

Küffer, Urs

Im Wandel bestehen - den Wandel mitgestalten

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 229-235



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Küffer, Urs: Im Wandel bestehen - den Wandel mitgestalten - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 229-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133590

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Im Wandel bestehen - den Wandel mitgestalten

Urs Küffer

Strukturelle Veränderungen im Bildungswesen fordern dazu heraus, den Wandel mitzugestalten. Sie sind Anlass zur pädagogischen Besinnung und Anstoss zur inneren Erneuerung der Lernwege.

Die Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern führte am 13. November 1996 in Zusammenarbeit mit den Stufenorganisationen der Lehrerinnen und Lehrer an bernischen Gymnasien und Seminaren eine Tagung zur aktuellen Um- und Neugestaltung der Sekundarstufe II durch. Das Referat, das Urs Küffer bei diesem Anlass zur Einführung in die Tagungsthematik gehalten hat, geht von der Frage aus, ob und wie sich die Schule den aktuellen Herausforderungen stellt. Welches sind ihre innovativen Möglichkeiten? Was ihre Perspektiven?

Küffer zeigt in seinem Referat, dass sich die Schule in ihrer inneren Ausgestaltung nur dann wirkungsvoll erneuert, wenn sich die Bildungsarbeit an vereinbarten Leitideen orientiert. Die Verständigung auf handlungsbestimmende Ziele ist schulhausintern zu erarbeiten, wobei die Verpflichtung auf übergeordnete Ziele eine im einzelnen freie, selbstverantwortete Gestaltung des Unterrichts nicht ausschliesst. Das im Zielbezug zu planende pädagogische Handeln fordert von den Lernenden wie von den Lehrenden klar zu umschreibende und auszuweisende Leistungen. Es setzt Massstäbe. Effektives Lernen ist getragen von einer Haltung der Wertschätzung, einer Vertrauen schaffenden Beziehungskultur, und somit wesentlich mitbestimmt durch das Schulleben, die Schulumosphäre.

Der Wille zur inneren Veränderung der Gymnasien und zur konstruktiven Transformation bisheriger bernischer Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Gymnasien eigener Prägung setzt bei allem Wissen um die Risiken und um die Störanfälligkeit des Systems Schule im Prozess ihres inneren und äusseren Wandels ein Minimum an Sicherheit und Verlässlichkeit voraus. Küffer spricht jedoch nicht einer alle Schwierigkeiten und Konflikte glättenden Harmonisierung das Wort. Bei aller Einigung auf verbindliche Ziele und Lehrweisen gilt es, Andersartigkeit anzuerkennen und Widersprüche auszuhalten. Es geht aber auch darum, sich ungerechtfertigten Ansprüchen zu widersetzen. Eine vorschnelle Verständigung führt zum Profilverlust und schwächt die pädagogische Kraft. Die derzeitige Entwicklung der Schule fordert dazu heraus, mit Konflikten zu leben, und setzt den Willen voraus, anstehende Probleme gemeinsam zu lösen. (Red.)

Selbst- oder fremdbestimmt?

Werden die Veränderungen, die sich zur Zeit im Bildungswesen vollziehen, durch ausserschulische Mächte gesteuert? Verfügen die Lehrer und Lehrerinnen über den nötigen Mitentscheidungs- und Handlungsraum, damit sie die Entwicklung der Schule mitgestalten? Oder bleibt ihnen nur passives Mittun, resigniert oder ironisch?

Meine Frage ist nicht die, ob sich die Schule verändern muss, sondern die, ob sie es, wenn sie es denn muss, überhaupt kann. Ich versuche zu klären, ob und unter welchen Voraussetzungen die Lehrkräfte eine Chance haben, diese Veränderung effektiv mitzugestalten.

Ich stütze mich in meiner dreiteiligen theseförmigen Antwort vorab auf jüngere und jüngste Forschungen zur Schulwirkung. Das, was ich darlege, soll zeigen, dass sich

eine selbstorganisierte schulhausbezogene Entwicklungs- und Innovationsarbeit auszuwählen und warum sie die Sicherung der Qualität einer „guten Schule“ und ihre weitere Optimierung fördern kann. Was also sind unsere Möglichkeiten, als Lehrkräfte auf die Entwicklung der Schule Einfluss zu nehmen?

Schulhausbezogene Innovation

Meine erste Teilantwort auf diese Frage lautet: *Schule wirkt massgeblich als Kultur einer Einzelschule. Lehrer und Lehrerinnen, die dies erkennen und berücksichtigen, erhöhen ihre Chancen, schulische Entwicklung mitzugestalten und effektive schulische Arbeit zu leisten.*

Als öffentliche Einrichtung hat sich die Schule lange Zeit als weithin statisches System erwiesen. Die Strukturen der Verwaltung, der Aufsicht, der Lernorganisation hatten sich verfestigt und blieben konstant. Mit dem Grundsatz der Schulpflicht schien dieses Beharren ausreichend legitimiert, und viele Lehrkräfte nahmen es als selbstverständlich hin: Öffentliche Schule hatte einen klaren Zweck, dem es in weitgehend vorgegebenen Bahnen nachzuleben galt. Sie hatte lehrerzentriert und in Fächer aufgliedert in öffentliche Lebensbereiche einzuführen, die Gymnasien im besonderen in anspruchsvolle kulturelle Überlieferungen und in die wissenschaftliche Kultur. Anders war Schule, trotz heftiger, aber fragmentarischer und letztlich vereinzelter reformpädagogischer Attacken¹ nicht vorstellbar.

Untersuchungen zur schulischen Entwicklung und zum Problem der schulischen Wirkung zeigen nun, dass Schule weit mehr Variabilität entwickeln kann und auch tatsächlich entwickelt, als lange vermutet wurde. Offenbar in starker Abhängigkeit von ihren Binnenverhältnissen - und hier besonders von den schulklimatischen² Voraussetzungen - konnten und können Einzelschulen gleicher äusserer Statur sehr unterschiedlich erfolgreich sein. Schulen sind kulturelle Konstruktionen, und als solche sind sie veränderbar und je unterschiedlich wirksam. Im Sinne von ganzheitlichen Systemen interagieren die einzelnen Teile in komplexer Weise; je nach Art der Interaktionen variieren die Ergebnisse.

Wo aber sind die Motoren der Veränderung angesiedelt? Hier führten die Schulforschungen der letzten zwei Jahrzehnte zu prägnanten Ergebnissen. Die Schulentwicklungen in den sechziger und siebziger Jahren folgten vielfach Modellen, die nicht falsch, aber unzureichend waren. Grossräumige curriculare oder schulorganisatorische Innovationen, von Experten mit guten Absichten und Zielen entwickelt und in Paketen an die Lehrer und Lehrerinnen zur Umsetzung vermittelt, blieben erstaunlich begrenzt in ihren Wirkungen³. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass Wissen von

¹ Den fragmentarischen und uneinheitlichen Charakter der Reformpädagogik hat insbesondere Oelkers herausgearbeitet. Vgl. Oelkers, 1988, S. 187-228.

² Eine Diskussion der hier verwendeten Begriffe Schulklima und Schulkultur muss unterbleiben. Eine kurze Anmerkung zum Begriff *Schulkultur* muss genügen. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen vieler Survey-Studien (vgl. Aurin, 1990; Purkey/Smith, 1983) verwende ich hier den Begriff so, dass dessen spezifische Bindung an den ganzheitlichen Kontext der einzelnen Schule hervorgehoben wird, einer rationalen Analyse aber zugänglich bleibt. In der Hauptsache geht es um gemeinsame Orientierungen, Bedeutungen, Wissensformen und Konfigurationen des Könnens, welche der einzelnen Schule eine spezifische Identität verleihen und damit für Lehrer und Schüler handlungsstrukturierend wirken. Ausführungen zu den aktuellen Debatten über den Kulturbegriff und über kulturelles Denken in schulpädagogischen Zusammenhängen finden sich in Fend, 1996 (Explikation ethnomethodologischer Forschung, S. 90ff) und in Terhart (1994).

³ Fend (1996, 85-97).

den zuständigen Lehrkräften nicht einfach übernommen, sondern in komplizierten Prozeduren und mit wichtigen Modifikationen angeeignet, unter Umständen auch verworfen wird. Schule, so zeigte sich übereinstimmend in angelsächsischen und deutschen Untersuchungen, erneuert sich dann wirkungsvoller, wenn die Initiativen von der einzelnen Schule mitgetragen werden; sie erneuert sich dann effektiver, wenn Vielfalt der Gestaltungsformen bei kooperativ und klar vereinbarten Zielen als Stärke betrachtet wird; sie wird dann erfolgreicher, wenn sich viele Akteure einer Schule zielstrebig an Neuorientierungen und an der Auswertung der Erfahrungen beteiligen.

Vernetztes, kooperatives Planen und Handeln

Damit bin ich bereits ins Aussagefeld meines zweiten Antwortteils vorgestossen. Er lautet: *Schulen verändern sich wirkungsvoll, wenn die Initiativen von selbstverantwortlich agierenden Lehrpersonen an Einzelschulen ausgehen oder doch von ihnen mitgetragen werden. Lehrer und Lehrerinnen, die sich über den Unterricht hinaus kooperativ am Aufbau ihrer Schule beteiligen, erhöhen die Wirkung ihres pädagogischen Handelns.*

Wirkliche Veränderung setzt das (curriculare, lernorganisatorische, personale) Engagement der unmittelbar Betroffenen voraus. Die Chance auf Veränderung wird hingegen geschmälert, wenn Wandel einseitig von oben angeordnet wird.

Was kennzeichnet das Denken und Handeln von Kollegien an erfolgreichen Schulen? So schwierig es nur schon ist, sich auf gemeinsame Kriterien⁴ zu einigen, so vielschichtig die Ergebnisse der internationalen Forschungen demnach auch ausfallen müssen, einzelne Entdeckungen verdichten sich zusehends zu gut belegbaren Aussagen: Qualifizierende und sozial bildende Schulen arbeiten an einer klaren, anspruchsvollen und diagnostisch sensiblen Wissensvermittlung; sie begünstigen selbstmotiviertes, zugleich verbindliches Lernen; sie achten auf vertrauensvolle zwischenmenschliche Beziehungen in Unterricht und Schulleben; sie betrachten partizipativ ausgehandelte Ordnungen als Voraussetzung und nicht als Hinderung für freiheitliches unterrichtliches Schaffen. Vernetztes Planen, kooperatives Gestalten, explorierendes Vorgehen und transparentes, selbstbestimmtes Prüfen und Sichern der schulischen Qualität sind Kennzeichen derartiger Kollegien. Die kollegialen Anstrengungen richten sich über den Unterricht hinaus auf das gesamte schulische Handlungsfeld und auf die Organisation selbst. Lehrerinnen und Lehrer in wirkungsvollen Schulen berücksichtigen, dass eine Handlung in ihrem Fachraum und im Bereich des Schullebens Konsequenzen für den Unterricht oder die Schullebensunternehmungen ihrer Kollegen und Kolleginnen haben kann. Folgerichtig werden in kooperationsbereiten Teams Regeln ge-

⁴ Die Frage nach der guten Schule ist nicht neu, aber sie wird teilweise in neuartiger Form gestellt und öffentlich neuartig kommuniziert. Die Kriterienvielfalt ist kaum übersehbar. Fokussiert man auf die Lehrperson, auf die Schule als System oder (wie in meinem kurzen Rererrat) auf die pädagogische Handlungseinheit Schule? Folgt man den öffentlichen Erwartungen, den Beschreibungen der Lehrenden oder/und der Lernenden, den Setzungen der politischen Instanzen? Zielt man ausschliesslich auf fachliche, didaktische und lernorganisatorische Dimensionen des Unterrichts, oder anerkennt man auch Aspekte des Schulklimas, der pädagogischen Organisation? Denkt man an mehr oder weniger äusserliches Wissen oder an (wissensgebundene) Problemlösefähigkeiten, allenfalls auch an umfassendere Fähigkeiten der Selbstreflexion und der Selbststeuerung von Schülern und Schülerinnen? Zur künftigen Erforschung der Qualität von Schulen muss hier der Hinweis genügen, dass sich eine mehrerebenenanalytische Betrachtungsweise (vgl. Fend 1996, S.93) anbietet. Anders als in der Vergangenheit dürften Ebenen (und Forschungsparadigmen) nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern es müsste deren Interaktion interessieren.

genseitig abgestimmt. Damit erzielen die Teams, das zeigen die Forschungen, positive Wirkung.

Widersprüche aushalten, Konflikte austragen, Grenzen ziehen

Ich komme zu meinem dritten (und nun stärker erfahrungs- als forschungsbezogenen) Antwortteil. Er erweitert die Antwort auf die Frage, was die Gestaltungschancen von Lehrerinnen und Lehrern an einzelnen Schulen ausmacht, im Hinblick auf zentrale Kompetenzen der Lehrkräfte. Er lautet: *Veränderungen von Schulen sind komplexe, widersprüchliche und meist konfliktreiche Vorgänge. Die Mitgestaltungschancen und die pädagogische Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern erhöhen sich, wenn sie (neben fachlichen Kompetenzen und didaktischer Expertise) Konfliktfähigkeit und Grenzbewusstsein entwickeln.*

Schulen als Handlungs- und Interaktionseinheiten aufzufassen, bedeutet, sie als komplexe Gebilde zu erkennen. Es bedeutet auch, ihre unausweichliche Störanfälligkeit zu akzeptieren. Dass Schulrealität wie jede Realität vorerst einmal subjektiv und damit unterschiedlich wahrgenommen wird, ist empirisch mannigfach erhärtet. Ebenso deutlich erkennbar ist, wie viel am pädagogischen Geschehen unvorhersehbar und risikoreich ist. Mit diesen komplizierten Sachverhalten sind Konflikte programmiert, und Konfliktregelungsarbeit ist angezeigt.

Zu dieser Konfliktregelungsarbeit gehört nach meiner Einsicht vorerst, dass wir in der Schule Andersartigkeit tolerieren. Mit dieser Toleranz meine ich nicht eine Haltung des "laissez faire". Es scheint mir unverzichtbar, dass sich jedes Mitglied eines Kollegiums verantwortlich weiss, dass an seiner Schule ein vernünftiger Konsens über die Ziele und Wege erarbeitet wird. Diese Konsensarbeit⁵ kann aber die unterschiedlichen Ausgangspositionen nicht überspringen, sie muss sie vielmehr konstruktiv nutzen. Eine weltanschauliche Uniformierung von Lehrpersonen, eine romantische Harmonisierung spannungsvoller, aber auch spannender differenter Meinungen von Lehrpersonen bedeutet viel eher Profilverlust als Gewinn an pädagogischer Kraft.

Zur notwendigen Konfliktregelungsarbeit zähle ich ferner, dass wir in einem Kollegium nicht kalkulierbare und widersprüchliche Entwicklungen geduldig wahrnehmen und analysieren, nicht aber sofort bewerten. Das ist, ich weiss, oft schwierig. Wer von uns ist nicht geschult im Digitalisieren der Realitäten? Aus systemischer Sicht erleichtern wir uns aber manches, wenn wir uns ausreichend darin üben, dialektisch zu reflektieren und das Denken und Handeln mit Ambivalenzen, mit Unsicherheiten und Risiken zu pflegen. Vermutlich gelingt eine derartige Konfliktregelungsarbeit in einem teamorientierten Kollegium eher.

Einem entwickelten oder entwicklungsbereiten Schulteam dürfte es auch leichter fallen, bei seinen Mitgliedern jene andere Kompetenz zu stärken, die mir für wirksame Schulen entscheidend scheint: die Fähigkeit, Grenzen zu setzen und durchzusetzen, auf der Ebene des Unterrichts, des Schullebens und der schulischen Organisation insgesamt. Lehrpersonen wie Schulen können sich nicht nur immer weiter öffnen, sie müssen sich gegenüber hektischen, oft auch bloss modischen Veränderungen, die ohne ausreichende Sinnreflexion vor sich gehen, auch abgrenzen. Lehrerinnen und Lehrer wie Schulen können ihre Verantwortung nicht immer nur erweitern, sie müssen

⁵ Vgl. hierzu: Aurin, 1994.

unzumutbaren Anforderungen, die mit dem Kerngeschäft der Schule nichts mehr zu tun haben, auch entgetreten⁶. Diese schwierige Grenzregelungsarbeit gelingt nach meiner Einsicht besser, wenn sie im Team abgesprochen wird.

Trivial? naiv? einseitig?

Was ich hier ausführe, mag für manche trivial, naiv oder einseitig sein: trivial, weil längst bekannt; naiv, weil die Wirklichkeit anders ist; einseitig, weil ausgerichtet auf die Organisationsentwicklung im Team. Dazu einige abschliessende Bemerkungen.

Trivial: Tatsächlich, manches, was uns von der jüngsten Forschung empfohlen wird, vermuteten oder wussten reflektierende Praktiker schon lange. Da und dort erscheinen alte Dinge nur in neuen Kleidern. Aber als Praktiker dürfen wir es uns nicht zu leicht machen. Die schulische Organisationsforschung etwa fördert durchaus praktikable Empfehlungen zutage, die wir gelegentlich zu rasch als selbstverständlich oder als abgehoben etikettieren. Soll die Kollegiumsarbeit, das Gruppenlernen, nicht in unfruchtbaren Diskussionen enden, braucht sie Systematik, Ordnung, Vereinbarung und auch stete Überprüfung. Das beachten wir nicht immer genügend. Zu oft übersehen wir, dass Schulentwicklung in kleinen Schritten erfolgen sollte, in Phasen gegliedert werden müsste, in der zumindest Diagnose und Massnahme voneinander getrennt werden. Dass Teamarbeit verlangt, Rollen und Beziehungen zu klären, vergessen wir gelegentlich zu unserem Schaden.

Naiv: Gut und recht mag sein, was hier zu schulhausbezogenen Innovationen ausgesagt ist; Realität ist doch, dass der Staat den Rahmen setzt und zunehmend eng setzt, und dann verpuffen die besten Bemühungen. Gewiss, wenn die staatlichen Stellen von der Schule stets mehr fordern, ihr aber weniger an Freiräumen und Ressourcen zugestehen, dann entleeren sich die Phantasiereservoirs auch der kreativsten Lehrkräfte. Verkürzung der schulischen Ausbildung, Verknappung der materiellen Mittel bei gleichzeitiger diffuser Erweiterung der Aufgaben und der Verantwortungsbereiche sind nicht dazu angetan, innovationsfreundliche Kräfte zu ermutigen. Aber auch hier dürfen wir es uns nicht zu leicht machen und uns nicht zu rasch nur als Opfer sehen. Die Kernaufgaben und die Standards der Bildung müssen überlokal diskutiert und zentral festgelegt werden, damit schulübergreifende Vergleichbarkeit (nicht Gleichartigkeit) erreicht wird und damit Experimentierfelder für Veränderungen klar abgesteckt und gut genutzt werden können. Selbstdetermination und Autonomie mit Mass ist zu suchen, nicht die Abwehr jeder öffentlichen Erwartung und jeder staatlichen Qualitätskontrolle. Schulen sind auf jeden Fall rechenschaftspflichtig.

Und noch einmal: Wir müssen da und dort noch besser erkennen und nutzen, dass wir als direkt Betroffene doch einigen Spielraum haben, Ziel, Richtung und Tempo der Veränderung mitzugestalten - dann nämlich, wenn wir uns zusammenschliessen und gemeinsam unsere Anliegen vertreten. Wollen wir unpädagogischen Fremdkontrollen entgehen, müssen wir uns früh genug um pädagogische Selbstkontrolle bemühen. Eine Anmerkung aus aktuellem Anlass: Wollen wir diskutablen Privatisierungstendenzen entgegenhalten, müssen wir gemeinsam zeigen, dass wir imstande sind, Schulen selbstorganisiert an berechnete Modernitätsforderungen anzupassen.

⁶ Im Rahmen dieses kurzen Referats muss unterbleiben, was von der Sache her wichtig wäre: eine grundsätzlichere Diskussion aktueller Bestrebungen, den Aufbau und die Gestaltung von Schulen vermehrt auf betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte auszurichten. Dass die Diskussion über Fragen von Effizienz und Effektivität verstärkt unter ökonomischen Aspekten geführt wird, erscheint mir richtig; dass sie immer auch pädagogisch geführt wird, halte ich für unabdingbar.

Einseitig: Es kann moniert werden, was ich hier darlege, betone einseitig die Perspektive der Gruppe und der Organisation; ich erwartete das Heil, unzulässig vereinfacht, von Teams und von organisierten Kollektivs. Dabei unterliesse ich es, die Personen ausreichend ins Spiel zu bringen, und zudem ginge ich nicht differenziert genug auf Faktoren ein, die die Entwicklungen in den jeweiligen Kontexten mitbestimmen. So sei wohl manches für die Primarstufe und die Sekundarstufe I angemessen, es treffe aber kaum die Realität von Höheren Mittelschulen.

Sicher: Viele wichtige Dinge bleiben aus naheliegenden Gründen ungenannt: die Kriterien müssten ausgiebig diskutiert werden; die Rahmenbedingungen (Kontrolle, Unterstützung, materielle Ressourcen) verdienen eine gründliche Analyse; die Funktion der Schulleitungen, die, wie Forschungen zeigen, ausserordentlich bedeutsam ist⁷, verlangt nach einer intensiven Reflexion. Wenn ich an die jungen Kolleginnen und Kollegen denke, an Lehrpersonen mit befristeten Anstellungen auch, müsste die Frage der Solidarität energischer und verbindlicher angesprochen werden, Lösungen wie Frühpensionierungen und anderes mehr. Es müsste aber auch deutlicher die Frage aufgeworfen werden, wie man all die Organisationsaufgaben neben der Lehrverpflichtung wahrnehmen soll, wenn keine entsprechende Anrechnung im Stundendeputat vorhanden ist.

Einem möglichen Irrtum will ich entgegentreten. Wenn ich hier den pädagogischen Organisationsaspekt und die Teamarbeit betone, dann will ich damit in keiner Weise das freie und selbständige Denken von uns Lehrerinnen und Lehrern, unsere individuelle Inspiration und Menschlichkeit einschränken - im Gegenteil. Organisationen wie die Schulen werden dann und nur dann zu lebendigen und lernfähigen Systemen, wenn die einzelnen als Personen ernstgenommen werden und wenn sie lernbereit sind. Entwicklungen bleiben allgemein und abstrakt, solange sie nicht durch persönlich wahrnehmende und wahrgenommene Lehrpersonen konkretisiert werden. Aber gerade als Lehrpersonen, die persönliche, unbürokratische schulische Beziehungen schätzen, dürfen wir pädagogische Managementaufgaben nicht geringschätzen. Denn wenn wir jeglichen sogenannten „Verwaltungskram“ aus unserer „ganzheitlichen“ unterrichtlichen Arbeit ausgrenzen, dann läuft die Verwaltung Gefahr, sich zu verselbständigen und das Pädagogische zu überwuchern. Das Individuelle, das Persönliche bleibt dann gerne auf der Strecke.

Richtig ist auch, dass bisher nur wenig Schulwirkungs- und Schulentwicklungsfor- schungen auf die Sekundarstufe II zielten. Die wenigen Untersuchungen⁸ legen aber die Vermutung nahe, dass trotz aller Differenzen der Klientel, der Aufgaben, der curricularen Ansprüche, der Umfelder einiges von dem, was in anderem Stufenbezug erforscht wurde, auch für Schulen der Sekundarstufen II gilt. Ganz besonders trifft dies für die Bedeutung der schulklimatischen Voraussetzungen zu - und gerade deren Gestaltung haben wir wesentlich in den eigenen Händen.

⁷ Vgl. Baumert, 1992, S. 52-63.

⁸ Erste eigene Vorstudien laufen. Sie bestehen einerseits aus eingehenden Analysen von Konzepten bzw. von Programmschriften von gymnasialen Schulen, andererseits aus der Befragung von Schulleitern und Lehrpersonen mittels gering vorstrukturierter Fragebogen. Fokussiert wird auf Schlüsselfaktoren und zentrale Prinzipien innovativer Entwicklungen in gymnasialen Schulen.

Im Wandel bestehen: Schulentwicklung als Prozess der Konsensfindung

Ich fasse zusammen: *Wenn wir Lehrer und Lehrerinnen Schulen als veränderbare Kulturen begreifen; wenn wir bereit sind, uns kooperativ auf Konsensprozesse einzulassen; wenn wir dabei Konflikte als Chancen zu erkennen vermögen, dann erhöhen sich unsere Möglichkeiten, im Wandel zu bestehen. Dass dazu strukturelle Sicherheiten und Verlässlichkeiten notwendig sind, ist unverkennbar - und muss von uns unerschrocken ausgesprochen werden.*

Durch fachübergreifendes und kooperatives Arbeiten treten wir dem Vorurteil entgegen, Lehrpersonen hätten keinen Sinn für Teamarbeit und solidarisches Handeln. Es ist, denke ich, wegweisend, wenn wir uns Fragen der Qualitätssicherung stellen und damit zeigen, dass wir uns die Kontroll- und Evaluationsaufgabe nicht diktieren lassen, unsere Arbeit aber durchaus einer selbstkritischen Kontrolle öffnen. Und schliesslich: Es ist wichtig, wenn wir uns der Frage stellen, wie wir mit den offensichtlich gestiegenen *Belastungen*⁹, welche der gegenwärtige gesellschaftliche und schulische Bildungswandel mit sich bringt, in gesunder Art umgehen können. „Verheizte Menschen geben keine Wärme“, so der Titel eines intelligenten Buches von Urs Frauchiger (Frauchiger, 1985). Wir haben, denke ich, die Pflicht, uns einzusetzen, aber wir haben auch ein Recht, uns in unserer pflichtbewussten Arbeit nicht erschöpfen zu müssen.

Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.). (1990). *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett.
- Baumert, J. (1992). Schulleitung in der empirischen Forschung. In M. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (S. 52-63). Braunschweig: SL-Verlag.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 85-97.
- Frauchiger, U. (1985). *Verheizte Menschen geben keine Wärme*. Bern: Zytglogge.
- Oelkers J. (1988). Die Reformpädagogik. In R. Winkel (Hrsg.), *Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 187-228). Düsseldorf: Schwann.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal* (4), 426-452.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 685-699.
- Ulrich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim/Basel: Beltz.

⁹ Zur Belastungssituation im Lehrerberuf: Vgl. Ulrich, 1996.