

THOMAS BRÜSEMEISTER

Zur Kopplung von Lehrkräften und Schulorganisation

In der Gegenwart sieht sich das Schulsystem einer Modernisierungsoffensive gegenüber, die auf eine neue „qualitätsbasierte“ *Organisation* Schule zielt. Schulen sollen sich nun selbst mehr führen und die staatliche Verwaltung auf strategische Rahmensetzungen reduziert sein. Ein eigenes Management soll die Schule von der staatlichen Bürokratie ablösen. Qualitätsmanagements, die von den Bildungsverwaltungen aufgegriffen werden (Kempfert/Rolff 2000; zum „Quality Movement“ vgl. Cole/Scott 2000), würden Lehrkräften stärkere Selbstbeobachtungen, Teamarbeit sowie eine verstärkte horizontale Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern ermöglichen. Dies würde die bisherige „Isolation der Lehrkräfte untereinander (Lehrerindividualismus)“ verringern sowie schließlich auch eine „personenneutrale Fach- oder Berufssprache“ ermöglichen (Terhart 2001: 50).

Eine Durchsetzung dieses Modells würde die Schulen völlig umgestalten. Die Organisation Schule würde gestärkt, die Schule als Ort der Lehrer-Profession hingegen geschwächt. Während im Professionalisierungsdiskurs unmarkiert mehrere Tätigkeitsbereiche der Lehrkraft zusammen fallen, sind in einer qualitätsbasierten Schule verschiedene Spezialrollen ausdifferenziert. Die mit den Rollen einhergehenden Aufgaben sind jedoch zum Teil jetzt schon im Berufsfeld präsent, z.B.:

- bei der Technikexpertin, die sich um die Computerausstattung der Schule kümmert;
- beim Teamcoach, der bei Abstimmungsproblemen in und zwischen verschiedenen Gruppen des Kollegiums einspringt;
- bei der Schulforscherin, die sich um die wissenschaftliche Einbindung von Schulprojekten und Begleitstudien, die es an ihrer Schule gibt, kümmert;
- bei der Verhandlungsführerin, die mit der Schulbehörde kommuniziert;
- bei den Unterrichtsexperten verschiedener Fächer und Schulstufen, die sich auch um Koordinatoren bemühen, wenn es um Schulstandards geht;
- beim biographischen Coach und Karriereberater;
- bei den Profis, die die Einstellung neuer Lehrkräfte beraten;
- bei Lehrern, die für die interne Mittelverteilung zuständig sind;
- bei Lehrern, die Profilbilder für Schulen erarbeiten;
- bei Lehrkräften, die ihre Schule in der Öffentlichkeit vertreten;
- bei denjenigen, die bei der Stadt, Vereinen, Betrieben und Verbänden Mittel für ihre Schule akquirieren;
- bei denjenigen, die über Projekte für eine Verzahnung der Schule mit dem gesellschaftlichen Umfeld sorgen;
- bei denjenigen, die sich mit anderen Schulen austauschen.

Wissensmanagement

Welche Funktion hat der Begriff „Wissensmanagement“ in diesem Zusammenhang? Mit diesem Begriff würden die faktisch jetzt schon in der Schulpraxis vorkommenden, aber nicht systematisch beobachteten Funktionsrollen aufgegriffen werden können. Der Lehrberuf würde dann weniger mit Begriffen aus dem Professionalisierungsdiskurs beschrieben, der für die prinzipielle Unendlichkeit der Tätigkeiten des Lehrers steht, sondern mit abgrenzbaren *operativen* Aufgaben eines Wissensmanagements. Ein „Wissensmanagement“ würde Funktionsaufgaben von Lehrkräften zudem mit kollektiv verbindlichen Entscheidungen in einer Organisation Schule verbinden. Damit ließe eine solche Beschreibungssprache den Lehrberuf insgesamt näher an eine *Organisation* Schule heranrücken.

Es gibt einen sachlichen Grund für eine solche Annäherung von individuellen Wissensmanagements und dem Wissensmanagement von Organisationen. Der Begriff „Wissensmanagement“ kommt aus der Organisationssprache (vgl. Schütt 2000)²¹ und impliziert ganz klar ein instrumentelles Interesse der Organisation an einer starken Einbeziehung der Individuen (Lehrkräfte). Der Begriff macht jedoch auch den Faktor des Individuums in der Organisation stark – und stellt Lehrerarbeit begrifflich von individuellen Entscheidungen eines Einzelnen innerhalb einer Profession auf kollektiv verbindliche Entscheidungen eines Kollegiums und einer Organisation Schule um, die in Teams arbeitet. Dabei erfährt auch der Begriff des *Kollegiums* eine gravierende Aufwertung: von einer bloß das einzelne professionelle Handeln rahmenden Instanz zur *zentralen Entscheidungseinheit* einer Organisation.

Für die Berufsarbeit der Lehrer würde ein entscheidender Vorteil sein, dass in einer Organisation Schule der Lehrer einerseits stärker *über die Teamarbeit* eingebunden ist, was dem Lehrerindividualismus entgegengesetzt wäre. Andererseits würde die Lehrkraft weniger eingebunden sein, weil nicht mehr professionelle Allzuständigkeit dominiert, sondern abgrenzbare Rollenaufgaben in einer Organisation. Dies schützt vor dem ungesteuerten ‚Raubbau‘ an der Ressource Person, die es bislang innerhalb des Professionalisierungsdiskurses nach dem Muster „Ich bin immer ansprechbar“ (Buchen 1991) gab.

Verzahnungen

Was Organisationen vor allem interessiert, und worin das individualisierte Individuum (vgl. Beck 1986) einen Vorsprung gegenüber Organisationen

21 Im Rahmen der Organisation werden mit dieser Sprache drei Problemfelder bearbeitet: (1) beim Wissensmanagement geht es um aktuelle Probleme und Problemlösungsaufgaben einer Organisation; (2) Wissensmanagement zielt darauf, individuelles Wissen in kollektives Wissen der Organisation zu überführen; (3) Organisationen haben ein Interesse daran, wie neues Wissen von Individuen generiert wird und künftig für die Organisation genutzt werden kann.

zu haben scheint, sind die operativen Fähigkeiten, mit Wissen umzugehen und verschiedene Wissensbereiche zu integrieren (vgl. aus Sicht von Organisationen: Weber 2000). Dabei erlaubt der Begriff des Wissensmanagements eine grundsätzlich andere Beobachtung solcher Fähigkeiten, als es in Diskursen über Profession und Professionalisierung der Fall ist. In letzteren geht es im Prinzip darum, eine selbstreferentielle Exklusivität *inhaltlicher* Wissensbestände, ein bestimmtes sachliches Wissen gegenüber anderen Professionen bzw. Umwelten fortlaufend im Berufsfeld zu erkennen und zu behaupten. Ein großer Teil des pädagogischen Diskurses ist darauf gerichtet, „nichtpädagogisches“ Wissen in der inneren und äußeren Umwelt zu identifizieren, um es vom professionellen Wissen *abzugrenzen*.

Die Perspektive des Wissensmanagements ist demgegenüber auf „Verzahnung“ ausgerichtet. Da es zunächst nicht um Inhalte – also was verzahnt wird –, sondern um das „Wie“ des Organisierens geht, besteht kein Konkurrenzanspruch zwischen Akteuren oder Einrichtungen, die andere Wissensinhalte vertreten. Es geht darum, das Umgehen mit Wissen – eine operative Fähigkeit – in der gesamten Umwelt zu beobachten und zu übernehmen. Dies soll der Lernentwicklung der Schule als qualitätsbasierter Organisation zu Gute kommen.

Was wird verzahnt? Hier lassen sich zunächst *biographische* Wissens-elemente erkennen, die dazu dienen, dass sich das Individuum in der funktional differenzierten Gesellschaft selbst prozessiert, sein Leben ‚in die Hand nimmt‘. Diese operativen Fähigkeiten wirken sich auch auf das Ergreifen eines Berufes (des Lehrberufes) aus. Es kommt darauf an, wie sich die Lehrkraft biographisch in den Beruf ‚einsozialisiert‘, welche *Coping*-Fähigkeiten sie in ihrem Beruf entwickelt, ob es Belastungen durch kritische Lebensereignisse gibt und wie sie verarbeitet werden, wie insgesamt die Stationen des berufsbiographischen Verlaufs aussehen und integriert werden. Im Professionalisierungsdiskurs wird dabei die (lebensweltliche) „Umwelt“ für die Lehrkraft generell als eine Belastung gesehen, die es von Berufsthemen freizuhalten gilt. In operativer Hinsicht lässt sich dagegen sagen, dass es gerade Belastungen – oder allgemeiner formuliert: Umwelten – sind, an denen sich operative Fähigkeiten entfalten, sich zeigt, wie Fremd- und Eigenerwartungen organisiert werden. In diesem Kontext fallen eine Reihe von Befunden zur beruflichen Sozialisation von Lehrkräften auf, die, unter der ‚Brille‘ eines *operativen Wissensmanagements* gesehen, eher positiv geprägt sind. Ich nenne exemplarisch: Erfahrungen im Umgang mit eigenen Kindern mit dem Beruf zu verbinden, oder genereller gesagt, informelle Qualifizierungen für den Beruf zu nutzen (vgl. Händle 1997); berufliche Ausstiege mit anschließenden Wiedereinstiegen zu organisieren; Stellenreduktion oder Teilzeitbeschäftigungen zu organisieren; biographische Wechsel von Unterricht zu Fachvertretungen zu organisieren; Wechsel von höheren zu niederen Schulformen zu organisieren, um damit die berufsbiographische Zufriedenheit zu erhöhen. Während innerhalb des Professionsdiskurses hier leicht Misstrauen gegenüber den fachli-

chen Ambitionen einer Lehrkraft wach wird, bedeuten die gleichen Handlungen unter der Perspektive des Wissensmanagements gesehen operative Kompetenz – die sich bei der Lehrkraft, so die These, auf den Unterricht positiv auswirken wird.²²

Wendet man sich vom *biographischen* Wissensmanagement ab und dem Wissensmanagement der Lehrkraft *im Unterricht* zu, so lassen sich mit dem Begriff Wissensmanagement weitere Fähigkeiten beschreiben, die zum Alltag der Berufspraxis gehören. Ich nenne wiederum exemplarisch: das ‚Umswitchen‘ zwischen Lehrplanvorgaben und situativen Unterrichtserfordernissen; Unterrichtsmaterialien aus der eigenen privaten Umwelt werden in den Unterricht einbezogen; es werden Grenzen überschritten, um Schüler (und deren Eltern) wegen bestimmter Schulschwierigkeiten auch außerhalb der Schule anzusprechen; es kommt zum Zurückweisen von überhöhten Unterrichtsansprüchen (die von Eltern ausgehen); Lehrer fühlen sich für situative Ereignisse (Konflikte) in der Klasse zuständig und grenzen andere Ereignisse aus; es werden Entscheidungen ohne Letztbegründungen getroffen. Beispiele solcher operativer Entscheidungen ließen sich auch (was ich hier nicht weiter fortsetzen will) für Bereiche der Berufspraxis formulieren, in denen Lehrer untereinander Beziehungen im Kollegium organisieren, oder in denen sie Organisationsbelange der Schule verhandeln (z.B. Stundenpläne, Neueinstellungen). Es ist zu vermuten, dass diese operativen Fähigkeiten ganz wesentlich einen reibungslosen Ablauf von Schule gewährleisten. Wissensmanagement basiert dabei nicht nur auf explizitem, sondern auch auf implizitem Wissen (Polanyi 1958). Dieses ‚stille Wissen‘ wird gerade in Situationen relevant, in denen unter Zeitdruck entschieden werden muss (Schütt 2000: 79) – die Personen können in diesen Drucksituationen entscheiden, (müssen) ihr Handeln aber nicht erklären. Diese Wissensart nutzt auch ein Kind, das Rad fahren, die Abläufe aber kaum wiedergeben kann (so das Beispiel von Willke 1998: 13). Für den Lehrberuf ist dieses stille Wissen auch bedeutsam, insofern die Kernaufgabe darin besteht, in hochvariablen Interaktionsbereichen – dem Unterricht – unter Druck laufend pädagogisch angemessen zu entscheiden. In diesen

22 Man könnte im Anschluss daran auch für die Einstellungspraxis von Lehrkräften überlegen, ob nicht gerade diejenigen Aspiranten für den Lehrberuf interessant sind, die in Sinnfeldern außerhalb des Berufes operative Fähigkeiten entwickelt haben. Es ergäbe sich eine Umcodierung von Kriterien, wenn man operative Fähigkeiten in den Blick nimmt. Eine solche Fähigkeit wäre z.B., wenn sich Lehrkräfte eine Zeit lang vom Beruf abwenden, um anschließend, mit einem „Mehr“ an operativen Erfahrungen ausgestattet, wiederzukommen. Während von Schulbehörden diese Praxis z.B. durch „Sabbatjahre“ zwar gewährt, aber kaum positiv sanktioniert wird, und während gleichzeitig in der informellen Beurteilungspraxis die zurückkehrenden Lehrkräfte sehr wohl anerkannt werden, eben weil sie sich durch ein Mehr an operativen Fähigkeiten auszeichnen, fehlt der Schulverwaltung offensichtlich noch eine Beschreibungssprache, wie sie das operative Wissensmanagement nun bereitstellt.

Situationen wird das Konzept des Wissensmanagements relevant. Es geht hierbei um Kombinationen von stillem und explizitem Wissen, die nicht nur unter dem Einfluss der Situation stehen, sondern gleichzeitig durch biographische Erfahrungen gesteuert sind. Die daraus erwachsenden operativen Fähigkeiten, Unterricht sowie Schulabläufe insgesamt zu handhaben, werden vom Professionsdiskurs nur zum kleinen Teil beobachtet. Selbst bzw. gerade in den „Ablaufsprachen“ der Unterrichtsorganisation, wie sie in der universitären Lehrerbildung vermittelt werden, werden verwissenschaftlichte Sollensforderungen eingeführt, die die freie Beobachtung operativer Praxisabläufe beschneiden. Das biographische Können, ‚etwas‘ zu organisieren, wird aus der Ausbildung radikal ausgegrenzt – um dann ungesteuert spätestens nach dem ersten Praxischock, nachdem auf eine Klasse mit stillem Wissen reagiert werden musste, wieder eingeführt zu werden.²³

Organisationen haben ein Interesse daran, die hier nur angedeuteten operativen Fähigkeiten von Individuen zu nutzen. Dies lässt sich zum Beispiel in der Reform der Lehrerbildung erkennen (vgl. für Hamburg: Keuffer/Oelkers 2000). Man will bei den Individuen gleichsam ‚abgucken‘, wie sie verschiedene Erfahrungen und Wissens Elemente diachron miteinander verzahnen. Die Lehrerbildung in Deutschland hat hier noch erhebliche organisatorische Defizite. Der werdende Lehrer wird durch Ausbildungs-Passagen ‚geschleust‘, die organisational so gut wie nicht miteinander zusammenhängen (Berufswahl, Studienbeginn, Praxiselemente, Referendariat, Berufseinstieg und Erstplatzierung, berufliche Etablierung, Fort- und Weiterbildung). Derzeit ist die Verzahnung der verschiedenen Bereiche der einzelnen Lehrkraft überantwortet, die dafür ihre personalen Ressourcen einsetzen muss – es gibt kaum eine organisationale Unterstützung. Folge ist, dass die berufsbiographischen Verläufe der Kontingenz ausgeliefert sind, d.h. manchmal gut, manchmal schlecht integriert sind.²⁴

Im Praxisfeld des Lehrberufs gibt es ein ähnliches Manko. Hier sind die Wissensbereiche ebenfalls extrem unterschiedlich organisiert und vor allem institutionell nicht miteinander verbunden. Es gibt Unterschiede im Hinblick auf das Verhalten einzelner Lehrer in Organisations-, Personal- und Unterrichtsfragen. Auf der Sachebene sind diese Unterschiede im Lehrerverhalten nicht das eigentliche Problem, sondern vielmehr die Tatsache, dass diese Unterschiede einzig als *Unterschiede von Personen* markiert werden und nicht einer Organisation Schule als *bearbeitbare* Unterschiede zufließen.²⁵ Im Diskurs des Wissensmanagements werden dagegen die (he-

23 Altrichter (2000: 155) notiert dazu: „Dem Lehrberuf ist es bisher nicht gelungen, überindividuelle Fassungen des verwendeten beruflichen Wissens zu entwickeln.“

24 Die Kontingenz ist mit einer Liste seit langem bekannter Strukturschwächen des Lehrberufs verbunden, ich nenne nur den Praxischock, Unsicherheiten bei der beruflichen Erstplatzierung, Fehlplatzierungen an Schulen, unsystematische Nutzung von Weiterbildungsangeboten.

terogenen) operativen Kompetenzen einzelner Lehrer zu bearbeitbaren Unterschieden einer Organisation. Von dieser Bearbeitung würden alle Mitglieder der Organisation profitieren können. Und in der Einzelschule könnten nacheinander kollektive Probleme, die das Kollegium hinsichtlich Unterricht, Personal und Organisation ausgemacht hat, bearbeitet werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2000): Schulentwicklung und Professionalität. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh, Carla Schelle (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen, 145-163.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Buchen, Sylvia (1991): „Ich bin immer ansprechbar“. Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Weinheim.
- Cole, Robert E.; W. Richard Scott (2000): The Quality Movement and Organization Theory. Thousand Oaks.
- Händle, Christa (1997): Qualifizierung für den Beruf in formeller Lehrerbildung und anderen Handlungsfeldern. In: Manfred Bayer, Ursula Carle, Johannes Wildt (Hg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Opladen, 93-120.
- Kempfert, Guy; Hans-Günter Rolff (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim, Basel.
- Keuffer, Josef; Jürgen Oelkers (2000). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim, Basel.
- Polanyi, Michael (1958): Personal Knowledge. Chicago.
- Schütt, Peter (2000): Wissensmanagement. Niedernhausen/Ts.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-analysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel.
- Weber, Susanne (2000): Fördern und Entwickeln. Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, 411-428.
- Willke, Helmut (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.

25 In diesem Zusammenhang kann man auch davon sprechen, dass – bildlich gesehen – die Sach- und Situationskompetenz, das Wissensmanagement der Lehrkräfte, zusammen mit ihren Trägern stirbt, da die Fähigkeiten an biographisches Kapital gebunden sind. Während der Berufspraxis werden diese Fähigkeiten nicht systematisch von einer Organisation aufgegriffen und anderen Organisationsmitgliedern zugeführt; und es wird nicht institutionell dafür gesorgt, dass das individuelle Wissensmanagement in der Berufspraxis ans Kollektiv ‚vererbt‘ wird.