierigkeiten. Um dies zu beseitigen wurde der Stundenplan der Eingangsstufe so umgestaltet, dass die einzelnen Fächer stärker miteinander verbunden werden können, wobei dem Deutschunterricht eine integrierende Funktion zukam.

Konkret bedeutet dies, dass die Themen des Deutschunterrichts und einiger Sachfächer (zumeist Biologie, Erdkunde, Physik) so aufeinander abgestimmt wurden, dass sie sich inhaltlich aufeinander beziehen können. Zudem praktizieren die Lehrerinnen Arbeitsweisen, die über ihre bisherig gewohnte Arbeitsweise hinausgehen, da die Deutschlehrerin und die betreffende Fachlehrerin eine gemeinsame Unterrichtsstunde in der Woche erhalten, in der sie gemeinsam unterrichten. Der Stundenplan weist dann z.B. folgende Abfolge auf: 1. Stunde: Biologie, 2. Stunde: Deutsch und Biologie, 3. Stunde: Deutsch. Da danach zumeist weitere Sachfächer folgen, wird zudem ein Lernen in Projektzusammenhängen ermöglicht. Neben diesen gekoppelten und projektorientierten Fächern steht dann bewusst der Fachunterricht in der 1. Fremdsprache und in Mathematik, um auch das gymnasiale Lernen in Form von Fachdisziplinen zu vermitteln. Als weitere unterstützende und fördernde Maßnahme sind zudem im Stundenplan der fünften und sechsten Klasse zwei Stunden Ausgleichsunterricht vorgesehen, in dem der Kenntnisstand der Schüler, die aus den unterschiedlichen Grundschulen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und methodischen Fähigkeiten kommen, in den Fächern Deutsch und Mathematik auf ein einheitliches Niveau gebracht werden soll.

Als weiteren wichtigen Bestandteil der methodischen Arbeit nennt Herr Schäfer die fächerübergreifenden Projekte, deren Ergebnisse u.a. auf großen Schautafeln im Treppenhaus des Gebäudes ausgestellt werden. Neben bereits erprobten Projekten (z.B. zu den Themen „Mein Schulort“, „Am Meer“, „Auf dem Bauernhof“, „Unser Wald“ etc.) werden immer wieder neue Projekte mit unterschiedlichen Fächerkombinationen geplant und durchgeführt. Die Lehrer in den Eingangsklassen sind zudem bemüht sich untereinander abzusprechen und haben festinstallierte Jahrgangskonferenzen, dennoch betont Herr Schäfer, dass diese Form des Arbeitens natürlich ein Mehr an Arbeit bedeutet und es zudem darauf ankäme, ob man mit dem gekoppelten Kollegen ein gutes Verhältnis habe oder nicht. Insgesamt begrüßt er die Methodenvielfalt, die sich durch eine solche Art des Unterrichts ergeben (Kooperation mit den anderen Lehrer, Unterrichtsbeobachtung, Team-Teaching aber auch Frontalunterricht). Eine Ausweitung des Projekts auf die Kernfächer Latein und Mathematik, hält Herr Schäfer zwar prinzipiell für möglich, sieht jedoch eigentlich keinen Handlungsbedarf, da es explizit auf Deutsch angelegt ist. Eine sporadische Zusammenarbeit ergibt sich zwar häufiger, generell jedoch scheint auch die Bereitschaft der anderen Kernfachlehrerinnen zur Mitarbeit nicht sehr hoch zu sein.

5. Schulentwicklung im Kontext des Übergangs

Zwei Schulen, zwei unterschiedliche Ansätze, die aus dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen resultierenden Probleme abzubauen und den Einstieg in die neue Schule für die betreffenden Schüler zu erleichtern. Zudem bilden derartige Ansätze bisher noch eher die Ausnahme in den weiterführenden Schulen.

Viel eher zeigt sich, dass hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung noch deutliche Unterschiede zwischen den Grund- und Sekundarschulen vorhanden sind: Unterrichtsformen, welche die Kinder dazu ermutigen, eigenständig und eigenständig gestellte Anforderungen zu bewältigen, sind eher in der Grundschule verbreitet, während in den Sekundarschulen zumeist lehrerinnenzentrierte Arbeitsformen Verwendung finden. Vor allem in den Gymnasien werden alternative Arbeitsformen selten eingesetzt, für die Gesamtschullehrerinnen scheint – sicher auch aufgrund unterschiedlicher schulischer Organisationsformen – der Einsatz offener Lehr- und Lernformen etwas selbstverständlicher zu sein. Auffällig ist, dass sich die Sekundarschullehrerinnen theoretisch mit den einzelnen zur Disposition stehenden Arbeitsformen und Methoden auseinandersetzen, dabei jedoch vor allem deren Nachteile in der Schulpraxis betonen. Als Begründung für den Nichteinsatz benennen sie die fehlenden organisatorischen Voraussetzungen (z.B. Doppelstunden, Klassenlehrerinnenprinzip), die Anforderungen des Lehrplans. Gelegentlich verweisen sie auch darauf, dass ihnen die entsprechenden methodischen Kompetenzen nicht in ihrer Ausbildung vermittelt wurden und sie sich diese erst noch aneignen müssten.

Da die einzelnen Schulformen somit unterschiedliche Unterrichtstraditionen aufweisen, ergeben sich beim Übergang auch weiterhin Diskontinuitäten der Lernformen, die vielen Schülern Probleme bereiten. Um diese Divergenz der Unterrichtsmethoden aufzuheben, bedarf es zunächst einiger Anstrengungen von Seiten der Sekundarschullehrerinnen (und hier vor allem der Gymnasiallehrerinnen), die sich eine mit den Grundschullehrerinnen vergleichbare Methodenkompetenz noch aneignen müssen. Da es bei einer gemeinsamen Gestaltung des Übergangs jedoch nicht darauf ankommt, die schulische Praxis der einen Schulform auf die andere zu übertragen, muss hier geprüft werden, welche der in den Grundschulen verwendeten Arbeitsformen und Methoden sich sinnvoll in den Unterricht der weiterführenden Schulen einbinden lassen. Insofern stellt die Angleichung der Lernformen zwischen Grundschule und Sekundarschule eine weitere wichtige gemeinsame Entwicklungsaufgabe im Kontext des Übergangs dar.

6. Literatur

Büchner, P./ Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarschule. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen

- Dalin, P./ Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest
- Fausser, P. (1992): Kontinuität als Anspruch. Schulpädagogische Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Hameyer, U. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 330-352
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1989): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt/M.
- Hacker, H. (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: Die Grundschule, 20,10, 8-10
- HKM/HeLP (Hrsg.) (1997): Der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium – Kooperation zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Hessisches Kultusministerium/ Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden
- Koch, K (2001):. Von der Grundschule in die Sekundarschule. Der Übergang aus Lehrersicht. Opladen
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./ Kell, A.: (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim, 113-156
- Liebau, E./ Mack, W./ Scheilke, T. (1997): Das Gymnasium im Wandel. In: Liebau, E./ Mack, W./ Scheilke, C. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform. Geschichte, Theorie. Weinheim, 7-14
- Portmann, R./ Schneider, E. (1988): Brückenschläge. Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Heinsberg
- Risse, E. (1999): Leistung und Qualitätssicherung im offenen Unterricht an Gymnasien. In: Pädagogische Führung, 10, 1, 17-22
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 10, 295-326
- Schneider, W. (1994): Der Übergang in die weiterführende Schule nach dem 4. oder 6. Grundschuljahr? Theoretische Analysen und empirische Beiträge zur Prognose des Schulerfolgs. In: Bayerische Schule, 47 5, 15-20
- Struck, P. (1995): Schulreport. Harburg
- Vaupel, D. (1996): Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig. Schülerinnen und Schüler lernen, selbständig zu arbeiten. In: Die Deutsche Schule, 88, 1, 98-110
- Weißbach, B. (1985): Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen. In: Die Deutsche Schule, 77, 4, 293-303

Anschriften der Autoren

Christian Bonnes, Dr., Oberstudienrat, Lehrbeauftragter der Georg-August-Universität Göttingen, Senderstr.19, 37077 Göttingen

Petra Herzmann, Prof. Dr., Juniorprofessorin, Universität des Saarlandes, Philosophische Fakultät 3, Fachrichtung Erziehungswissenschaft, Postfach 151150, 660412 Saarbrücken

Dietlind Fischer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Comenius-Institut, Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Wilfried Hansmann, Dr., Privatdozent, Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft –Humanwissenschaft, Nora-Platiel-Str.1, 34109 Kassel

Andreas Hoffmann-Ocon, Dr., wissenschaftlicher Assistent, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str.4/6, 37073 Göttingen.

Detlev Lindau-Bank, Dipl. Soz-Päd, Dipl. Päd., Hochschule Vechta, Institut für Erziehungswissenschaft, Driverstr. 22, 49377 Vechta

Heino Reimers, Dr., wissenschaftlicher Assistent, Christian-Albrechts-Universität Kiel, Institut für Pädagogik, Olshausenstr.75, 24118 Kiel

Katja Koch, Dr., Wissenschaftliche Assistentin, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str.4/6, 37073 Göttingen.

Kirsten Ricker, Dr., wissenschaftliche Assistentin, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str.4/6, 37073 Göttingen.