

Lehrkräfte

Kommentar (Brüsemeister/Eubel)

Neben Schulleiterinnen und Schulleitern sind in den Diskussionen um eine Schulmodernisierung vor allem die Lehrkräfte angesprochen. Sie sollen an ihrer Schule eine Modernisierung in Unterrichtsform sowie generell für die *Organisation* Schule realisieren. Dies wird in Konzepten der pädagogischen Qualitätsentwicklung formuliert (siehe Textblock II). Zur Position der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen liegt mittlerweile eine Vielzahl von Fallstudien vor,¹⁴ die sich jedoch als schwer generalisierbar erweisen. Mit anderen Worten: es gibt derzeit keine Literatur, die das Umgehen von Lehrkräften mit Schulmodernisierungen in den einzelnen Bundesländern überblickt und vergleichend vorstellt, und es gibt gegenwärtig keine Theorie, die in der Lage wäre, auf einem allgemeineren Niveau die Reaktionen von Lehrkräften im Kontext der schulischen Modernisierung zu erörtern oder gar zu prognostizieren. Angesichts dessen konzentrieren wir uns zunächst auf zwei kontrastive Grundlagentexte. Mit *Gudrun Schönknecht* (Universität Eichstätt) lässt sich die Innovationsfähigkeit von Lehrkräften betonen, mit *Fritz Bohnsack* (Emeritus, Universität Essen) das Gegenteil – nämlich Widerstand gegen Innovationen. Beides gehört offensichtlich im Hinblick auf Lehrkräfte zur Realität der Schulmodernisierung. In einem weiteren Beitrag (von *Thomas Brüsemeister*) wird die Kopplung von Lehrkräften und Schulorganisation problematisiert.

In dem unseren Textauszügen zu Grunde liegenden Buch „Innovative Lehrerinnen und Lehrer“ (1997) stellt *Gudrun Schönknecht* dar, dass Konzepte, die den Lehrberuf klassischerweise als eine Semi-Profession kennzeichnen – mit Kriterien wie z.B. einem spezifischen Berufsethos und einem kodifizierten Wissen – zu kurz greifen. Professionalität gibt es im Berufsfeld der Lehrer, aber sie verdankt sich nach Schönknecht „nicht in erster Linie der institutionalisierten Aus- und Fortbildung“, sondern individuellen beruflichen und biographischen Entwicklungen der einzelnen Lehrkraft. Nach Ansicht der Autorin lassen sich Generationen von Lehrkräften ausmachen, die sich „inneren Reformen“ zuwenden, z.B. nachdem in den 1970er Jahren „äußere Bildungsreformen“ scheiterten. Diese Lehrkräfte setzten nicht am System Schule an, sondern am eigenen „Selbst“. Vor allem Grundschullehrerinnen und -lehrer hätten sich aus *eigenem Antrieb* mit neuen Unterrichtsmethoden beschäftigt.

14 Vgl. exemplarisch Arnold u.a. (1999); zu biographischen Fallstudien vgl. den Überblick mit weiterer Literatur bei Reh/Schelle (1999); vgl. generell den von Combe u.a. (1999) herausgegebenen Sammelband zur Schulmodernisierung, unter anderem mit Fallstudien zu Ostdeutschland.

Die Autorin will also die Entstehung von Innovationen auf die Lehrkräfte zurückführen. Wenn auch die Innovationsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft nicht unabhängig von der Gesellschaft gesehen wird, so erschreckt doch der Befund, Innovation und Modernisierung würden von Lehrkräften gerade durch eine Selbstqualifizierung *neben* dem Beruf – also informell – erreicht. Denn dies bedeutet, dass die Betroffenen zum Teil indifferent gegenüber *institutionalisierten* Berufsaufgaben sind. Es ist die grundsätzliche Frage aufgeworfen, inwieweit individuelle biographische Perspektiven in einem Beruf aufgehen sollen oder können. Und dies hängt wiederum mit der Frage zusammen, welchen Typus der Organisation Schule und welchen Typ von Beruflichkeit man Lehrkräften zuschreibt. Geht man von einer bürokratischen Arbeitsorganisation aus, ist die Lehrkraft relativ indifferent gegenüber der Organisation Schule, da sie (Arbeits-) Leistungen gegen Geld tauscht. Man ist nur über die ‚schmale Brücke‘ eines Tauschgeschäfts mit der Schule verbunden, was aber gerade viele Freiheiten lässt, außerhalb der Schule informelle Kompetenzen zu erwerben und in das Berufsfeld einfließen zu lassen. Indem Lehrkräfte beständig gleichsam ‚über ihren Tellerrand‘ schauen, nichtberufliche Sinnfelder in die Schule hineinholen, werden sie zu ‚Motoren‘ der Modernisierung. In dieser Lesart wird die relative Indifferenz zwischen der Arbeitsorganisation Schule und der Berufsbiographie zum zentralen Faktor schulischer Veränderungen. Oder noch einfacher: Nur der (einzelnen) Lehrkraft, nicht der Organisation Schule wird noch Veränderungskraft zugetraut.¹⁵

Umgekehrt wird von Fritz Bohnsack betont, dass von Lehrkräften Widerstände gegen Innovationen ausgehen können. Die Gegensätzlichkeit dieser beiden Positionen zeigt, dass das bestehende Arrangement der beruflichen Arbeitsorganisation offensichtlich zweischneidig ist, in dem Sinne, dass auf der lokalen Ebene der Einzelschule Innovationen sehr wohl vorkommen – nach Schönknecht vor allem in Grundschulen und bei Lehrerinnen –, dass sie aber an anderen Einzelschulen wiederum kaum denkbar sind.

In seinem Beitrag listet Bohnsack ‚gute Gründe‘ von Lehrkräften auf, gegen Innovation zu sein. Er führt Untersuchungen an, die zeigen, dass Lehrkräfte Bedenken gegen Neuerungen – wie z.B. *Gruppenarbeit* – haben. Einen wesentlichen Grund dafür sieht der Autor darin, dass Lehrkräfte auf einem „schmalen Grat zwischen Überlastung und Unzufriedenheit mit

15 Man kann hierbei fragen, ob nicht Schönknecht eine besondere historische Situation, nämlich die Frustration von Lehrkräften der 1980er Jahre über ausgebliebene institutionelle Schulreformen der 1970er Jahre, zu stark verallgemeinert und das Innovationspotential nur noch individuellen Lehrkräften und nicht mehr schulischen Organisationen zuschreibt. erinnert man sich dagegen an die in Textblock II vorgestellten Qualitätsmanagements, haben wir heute offensichtlich eine genau umgekehrte Situation. Die Organisation Schule steht im Zentrum der Innovation und nicht mehr die Person des Lehrers. Offensichtlich hat sich in der Zwischenzeit eine gravierende Änderung der Verhältnisse ergeben.

ihren Unterrichtsergebnissen“ balancieren.¹⁶ Diese Belastungen lassen sich damit in Zusammenhang bringen, dass der Lehrberuf historisch gesehen auf Profession und weniger auf Organisation festgelegt ist.¹⁷

Folgerungen

Die Perspektive der einzelnen Lehrkraft ist relevant, wenn es um die Frage geht, unter welchen Umständen Neuerungen wie ein Qualitätsmanagement aufgegriffen werden. Wenn die neue Schule im Wesentlichen auf kollektiver Teamarbeit basieren soll, stößt dies zunächst einmal gegen die bisherige individualistische Berufskultur von Lehrkräften, innerhalb derer es die Betroffenen nicht gewohnt sind, Rückmeldungen zu erhalten (Terhart 2002: 83) – genau darauf soll aber die neue, an einem Qualitätsmanagement ausgerichtete Schule basieren. Terhart (ebd.) verweist darauf, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften nicht verordnen lässt. Ansetzen lässt sich nach seiner Meinung am ehesten,

„wenn fachunterrichtsbezogene Kooperationen in Fachgruppen von Lehrern jedem Beteiligten erfahrbar machen, dass Zusammenarbeit sich lohnt, weil sie mittelfristig Arbeitserleichterungen bringt; wenn starke Konkurrenz/Ängste gerade in einer Fachgruppe auftreten: stattdessen versuchen, fächerübergreifende Kooperationsgruppen zu bilden; wenn zunächst Lehrer-Tandems gebildet werden, bei denen bereits persönliches Vertrauen vorhanden ist; wenn neu hinzukommende Kollegen unmittelbar in fach- oder aufgabenbezogene Kooperationen eingebunden werden; und wenn es gelingt, die Rückmeldungen über die Lernleistungen/Lernfortschritte verschiedener Klassen an einer Schule nicht als Instrumente der Diskriminierung, sondern als Anlässe für Ursachenanalyse und Weiterentwicklung zu nehmen.“

In all diesen Punkten wären überschaubare Erfahrungen möglich, die es der einzelnen Lehrkraft erlauben, *individuelle Vorteile* in der neuen Zusammenarbeit zu sehen, die weg von der individualistischen Berufskultur, hin zu einer Zusammenarbeit im Kollegium führen. Dabei müssen vor allem individuelle Empfindlichkeiten, oder neutraler gesagt: die Selbstzuschrei-

16 Hier ließen sich weitere Befunde aus der Lehrerforschung anführen, die von einem belastenden Lehrerindividualismus sprechen. Vgl. Terhart 2001b: 50. Zur Erforschung beruflicher und berufsbiographischer Verläufe von LehrerInnen vgl. zur Übersicht: ebd., 13-114.

17 Ausbildung und Berufspraxis des Lehrers sind darauf gerichtet, dass die einzelne Lehrkraft Lernsituationen mit einem einzelnen Schüler bewältigt. Demgegenüber zielen die neuen Qualitätsmanagements darauf, dass jeweils Teams von Organisationsmitgliedern, die intern sowie über die Organisationsabteilung hinweg kommunizieren, Probleme des Berufsfeldes gemeinsam angehen. Im Kontext der (in Textblock II vorgestellten) Qualitätsmanagements wird die organisationale Seite des Lehrerhandelns aufgewertet. Und durch die (dem Modell nach) einsetzende horizontale Kommunikation zwischen den Lehrkräften könnte sich der einzelne Lehrer entlastet sehen. Es würde dann nicht mehr, wie von Schönknecht explizit formuliert sowie von Bohnsack streckenweise unterstellt (Bohnsack geht freilich auch auf das Kollegium ein), das einzelne Selbst Ausgangspunkt für die Innovation sein.

bung und Zurechnung von Fehlern auf die eigene Person umgestellt werden auf eine langfristige Entwicklungsperspektive des Kollegiums oder des Teams. Fehler sind in dieser Perspektive eine Chance, die vom Team aufgegriffen werden können, um es im nächsten Schritt besser zu machen. Diesbezüglich wird die neue Schulorganisation nicht nur fehlertolerant, sondern sieht gerade in „Fehlern“ Ansätze zum *Organisationslernen*.¹⁸ Gleichzeitig muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich die qualitätsbasierte Schulorganisation nur schrittweise etabliert, dass sich bestimmte Lehrkräfte von der Teamarbeit weniger schnell überzeugen lassen. Es sind Implementationsprobleme aufgeworfen, die – akteurtheoretisch gesehen – darauf basieren, dass unterschiedliche Aufnahmebereitschaften bei Vorreitern, Nachzüglern und ‚konservativen‘ Lehrkräften entstehen, die am sichtbar Bewährten zunächst festhalten.

Hinsichtlich solcher Akteurkonstellationen wäre über die Perspektive des *individuellen* Wollens der einzelnen Lehrkraft, wie sie Schönknecht und Bohnsack einnehmen, hinauszugehen: die *Akteurkonstellation* selbst kommt hinsichtlich der Akzeptanz einer Modernisierung ins Spiel. Wie bereits einleitend zu diesem Buchabschnitt angedeutet, hängt die Modernisierung nicht nur vom *Wollen* der Einzelnen und dem institutionellen *Sollen* (informellen Erwartungen und rechtlichen Normen), sondern auch vom *Können*, d.h. dem Zusammenwirken aller Akteure an der Schule ab.¹⁹ Eine Konstellation lässt sich weder durch den „besten Willen“ einzelner Lehrer, noch durch ein „Sollen“ (man habe nun ein bestimmtes Modernisierungsprogramm durchzuführen) einfach verändern. Die für die Übernahme einer Modernisierung aufnahmebereite Akteurkonstellation – bzw. das „Können“ – entwickelt sich zum Teil erst im Prozessgeschehen der Modernisierung.

In der Perspektive von Schönknecht agieren Lehrkräfte gleichsam an der Organisation Schule vorbei. Innovationen sind durch die *Person* der Lehrkraft von Lebenswelten motiviert, die es *außerhalb* der Schule gibt. Eine *Organisation* Schule spielt in dieser Perspektive kaum eine Rolle. Diese Perspektive wird von Bohnsack fortgesetzt; hier erzeugt die Organisation allenfalls Widerstand bei Lehrkräften. Mit einem weiteren Text (von *Thomas Brüsemeister*) wird das Verhalten von Lehrkräften *innerhalb* der schulischen Organisation angesprochen. Es geht um mögliche Verzahnungen zwischen der Perspektive von Lehrkräften und der Perspektive der Organisation. Solche Verzahnungen werden vom neuen Governance-Modell auf der Makroebene sowie von Qualitätsmanagements auf der Mesoebene des Schulsystems propagiert. Eine Annäherung der Perspektiven von Orga-

18 In einer Zwischenphase der Modernisierung, in der die alte ‚Welt‘ auf der Ebene des „talk“ delegitimiert wurde, aber auch die neue qualitätsbasierte ‚Welt‘ auf der Ebene der „action“ noch nicht durchgehend verankert ist, können sich die Lehrkräfte wahrscheinlich Fehler innerhalb der bisherigen individualistischen Berufskultur selbst zuschreiben.

19 Vgl. zur Unterscheidung von Wollens-, Sollens- und Könnens-Orientierungen erneut Schimank (1996: 243-246).

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).