

nisation und Lehrperson ist in solchen Standorten erkennbar, in denen sich eine qualitätsbasierte Schulorganisation zu entwickeln beginnt.²⁰ In der neuen schulischen Organisation werden die operativen Fähigkeiten von Lehrkräften, wie sie jetzt schon in der Berufspraxis vorkommen, aber bislang wenig systematisch beobachtet sind, aufgegriffen. Dies nimmt Brüsemeister zum Anlass, ein grundsätzliches Umschwenken von der bisherigen Orientierung der Lehrkraft an einer individualistischen Berufskultur der Profession hin zu einer *Orientierung an Organisation* zu diskutieren. Außerdem verknüpft er seine Sicht der ‚organisationsbasierten Schule‘ mit dem Konzept des „Wissensmanagements“. Auch daraus ergeben sich neue Orientierungen für das Praxisfeld des Lehrberufs – und auch für eine reformierte Lehrerbildung.

GUDRUN SCHÖNKNECHT

Lehrkräfte und Innovation

Ein neues Verständnis von Professionalisierung

Professionalisierung bezeichnet einen historischen Prozeß der Entwicklung von Berufsständen zu sog. Professionen. Damit ein Beruf professionellen Status erreicht, müssen bestimmte Merkmale vorhanden sein wie Autonomie, ein spezifisches Berufsethos, systematisches und kodifiziertes Wissen, eine wissenschaftliche Ausbildung sowie eine gesellschaftlich zentrale Dienstleistung (Schwänke 1988: 31). Als klassische Professionen gelten z.B. Medizin und Jura. Mit dem Begriff Professionalisierung wird aber auch der Prozeß bezeichnet, den die Individuen eines Berufs(standes) durchlaufen müssen, um berufsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Berufsethik zu erwerben. [...]

Wird der Lehrerberuf innerhalb dieses Ansatzes von Professionalisierung [...] betrachtet, können LehrerInnen nur den Status von Semi-Professionellen erreichen. Allerdings hat die Diskussion der Professionalisierung des Lehrberufs, die schon seit über 20 Jahren geführt wird, gezeigt, dass die professionelle Entwicklung von LehrerInnen nicht diesen Professionalisierungsmodellen entspricht [...] und deshalb das klassische Professionalisierungskonzept für den Lehrerberuf ergänzt und modifiziert werden muß.

[...]

Als Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kriterien der Professionalität, die für den Lehrerberuf geeignet sind, führen Bauer/Burkhard (1992) Autonomie und Berufsethos, Reflexivität und Supervision sowie

20 Vgl. dazu Brüsemeister (in einem weiteren Beitrag in Textblock IV).

Kollegialität (unter dem Gesichtspunkt LehrerInnen lernen von KollegInnen) an. [...]

Diese [...] Bestimmung des Begriffs „pädagogische Professionalität“ ist auch für die vorliegende Untersuchung zentral. In dem Begriff „innovative LehrerInnen“, der häufig für die Befragten verwendet wird, sind mit die o.g. Kennzeichen pädagogischer Professionalität eingeschlossen. „Professionell“ und „innovativ“ werden als normative, wertende Begriffe verwendet, sie deuten an, daß die LehrerInnen als qualifizierte ExpertInnen in ihrem beruflichen Handeln gesehen werden.

Aus dem bisherigen Stand der Untersuchung [...] zieht Bauer die Schlußfolgerung, daß es zwar pädagogische Professionelle im Lehrerberuf gibt, die allerdings nur Einzelfälle und zudem meist Autodidakten sind, d.h. daß sie ihr erweitertes pädagogisch-professionelles Handlungsrepertoire und ihre berufsbiographische Entwicklung nicht in erster Linie der institutionalisierten Aus- oder Fortbildung verdanken. Ihre Entwicklung zum pädagogischen Profi hat sich nach seinen Ergebnissen teilweise außerhalb des Lehrerberufs vollzogen.

[...] [Die] „pädagogischen Profis“, auf die Bauer u.a. in ihrer Untersuchung immer wieder gestoßen sind, bezeichnen sie in einer jüngeren Darstellung als „Pioniertypen“ (Bauer/Kopka 1994: 287, 305). Sie zeichnen sich auch dadurch aus, daß sie nicht dem üblichen Denkmuster folgen, das vielen LehrerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen eigen ist und beinhaltet, daß Theorie und Praxis in den seltensten Fällen aufeinander bezogen werden können. Diese Pioniertypen verwenden in ihrem Denken und Handeln Kategorien, die „aus einer praxisnahen pädagogischen, psychologischen und sozialpsychologischen Forschung und Theoriebildung stammen“ (ebd., 287f.). Sie setzen sich intensiv mit erziehungswissenschaftlichen Theorien auseinander. Bauer/Kupka sehen in ihnen „einen Prototyp des professionellen Lehrers“, der auch dem in der Forschungsliteratur zur Schulentwicklung skizzierten Wunschbild entspricht durch seine Schlüsselqualifikation, Theorie und Praxis im Unterrichtsalltag aufeinander zu beziehen und verbinden zu können. [...]

Innovation

Innovieren ist ein Bestandteil des Aufgabenfeldes von LehrerInnen und wurde schon vom Deutschen Bildungsrat als eine der Grundqualifikationen von LehrerInnen neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten beschrieben:

„Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufs geworden. ... Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform.“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 220)

Die den LehrerInnen damals schon zugesprochene zentrale Rolle in Innovationsprozessen wird heute angesichts der veränderten und neuen Aufga-

ben der Schule, [...] insbesondere der Grundschule, immer wichtiger und bestätigt sich heute, 20 Jahre später, in neueren empirischen Untersuchungen. [...]

Nach dem Modell von Edelfelt (1983) müssen vier Bereiche für Innovationen beachtet werden: Die professionelle Entwicklung der LehrerInnen selbst, Entwicklungen im Kollegium, Verbesserungen an der Schule und Verbesserungen im Bereich des Erziehungswesens. Der zentrale Faktor für die Innovation an Schulen bleibt die professionelle Entwicklung der LehrerInnen selbst, auf die sich auch das Interesse der vorliegenden Arbeit konzentriert.

Innovation und innere Schulreform

Nach der Ernüchterung über die geringe Wirksamkeit der großen Schul- und Bildungsreform der 70er Jahre in einigen Bereichen wurde in den 80er Jahren die innere Schulreform immer wichtiger. Damit wurden die Lehrerpersönlichkeit und eine ganzheitliche Lehrerbildung ins Zentrum gerückt. Die innere Schulreform kann auch als Reaktion der LehrerInnen selbst auf das Scheitern vor allem äußerer Reformen der 70er Jahre gesehen werden.

[...]

Als sog. „innere Schulreform“ wird eine Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Schule bezeichnet, die nicht strukturell in das Bildungssystem eingreift, sondern sich im Rahmen gültiger Richtlinien, Verordnungen und Gesetze abspielt und von einzelnen oder Gruppen von LehrerInnen als logische Konsequenz aus sich verändernden Lebensbedingungen gestaltet wird (Krichbaum 1991: 32). Mit einem Verständnis von Innovation und Schulreform als innere Reform stehen die LehrerInnen als Agierende im Zentrum, wie schon bei der Professionalisierungsdiskussion deutlich wurde. Dieser „Aufbruch der Grundschule“ [...] wird auch als „Reform von unten“ bezeichnet, was eine zweifache Bedeutung beinhaltet: eine „von unten“ gewachsene im Gegensatz zur „von oben“ verordneten Reform sowie „von unten“ ausgehend im Sinne einer Basis des Schulsystems, als Grundschule, die Grundlage des gesamten Schulwesens ist. [...] Die innere Reform der Schule findet vor allem an Grundschulen statt: Ein Teil der GrundschullehrerInnen hat erkannt, daß sie den neuen Anforderungen an die Schule mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht gewachsen sind, daß Qualifikationen wie Kreativität, Offenheit, Kooperationsfähigkeit und Selbständigkeit nicht hinreichend ausgebildet werden können, daß die Schule von einer Belehrungsschule zu einer offenen Schule werden muß.

[...]

Für Innovationsprozesse in der Grundschule sind zwei Bereiche zentral: das System „Schule“ und das System „Selbst“ (Schley/Wallrabenstein 1994: 11). Auch Krichbaum (1991: 32) nennt als Bedingung für innere Schulreform den Bereich des Kollegiums und der ganzen Schule, das Selbstverständnis der Schulaufsicht sowie die LehrerInnen selbst.

Für Entwicklungen im System Schule wird als zentrale Strategie die Autonomie der Einzelschule gefordert [...], Autonomie in pädagogischer, organisatorischer, personeller, finanzieller und evaluativer Hinsicht (Büchel u.a. 1994). Diese soll die Innovationskraft der einzelnen Grundschule stützen. [...]

Bei der Forderung nach Autonomie der Einzelschule muß allerdings beachtet werden, daß als Voraussetzung für diese Freiräume ein Kollegium bereit sein muß, diese Gestaltungsfreiräume mit Inhalten zu füllen. [...] Auch die Untersuchung von Little (1982: 85ff.) verweist auf den Zusammenhang der Normen „Kollegialität“ und „Reformbereitschaft“, die zentral für Arbeitsbedingungen an sog. „guten Schulen“ (Aurin 1991) sind. Schulinterne Lehrerfortbildung, also Innovationsbestrebungen der einzelnen Schule, hat „dort die besten Einflußmöglichkeiten, wo eine entwickelte Kollegialität herrscht“ (Little 1982: 97).

Ramseger sieht in den bei den Prinzipien Integration und Autonomie zukunftssträchtige Ideen für die Strukturveränderungen an Grundschulen (Ramseger 1994: 10f.). Am Beispiel von LehrerInnen in Integrationsklassen von behinderten und nichtbehinderten Kindern wird bei ihnen deutlich, welche Folgen dieses Prinzip der Integration für die Schulentwicklung hat. Unterrichten in solchen Klassen zwingt die LehrerInnen zu konsequenter Differenzierung, die Fiktion eines homogenen Leistungsniveaus, gleicher Lernzeiten und -ziele für alle kann hier nicht mehr aufrechterhalten werden. Integration wird in der Regel in Teamarbeit verwirklicht. Mit diesen Veränderungen in Integrationsklassen ist ein Professionalisierungsschub bei den LehrerInnen verbunden, der auch durch vermehrte Fortbildung gestützt wird. Sieht man die Aufgaben, vor die die Grundschule in den letzten 20 Jahren gestellt wurde, aus diesem Blickwinkel, so wird deutlich, daß auch die Integration von Kindern ausländischer ArbeitnehmerInnen, die veränderte Lebenswelt von Kindern, der Wandel in der Familienstruktur und die multikulturelle Gesellschaft als wichtige Entwicklungsimpulse für die Arbeit von LehrerInnen gesehen werden können. Sie mußten auf diese neuen Anforderungen reagieren und begegneten ihnen, indem sie ihren Unterricht öffneten und damit eine innere Reform der Grundschule voranbrachten.

Auch die zweite Idee, die Ramseger anführt, die Autonomiebestrebungen, bewirkt wie das Prinzip Integration eine Selbstprofessionalisierung der LehrerInnen und damit auch eine gesteigerte Professionalisierung der Schule als Ganzes, die sich in erhöhter didaktischer und sozialer Kompetenz aller Beteiligten, auch z.B. der Eltern, auswirkt. Sie führt schließlich auch zu einer Politisierung im Bereich der Grundschule, die auch in ihrer ursprüngliche Aufgabe, nämlich der Erziehung von Kindern unabhängig von gesellschaftlicher Stellung, Herkunft, Religion und Begabung, bereits angelegt ist.

Ein wichtiger Punkt, der in Veröffentlichungen zu diesem Bereich selten erwähnt wird, aber doch zentral erscheint für die Möglichkeiten der

Öffnung des Unterrichts in der Grundschule, ist das Klassenlehrersystem. Die Aussetzung des 45-Minuten Rhythmus, die Rhythmisierung des Schultages und der Schulwoche nach Prinzipien des offenen Unterrichts ist für GrundschullehrerInnen, die den größten Teil des Schultages mit „ihrer“ Klasse verbringen, ohne größere Probleme realisierbar. [...] Auch wenn der Lehrerberuf grundsätzlich mit großer Autonomie und Gestaltungsfreiheit im inhaltlichen Bereich ausgestattet ist, ist doch diese strukturelle Besonderheit an Grundschulen eine wichtige Voraussetzung für Reformen. Das Klassenlehrersystem erhöht die Gestaltungsfreiheit und Autonomie von GrundschullehrerInnen erheblich und erleichtert somit die Öffnung des Unterrichts. [...]

Neben der Einzelschule sind aber und vor allem die LehrerInnen selbst für die Innovation an Schulen zentral, um die es auch in der vorliegenden Untersuchung geht, ihre Entwicklungsprozesse, subjektiven Theorien und Handlungsstrategien stehen im Mittelpunkt, aus ihrer Sicht muß zunächst auch das System Schule gesehen und erforscht werden.

Ein Grund für das Scheitern einiger positiver Reformansätze des Deutschen Bildungsrates war, daß diese Reform von oben durchgeführt und nicht mit der Bereitschaft der LehrerInnen, diese Reform zu tragen, verbunden werden konnte. Flitner (1990) kritisiert dies und weist auf eine andere Art von Reformarbeit hin, die in Großbritannien üblich ist und dort sehr erfolgreich ist, weil sie das Reformpotential der LehrerInnen beachtet und einbezieht. [...] Das Reformpotential, die subjektiven Theorien und Handlungsstrategien innovativer LehrerInnen werden untersucht und analysiert, um daraus Hinweise für die innere Reform der Schule und der Lehrerbildung zu erhalten.

[...]

Innovation und pädagogische Frauenforschung

Im Zusammenhang mit den Bereichen Innovation und innere Schulreform müssen Forschungsergebnisse und die Diskussion in der pädagogischen Frauenforschung beachtet werden. Grundlage feministischer Schulforschung sind die emanzipative Erziehungswissenschaft und die Frauenforschung, die sich beide in den 70er Jahren etabliert haben. [...]

Zentrale Aspekte aus der pädagogischen Frauenforschung [...] sind neben Subjektorientierung und Theorie-Praxis-Verbindung die Doppelbelastung von Frauen durch Beruf und Familie, die als Chance zur Doppelqualifikation für die pädagogische Arbeit in der Schule gesehen wird, die Feminisierung des Lehrberufs und dessen Auswirkungen sowie empirische Forschungsergebnisse im Bereich innere Schulreform.

Die doppelte Sozialisation Erwachsener als Sozialisation durch den Berufsalltag und das private Leben ist bei erwerbstätigen Frauen besonders sichtbar, betrifft aber alle Erwachsenen (vgl. Hoff 1990). Sie ist allerdings als „doppelte Vergesellschaftung“ oder „doppelte Sozialisation“ zunächst

von Frauenforscherinnen in die soziologische Diskussion eingebracht worden (vgl. Becker-Schmidt 1987).

Frauen eignen sich in ihrer Sozialisation ein sog. „weibliches Arbeitsvermögen“ an, auf das sie in ihrer beruflichen Qualifizierung und im Berufsalltag zurückgreifen können und das im Fall einer Berufstätigkeit als Lehrerin, die auch Erziehung umfaßt, zu ihrem Berufserfolg beiträgt (Händle 1989b: 109). Berufliche und familiäre Tätigkeit sind zwei ganz unterschiedliche Bereiche mit divergierenden Anforderungen, Strukturen und Logiken. Daß vor allem berufstätige Frauen in beiden Bereichen stark gefordert sind, läßt sie ihr spezifisch weibliches Arbeitsvermögen ausbilden. Die Tätigkeit von Frauen in beiden Lebensbereichen kann so nicht mehr als Doppelbelastung, sondern auch als Entlastung betrachtet werden. Beide Bereiche können sich stützen, in beiden Bereichen können Frauen ihre Bedürfnisse befriedigen und damit ausgeglichener sein als bei Nur-Berufstätigkeit oder Nur-Hausfrauendasein (Metz-Göckel 1993: 13). [...]

Händle untersucht die Auswirkungen dieses weiblichen Arbeitsvermögens für Lehrerinnen und auch den Einfluß der Doppelqualifikation für Lehrer, die auch, wenn auch in geringerem Maße, gegeben ist, mit Fallstudien in der Berufseingangsphase (Händle 1989a, 1989b). Durch Erfahrungen aus ihrer Herkunftsfamilie, aber auch durch die Erziehung eigener Kinder haben Lehrerinnen vor allem soziale und kooperative Handlungsprioritäten [...]. Deshalb sind ihnen offene und reformorientierte Unterrichtsformen sehr wichtig, sie stimmen mit ihren Zielsetzungen überein. In offenen Situationen und als Klassenlehrerin können sie ihre sozialen und kooperativen Handlungsprioritäten eher verwirklichen als im Fachlehrerprinzip bei äußerer Leistungsdifferenzierung (Händle 1989b: 109). „Weiblicher Stil“ läßt sich von Frauen in der Grundschule deshalb leichter verwirklichen.

[...]

Eigene biographische Erfahrungen mit Kindern als Vater und Mutter kann zur Qualifikation für pädagogisches Arbeiten führen, kann aber auch in ungünstigen Situationen eine Festlegung sein, die Job-Orientierung im Beruf fördert. Wie sich die Lebenspraxis als Vater und Mutter auf das Engagement im Beruf auswirkt, hängt eng von der individuellen Konstellation und den biographischen Erfahrungen in der eigenen und der Herkunftsfamilie ab (Händle 1989a: 222). Händle kommt zu dem Ergebnis, daß egalitäre Ansprüche und Erfahrungen in der Biographie und der aktuellen Lebenssituation schülerorientiertes Unterrichten stützen, hierarchische Erfahrungen dagegen lehrerzentrierten Unterricht (vgl. ebd.).

Die Feminisierung des Lehrberufs, die ursprünglich als Hindernis für seine Professionalisierung gesehen wurde (vgl. Nyssen 1994: 349), erweist sich damit als ein wichtiges Innovationspotential für die innere Reform der Schule. An Grundschulen unterrichten zu 70-90 % Lehrerinnen, sie bringen ihr spezifisch weibliches Arbeitsvermögen in die Berufsarbeit dort mit ein und haben damit entscheidend zu einer Reform der Grundschule von unten beigetragen. Ihre Sichtweisen, Werte, Orientierungen und ihr Engagement

für pädagogische Ideen befördert die Humanisierung der Grundschule und die Integration ausländischer und behinderter Kinder. [...]

Literatur

- Aurin, Kurt (1991) (Hg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn
- Bauer, Karl-Oswald, Andreas Kopka (1994): Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: Hans-Günter Rolff, u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8. Weinheim, 267-307
- Bauer, Karl-Oswald, Christoph Burkhard (1992): Der Lehrer – ein pädagogischer Profi? In: Hans-Günter Rolff, u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 7. Weinheim, 193-226
- Becker-Schmidt, Regina: Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Lilo Unterkirchner/Ina Wagner (Hg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag. Wien, 11-25
- Büchel, Helga, Horst Ewald, Hadmut Scholz, Herrmann Schwarz (1994): Schulautonomie – ein Weg zur besseren Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 71, 40-45
- Deutscher Bildungsrat (1972): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Edelfelt, Roy A. (1983): In-service education: Moving from professional development to school improvement. In: Urban Educator, 7 (1), 100-113
- Flitner, Andreas (1990): Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn über Lehrerarbeit und Schulreform. In: Peter E. Kalb, u.a. (Hg.): Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, 13-32
- Händle, Christa (1989a): Lebenspraxis als Mutter und Vater. Doppelbelastung oder Qualifizierung für den Lehrberuf? In: Bärbel Schön (Hg.): Emanzipation und Mutterschaft. München, 203-225
- Händle, Christa (1989b): Soziale Handlungsprioritäten im Beruf. Befunde aus Fallstudien von Lehrerinnen in der Berufseinstiegsphase. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.): Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der DGfE. Bielefeld, 93-111
- Hoff, Ernst-H. (1990) (Hg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. München
- Krichbaum, Gabriele (1994): Mit Konflikten leben – aber wie? Zum Fragebogen über Lehreraus- und Lehrerfortbildung (2. Teil). In: Grundschule, H. 1, 34-36
- Little, Judith Warren (1982): Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. In: American Educational Research, 19, 325-340
- Metz-Göckel, Sigrid (1993): Die Macht der Lehrerinnen. In: Maria-Anna Kreienbaum, u.a. (Hg.): Was ist eine gute Schule? Weinheim, 9-23
- Nyssen, Elke (1994): Einführung (zum Symposium 13: PrimarstufenlehrerInnen in Europa). In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 32: Bildung und Erziehung in Europa. Weinheim, 349-351
- Ramseger, Jörg (1994): Was wird aus der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 71, 7-11
- Schley, Wilfried, Wulf Wallrabenstein (1994): Grundschule im Aufbruch: Lernen im Widerstand? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 76, 6-13
- Schwänke, Ulf (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim und München