

Schönig, Wolfgang

Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten

Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 424-436



Quellenangabe/ Reference:

Schönig, Wolfgang: Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 424-436 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309425 - DOI: 10.25656/01:30942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309425>

<https://doi.org/10.25656/01:30942>

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, auführen, 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 4

Offensive Pädagogik: Schulleistungsvergleiche – Ja oder Nein?

406

Unsere Schulen sind auf den Prüfstand gestellt – TIMSS und PISA haben die Frage aufgeworfen, ob unsere Lehrerinnen und Lehrer lehren, was sie lehren sollten bzw. ob die Schülerinnen und Schüler lernen, was sie lernen sollten. Können zentrale Prüfungen oder gar Leistungsvergleiche mit internationalen Standards zur „Qualitätssicherung“ beitragen, müssen sich die Schulen diesen Tests stellen oder wird dadurch die pädagogische Entwicklung der Schulen eher verhindert?

In der Rubrik „Offensive Pädagogik“ wird diesmal nicht nur eine Position vorgestellt, sondern kontrovers diskutiert: Hans-Georg Herrlitz widerspricht zunächst der nach seinem Verständnis gefährlichen Ablehnung von Leistungsvergleichen, wie sie vor allem aus Kreisen reformorientierter Schulen formuliert wird. Dem wiederum widerspricht Dieter Weiland, indem er die Ziele dieser Initiativen unterstreicht und für einen anspruchsvollen Leistungsbegriff plädiert.

Sascha Koch

411

Wenn Schulforscher von Schulreform träumen

Theorie und Praxis in der 'Schulqualitätsforschung'

Nachdem die Schulforschung in den 70er Jahren nicht in dem erhofften Maße zu Veränderungen des Bildungswesens beitragen konnte, wechselte sie ihren Adressaten: statt an Politik und Öffentlichkeit wendet sie sich an die Schulpraktiker; sie argumentiert nicht mehr gesellschaftspolitisch, sondern pädagogisch. Dabei blieb jedoch der instrumentelle Charakter ihrer Bemühungen erhalten; diese Nähe zur Praxis gefährdet aber die Qualität solcher Forschung.

Wolfgang Schöning

424

Forschen in der Schulentwicklung?

Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten

Lehrerinnen und Lehrer sollen die pädagogische Schulentwicklung evaluativ begleiten und sich selbst über die Qualität der täglichen Arbeit vergewissern. Ihnen werden Tätigkeiten 'zugemutet', die bisher eher – wenn überhaupt – einer externen Forschung zugedacht waren. Dies berührt nicht nur die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch ihr professionelles Selbstverständnis und das Verhältnis zwischen den Fragestellungen der Praxis und denen der Theorie.

Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit

Variationen über einen einstmals geschätzten Berufsstand

In der Öffentlichkeit haben Lehrerinnen und Lehrer keine gute Presse – es fehlen aktuelle Studien, in denen das tatsächliche Ansehen der Lehrerschaft verlässlich erkennbar wird. Eine Freiburger Studie liefert erstmals seit 20 Jahren wieder Daten zum Lehrerbild. Fünf vorherrschende Lehrertypen wurden identifiziert: Der Besserwisser, der Frustrierte, der Biedermann, der Alternative und der Engagierte. Das früher dominante Bild des prügelsenden Paukers wurde durch den „entwaffneten Lehrer“ verdrängt. Insgesamt wird ein dramatischer Einbruch in der Wertschätzung dieses Berufs erkennbar.

Willi Wolf, Ute Göbel-Lehnert, Peter Chroust

451

Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Ihre Formen und Wirkungen im Spiegel empirischer Untersuchungen

Die Lehrerfortbildung befindet sich im Umbruch von der traditionell personenbezogenen „schulexternen Lehrerfortbildung“ in Richtung stärker systembezogener „schulinterner Unterstützungsaktivitäten“ (beispielsweise „Schulinterne Lehrerfortbildung“, „Pädagogische Tage“, „Organisationsberatung“ usw.). In dieser Situation kann es hilfreich sein, die traditionelle Lehrerfortbildung aus der Sicht der Abnehmer zu bilanzieren und die Erfahrungen und Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern deutlich zu machen.

Manfred Rotermund

468

Professionalität und Praxissemester

Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung

Die Reform der Lehrerbildung ist seit einigen Jahren wieder ein Thema der bildungspolitischen Diskussion, die Verbesserung der Lehrerbildung ist (wie immer) das Ziel. Wie die Lehrer(aus)bildung reformiert werden soll, ist strittig: Kann auf verpflichtende, direkte Praxiserfahrungen in der Schule verzichtet werden oder sind die Schulpraktischen Studien ein unverzichtbares Element universitärer Lehrerbildung, das sogar zu einem Praxissemester ausgeweitet werden sollte, wie das einige Bundesländer planen? Die Pläne dieser Bundesländer werden vergleichend vorgestellt und beurteilt.

Hans-Martin Stimpel

478

Der Primat des Pädagogischen

Kleine Laudatio auf die Pädagogische Hochschule und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Von der Pädagogischen Hochschule zur Erziehungswissenschaftlichen Fakultät hat die Lehrer(aus)bildung in Göttingen (und ähnlich an vielen Standorten) eine wechselvolle Entwicklung vollzogen. Vieles war nach 1945 an die besonderen Umstände der Zeit gebunden, im Rückblick erscheint dennoch vieles, was damals entwickelt (und in Göttingen jüngst durch administrative Entscheidungen abgebrochen) wurde, der Erinnerung und des Nachdenkens wert.

Marc Böhm und Kirsten Hoffmann

490

Berufseinsteiger und Schulentwicklung

Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen

Junge Kolleg/innen werden beim Berufseinstieg häufig mit der Erwartung konfrontiert, zur Schulentwicklung beizutragen. Welche Rolle können bzw. wollen junge Lehrerinnen und

Lehrer in ihrer Schule spielen? Sind sie bereit und fühlen sie sich in der Lage, Schulentwicklung vor Ort voran zu treiben? Welche Erfahrungen machen sie dabei? Welche Rolle spielt ihre Kooperationspraxis? 16 Berufseinsteiger/innen wurden dazu ausführlich befragt.

Jürgen Klausnitzer

504

Privatisierung im Bildungswesen?

Eine internationale Studie gibt zu bedenken!

Die Reform des Bildungswesens wird seit geraumer Zeit unter Stichworten wie Dezentralisation, Autonomie, Markt u.ä. diskutiert. Für die Entwicklung in Deutschland könnten Erfahrungen in vergleichbaren (kapitalistischen) Ländern wichtige Hinweise geben auf Gefahren und (vielleicht) vermeidbare Nebenwirkungen. Eine entsprechende Studie von Whitty, Power und Halpin aus dem Jahr 1998 wird hier referiert.

Neuerscheinungen:

- Heidemarie Kemnitz: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. (HGH)
- Reinhard Bergner: Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. (HGH)
- Christa Händle: Lehrerinnen in System und Lebenswelt. (Kaiser)
- Christa Händle, Wolfgang Nitsch und Christa Uhlig: Lehrerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen im Transformationsprozess. (Kaiser)
- Harald Ludwig (Hg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. (Wrobel)
- Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz, Jutta Schöler: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ (Händle)
- Witlof Vollstädt, Klaus-Jürgen Tillmann, Udo Rauin, Katrin Höhmann und Andrea Tebrügge: Lehrpläne im Schulalltag. (JöS)
- Astrid Kaiser: Anders lehren lernen. (Carle)
- Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. (Lißmann)
- Renate-Berenike Schmidt und Michael Schetsche: Jugendsexualität und Schulalltag. (Sielert)
- F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke, II. Abt., XIX. Band. (HGH)
- Armin Bernhard: Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. (HGH)
- Manfred Heinemann (Hg.): Zwischen Restauration und Innovation. (HGH)
- Ralf Hickethier: Mut zum Ganzen: Ordnung und Freiheit. (JöS)
- Gerd Iben, Peter Kemper und Michael Maschke (Hg.): Ende der Solidarität? (JöS)
- Gerd Reinhold, Guido Pollak und Helmut Heim (Hg.): Pädagogik-Lexikon. (JöS)
- Ralf Laging (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. (JöS)
- Peter Diepold und Paul Tiedemann: Internet für Pädagogen. (Wrobel)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 2000 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 2000 kostet das Abonnement DM 94,-, für Studenten DM 78,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 4

Pedagogy on the offensive: 406

Comparisons in school achievement – yes or no?

A controversy

Our schools are taken to the test-bench – TIMMS and PISA have raised questions concerning the quality of teaching and learning. Are our teachers teaching what they are supposed to teach and conversely are our students learning what they are supposed to learn? Are tests or even comparisons of achievement based on international standards an appropriate means to guarantee quality, do schools have to face up to these tests or is the pedagogical development of schools impeded?

Sascha Koch

411

When school researchers are dreaming about school reform

After it has become obvious that school research did not contribute to changes in educational institutions to the extent desired it changed its addressee: instead of turning to politics and the public, it turned to school practitioners; instead of arguing politically it argued pedagogically. However, the instrumental character of its strivings remained the same; this closeness to practice might pose a threat to the quality of research.

Wolfgang Schöning

424

Research in school development

How teachers might deal with new requirements

Teachers are supposed to guide and evaluate school development and ascertain the quality of their daily work. They are expected to 'take on' tasks that have until recently been part of external research, as far as they have been considered at all. These new requirements affect not only the working hours of teachers, but also their professionalism and the relation between the theory and practice.

Heiner Barz und Thomas Singer

437

The public image of teachers

Variations on a formerly highly esteemed profession

Teachers don't receive a good press – there is a lack of current studies that reliably present the reputation of the staff. For the first time since twenty years a Freiburg study provides data on the image of teachers. Five predominant types of teachers have been identified; The know-all, the frustrated, the square, the hip and the committed. The formerly dominant image of the beating 'Pauker' has been replaced by the disarming teacher. All in all, the breakdown in public esteem of this profession is rather dramatic.

Further education of teachers

Forms and impact mirrored by empirical research

Further education of teachers is changing from the traditionally personrelated 'school external further education for teachers' in the direction of a more systems-related, 'internal support activity' (for example, 'school internal further training', 'pedagogical days', 'organisations consulting' etc.). It might be helpful in this situation to take stock of traditional further training from the perspective of the 'customer' and make the expectation and the experience of teachers explicit.

Manfred Rotermund

468

Professionalism and practice semester

School practical studies in teacher training

In recent years, the reform of teacher training has again been put on the agenda of educational policy, (as always) the aim is the improvement of teacher training. The controversy focuses on the question whether or not practical exposure to schools should be integrated into the course-work at the university. Some states (Bundesländer) are even considering to set aside a full semester for teacher training. These plans shall be considered in a comparative perspective.

Hans-Martin Stimpel

478

The primacy of the pedagogical

Lauding the education department and the teacher training college

From teacher training college to education department, teacher training in Göttingen and in other locations, has undergone a changeable development. In 1945, many traits were linked to special circumstances; in retrospect, much that has been developed back then, (and has recently been broken off in Göttingen and elsewhere by administrative decisions) is worthy of remembrance and consideration.

Marc Böhm und Kirsten Hoffmann

490

Young professionals and school development

How young teachers want to change instruction and the schools and what they experience

Young colleagues are often expected to contribute to school development. Which role can young teachers play in their schools? Are they ready and able to promote school development? How do they conceive their role? How do cooperations work? Sixteen young professionals have been interviewed.

Jürgen Klausenitzer

504

Privatisation in education?

An international study is to be thought over!

Recently, educational reform is discussed under the keywords: decentralisation, autonomy, free market, etc. For the development in Germany the experience made in comparable capitalistic countries could contain hints to dangers and (perhaps) unwanted side effects. A study conducted by Whitty, Power and Halpin dating from 1998 is presented to the German public.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Forschen in der Schulentwicklung?

Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten

Für Doris Knab

In den letzten Jahren ist unser Schulwesen wie kaum sonst Gegenstand sowohl des Journalismus als auch bildungspolitischer Debatten. Auch *Günter Grass* mischt sich mit einem Plädoyer für die Gesamtschule unter die Diskutanten. Angesichts des „orientierungslos dümpelnde(n) Bildungswesen(s)“ mahnt Grass (1999) den „lernenden Lehrer“ an, den Lehrer, der seine eigene Berufsroutine mit einem steten Zweifel zu konfrontieren vermag. Auch vor Grass war uns die Forderung geläufig, Lehrer und Lehrerinnen sollten ihre Kompetenzen permanent erweitern, flexibel auf neue Herausforderungen reagieren und ihre Profession weiterentwickeln – dazulernen eben. Neu ist hingegen, dass dem Lehrerlernen nicht mehr nur Unterricht und Erziehung zur Disposition gestellt werden, sondern die jeweilige Schule als die zu gestaltende Einheit.

1. Moderne Schule, Schulentwicklung und das Lernen von Lehrern und Lehrerinnen

Das „Projekt Moderne“ hat uns Menschen am Ausgang des 20. Jahrhunderts in einen tiefen Zwiespalt gestürzt, der auch das Schulwesen nicht unberührt lässt. Wir sind zugleich Gewinner und Opfer eines durchgreifenden gesellschaftlichen und kulturellen Wandels, der uns einerseits durch die Freisetzung aus traditionaler Verbundenheit und die Auflösung geschlossener Lebenszusammenhänge einen Zugewinn an Teilhabechancen sowie an innerer Autonomie gewährt, der uns aber auch von unserer inneren Natur entfremdet und uns Orientierungsprobleme eingebracht hat (vgl. Virilio 1994). An die Stelle der Einheitlichkeit, Überschaubarkeit und Stabilität vormoderner Lebenswelten ist nicht etwa eine universelle Vernunft getreten, die uns Verlässlichkeit, Gewissheit und Sicherheit böte, sondern eine folgenreiche Pluralisierung und Individualisierung unserer Lebensverhältnisse.

Die Schule ist dem unaufhaltbaren Trend der Differenzierung, Pluralisierung und Rationalisierung gefolgt; auf der Ebene des Schulsystems hat er entgegen allen staatlichen Bemühungen um Einheitlichkeit, Stabilität und Vergleichbarkeit seinen Ausdruck gefunden in einer *enormen Schulvielfalt*. Gewissermaßen urwüchsig entwickeln Schulen eigene Profile, Arbeitskonzepte und pädagogische Leitvorstellungen entsprechend ihren unterschiedlichen Problemlagen, Ressourcen und Unterstützungssystemen. Schulent-

wicklung, dies wissen wir spätestens seit den Vergleichsuntersuchungen von Fend (1977; vgl. 1998) oder Rutter u.a. (1980), lässt sich verstehen als *Entwicklung von Einzelschulen*. Das jeweilige Lehrerkollegium ist der eigentliche Motor der Veränderung und potentiell dazu in der Lage, die Qualität der Schule zu erhöhen. Schulentwicklung in diesem Sinne ist das Bemühen aller direkt an Schule Beteiligter, das Lernen, Arbeiten und Leben in der Schule systematisch und kontinuierlich zu verbessern.

Dies bedeutet, dass die wesentlichen Orientierungsgrößen des Handelns in der Schule gemeinsam geprüft, die Ziele geklärt, die überfachliche Kooperation der Lehrer und Lehrerinnen gesichert und *die Leistung der Schule als ganzer an pädagogischen Qualitätsstandards* ausgewiesen wird. Dieses koordinierte Zusammenwirken der verschiedenen Gestaltungskräfte setzt allerdings ein höherwertiges Lernen an den eigenen Handlungsgrundlagen voraus, das vielen Schulen noch fremd sein dürfte. Gleichwohl haben einige Bundesländer Schulentwicklung im hier skizzierten Sinne zum Programm gemacht. Der Einsicht folgend, dass die Vorweg-Standardisierung in einem pluralen Schulsystem kein geeignetes staatliches Steuerungsinstrument ist, sind den Schulen per Gesetzgebung *weit reichende Handlungsspielräume* eröffnet worden. In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg sowie in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen sind die Schulen aber auch verpflichtet worden, eigene „Schulprogramme“ zu entwickeln und deren Wirksamkeit durch *Fremd- oder Selbstevaluation* unter Beweis zu stellen. In diesen Fällen ist also die übliche Form der Schulaufsicht durch eine *nachträgliche (Selbst)Kontrolle* abgelöst worden.

Und was bedeutet dies alles für die Lehrerinnen und Lehrer? – Blickt man auf die Folgen der Modernisierung, so ist festzuhalten, dass es kaum mehr Sicherheiten gibt, die den Schulalltag verlässlich und kalkulierbar machen könnten. Angesichts neuer, stets wechselnder pädagogischer Aufgaben werden die Verfallszeiten praxisrelevanten Handlungswissens mit jedem Modernisierungsschub kürzer, und die Ordnungssysteme der Schule haben nur kurzfristig Bestand. Lehrer und Lehrerinnen sind immer öfter auf sich zurückgeworfen, weil die Schule spannungsreicher, schwieriger und irritierender geworden ist. Sie macht „nicht mehr glücklich müde“, wie Doris Knab es formuliert (Knab 1995, S. 6).

Mit der Forderung nach Schulentwicklung wird nun das Motto „Gemeinsam statt einsam“ (Osswald 1990) verbunden und damit die Chance angesprochen, durch die *gemeinsame Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule* die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen. Doch ob sich die Glücks-Leidens-Bilanz des Lehrerdaseins durch Schulentwicklung positiv beeinflussen lässt, ist zumindest fraglich. Denn zu dem „nach oben hin offenen Auftrag der Schule“ (Schönwälder 1989) gesellen sich nun Aufgaben der *Erforschung, Verbesserung und Dokumentation der Schulqualität* hinzu. Dies setzt voraus, dass Lehrer und Lehrerinnen den Gebrauch sozialwissenschaftlicher Instrumente lernen. Es scheint so, als würde die seit ein paar Jahren im Aufwind befindliche Aktionsforschung mit dem Konzept „Lehrer als Forscher“ gerade rechtzeitig jenes Quantum wissenschaftliche Rationalität nachliefern, das Schulpraktikern im Allgemeinen fehlt.

2. „Lehrer als Forscher“ – Aktionsforschung als Angebot an die Schulpraxis

Die Aktionsforschung oder auch Handlungsforschung wird im Allgemeinen als eine radikalisierte Form qualitativer Sozialforschung verstanden (Terhart 1997). Sie hat einerseits die Absicht, die Trennung zwischen Wissenschaftlern und „Beforschten“ aufzuheben, und andererseits die *Forschungstätigkeit unmittelbar in die Praxis der Beteiligten einzubinden*, um diese *gemeinsam zu verändern*. Aktionsforschung ist insofern interventive, d.h. eingreifende Forschung, als es ihr nicht um Erkenntnisse im Sinne einer Grundlagenforschung geht, sondern primär um engagierte Teilhabe und unmittelbare Veränderung der Praxis.

Der deutschen Schule ist Aktionsforschung keineswegs fremd. Zu erinnern ist an das zu wenig beachtete *Marburger Grundschulprojekt* von Wolfgang Klafki und Mitarbeitern (vgl. Klafki 1973, 1983), das Mitte der 70er Jahre im Kontext der Curriculumreform durchgeführt worden ist. Das Projekt wandte sich gegen die Vorstellung, dass Praktiker bloße Verwender von Curriculum-Materialien seien. Klafki u.a. untersuchten den Prozess, der dann entsteht, wenn man Schulpraktiker und Wissenschaftler zusammenbringt, damit Curricula für den konkreten Bedarf in der Schule gemeinsam entwickelt, erprobt und ggf. revidiert werden. Forschung, Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung sollten Hand in Hand gehen, die Schule sollte eine „Curriculumwerkstatt“ werden. In Anlehnung an den Forschungsansatz von Kurt Lewin nennt Klafki (1983) acht *Merkmale dieser Form von Aktionsforschung*:

- (1.) Kooperation und Wechselwirkung. Von Anfang an werden die Beteiligten am Forschungsprozess, d.h. an der Formulierung der Forschungsfragen, der Auswahl der Instrumente und der Auswertung beteiligt.
- (2.) Die Wirklichkeit wird nicht beliebig reduziert, sondern in ihrer Komplexität und Vieldimensionalität betrachtet.
- (3.) Die Untersuchung beschränkt sich auf eine kleine Anzahl von Beteiligten, Gruppen, Schulklassen oder Schulen.
- (4.) Sie ist deshalb nicht repräsentativ.
- (5.) Aktionsforschung ist Innovationsforschung. Sie strebt nicht erst nach Abschluss des Projekts Veränderungen im Feld an, sondern bereits während des Prozesses.
- (6.) Sie ist darauf eingestellt, dass während des Forschungsprozesses Veränderungen des Untersuchungsfeldes entstehen können, die eine Reformulierung der Fragestellung und die Revision der Methoden erforderlich machen.
- (7.) Aktionsforschung muss „immer als ein Lernprozess, als ein kommunikativer Selbstveränderungsprozess aller Beteiligten, auch der Forscher betrachtet werden“ (ebda., S. 286).
- (8.) Die Ergebnisse sind nicht verallgemeinerbar. Sie müssen indes so formuliert sein, dass die Praktiker wie auch andere Schulforscher und die Öffentlichkeit erkennen können, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen sie entstanden sind.

In diesem Forschungsprogramm wird erkennbar, dass *Forschung sich in den Dienst der Praxis stellt* und ihren Gegenstand in einem offenen Gelände sieht, in dem Veränderungen immer wieder zu Anpassungen des Forschungsdesigns nötigen. Die Schulwirklichkeit wird „ganzheitlich“ betrachtet und der Prozess weitgehend von den Praktikern kontrolliert. Alle Beteiligten befinden sich in einem Strom der Selbstreflexion, der zu neuen Erkenntnissen über die schulische Arbeit führen soll.

Die Motive für eine solche Forschungsperspektive werden jedoch erst vollends verständlich, wenn man Aktionsforschung als *Gegenreaktion zur sog. „traditionellen Sozialforschung“* betrachtet. Jene ist daran interessiert, die Forschungssituation zu standardisieren und die Subjektivität des Forschers weitestgehend auszuschließen, um auf diese Weise zu einem hohen Maß an Exaktheit und Vergleichbarkeit zu gelangen. Bei dieser Vorgehensweise sind Hypothesenformulierung, Messvorgang, Dateninterpretation bzw. Theoriebildung und Beeinflussung der Praxis durch ein zeitliches Nacheinander getrennt.

Aus der „qualitativen Richtung“ sind erhebliche Bedenken gegen diese normative Forschung geltend gemacht worden. So wird gesagt, summative bzw. quantitative Sozialforschung sei im naturwissenschaftlichen Denken verhaftet, das dem Forschungsgegenstand, dem Sozialen, unangemessen sei. Die mit den Handlungszusammenhängen und Kommunikationsmustern verbundenen Sinngehalte und subjektiven Deutungen der Praktiker seien mit standardisierten Erhebungsinstrumenten nicht zu erfassen. Ein wirkliches Verstehen könne nur erreicht werden, wenn man am Leben der Beobachteten aktiv teilnehme (Girtler 1992). Relativ sichere Befunde ließen sich nur erzielen, wenn man die Fragestellung extrem einenge, so sehr, dass sie für soziale Zusammenhänge belanglos würden (vgl. Moser 1995). Der Forschende würde mit vorgängigen Hypothesen ins Feld gehen, die seine Vorgehensweise einseitig festlege. Dazu Roland Girtler: „Das Bemühen um Wissenschaftlichkeit führt dazu, dass viele Soziologen oder auch Ethnologen von vornherein ‘wissen’, was sie eigentlich erst erfahren wollen, und sich gar nicht bemühen, sich ‘offen’ der Wirklichkeit zu nähern, um erst im Kontakt mit dieser und den in dieser handelnden Menschen die betreffenden Theorien zu erstellen“ (Girtler 1992, S. 31). Zudem fielen Forschung und Praxis auseinander: die Forscher hier, die Beforschten dort. Damit würde aber auch die herrschende Praxis legitimiert, denn Forschung in diesem Sinne kümmere sich nicht darum, wie ihre Ergebnisse verwendet würden (zusammenfassend Kromrey 1995, S. 430 ff.)¹.

Das Konzept „Lehrer als Forscher“ wendet sich mit der Aktionsforschung gegen die skizzierte quantifizierende, empirisch-analytische Forschung. Es wurde in der Bundesrepublik von Peter Posch (Klagenfurt) und Herbert

1 Die Gegenüberstellung der beiden Forschungsansätze sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass deren dichotomische Frontstellung heute als überholt gilt. In einer modernen Forschungsperspektive werden stattdessen beide in ihrer spezifischen Qualität anerkannt und wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. Terhart 1997, Oswald 1997).

Altrichter (Innsbruck) erstmals 1990 vorgestellt und hat seitdem Eingang gefunden in die Fachöffentlichkeit (Kroath 1991, Eberwein/Mand 1995, Friebertshäuser/Prenzel 1997; kritisch: Moser 1995, 1996). In Anlehnung an den angelsächsischen Pragmatismus von Stenhouse (1975) und das Konzept des „Reflective Practitioner“ des Amerikaners Donald A. Schön (1983) beziehen die Autoren die Methoden der Aktionsforschung auf die Schule. Der Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass bestimmte Praktiken in der Schule starr, zur Gewohnheit oder Routine werden. Demgegenüber verlange der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel eine Schule, die „die Kultur des Lehrens und Lernens an der Schule selbst dynamischer gestaltet“ (Altrichter/Posch 1990, S. 12).

Hier wird also eine Beziehung geknüpft zwischen der Steigerung der Unterrichtsqualität und der Schulentwicklung. Eindeutig umrissen ist die Position des Lehrers bzw. der Lehrerin: „Uns gefiel, dass Lehrer sich nicht bloß als ‘Anwender eines von Wissenschaftlern produzierten Wissens’ ansahen, sondern dass sie *selbst forschten*, selbst Wissen über ihre Berufsprobleme produzierten und dabei zu durchaus bemerkenswerten Ergebnissen kamen“ (ebda., S. 10; Hvh. im Original).

Es ist augenfällig, dass das Konzept über das skizzierte Verständnis von Aktionsforschung hinausgeht, insofern *die Forschungsaufgabe nun den Lehrern und Lehrerinnen übertragen* wird. In der Sprache von Altrichter und Posch ist der Praktiker ein „Lehrerforscher“. Er zieht nur „von Fall zu Fall Wissenschaftler und Lehrerfortbildner von außen als Berater hinzu“ (ebda., S. 13) und kooperiert ansonsten mit seinesgleichen: „Reflektierende PraktikerInnen arbeiten in verantwortlicher Abstimmung mit ihren KollegInnen und KlientInnen an einer Weiterentwicklung der Praxis und ihrer Kompetenzen“ (Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, S. 657). Anlehnend an die Vorstellungen von Donald Schön (1983) wird hier der Idealtypus einer Forschergemeinschaft ins Spiel gebracht, der freilich angesichts inner-schulischer Kooperationsverhältnisse relativiert wird: „Selbst die Hinzuziehung eines zweiten Beobachters, um die Objektivität zu erhöhen, würde in manchen Fällen auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen“ (Altrichter/Posch 1990, S. 91). Um einen Rationalitätsgewinn durch Praxisforschung zu erzielen, schlagen Altrichter und Posch ein Arsenal von im Kern sozialwissenschaftlichen Methoden vor, die allerdings für den „Lehrerforscher“ erst handhabbar gemacht werden. Zu nennen sind Beobachtungs- und Protokollinstrumente, Interviewmethoden, Tonband- und Videoaufzeichnung usw. Einen herausgehobenen Stellenwert hat das Tagebuch, das als diagnostisches Instrument den Forschungsprozess begleitet (Altrichter/Posch 1990, Buschbeck 1995, Fischer 1997).

Als *idealtypisches Beispiel* mag die Lehrerin dienen, die mehr über die mündliche Mitarbeit ihrer 5b im Englischunterricht erfahren möchte. In einem Forschungstagebuch sammelt sie zunächst Ideen und Gedanken, die ihr zur Fragestellung kommen, um dann über einen Zeitraum von sechs Wochen nach jeder Englischstunde ein Gedächtnisprotokoll anzufertigen. Im Abstand von mehreren Wochen zeichnet sie drei Unterrichtsstunden auf Tonband auf. Bass erstaunt ist sie nach der Analyse ihrer Protokolle und dem Anhören der ersten Tonbandaufnahme: „Hilfe! Es reden fast nur

Buben.“ Dies ist der Anlass, einen Kollegen zu bitten, eine Gruppe von drei Schülerinnen zu interviewen, um mehr über deren Zurückhaltung in der mündlichen Mitarbeit herauszufinden. Deutlich wird, dass die Lehrerin weit hinter ihrem feministischen Anspruch zurückliegt. Sie fasst schließlich die Ergebnisse in einer Fallstudie zusammen und stellt sie einer Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen zur Diskussion. (In Anlehnung an Altrichter/ Lobenwein/Welte 1997)

Zusammenfassend gesagt geht es dem Ansatz um *drei miteinander verbundene Aufgaben*: Erstens, so halten Hans Eberwein und Johannes Mand (1995) fest, sei von einer Schulforschung keine Veränderung der Schulpraxis zu erwarten, die sich hierarchisch über die Praxis erhebe; deshalb müsse der *Forschungsprozess in die Hände der Praktiker gegeben* werden. Zweitens wird von dieser Praxisforschung erwartet, dass sie *Differenzerfahrungen* auslöst, die dem Praktiker zeigen, wo er hinter seinen eigenen Erwartungen zurückbleibt. Drittens wird aber auch ein berufspolitisches Ziel angestrebt. Diese Art von Aktionsforschung soll *das Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrern verbessern*; es soll zeigen, wie sie sich durch methodische Selbstanleitung systematisch professionalisieren.

3. Kritische Würdigung

Bemerkenswert ist, dass Lehrern und Lehrerinnen *großes Vertrauen* in ihre eigenen Ressourcen für die Reform der Schulpraxis entgegengebracht wird. Sie werden nicht (mehr) als unbeweglich in einer defizitären Praxis angesehen, sondern als prinzipiell mündige *Experten*, die sich von einer belehrenden oder gar bevormundenden Wissenschaft befreien. Wo Wissenschaftler erscheinen, haben sie die *Funktion von 'critical friends'*, die die Entwicklungsschritte konstruktiv begleiten. Die Kontrolle über den gesamten Entwicklungsprozess und dessen Instrumente bleibt beim Praktiker, und die Würde der Praxis wird von den externen Kooperationspartnern respektiert. Insofern entspannt sich das Verhältnis zwischen Praxis und Forschung. Mit dem Instrumentarium, das den Praktikern angeboten wird, werden sie in die Lage versetzt, die diagnostische Kompetenz zu erhöhen.

Dies scheint mir angesichts der vielfältigen Lebenshintergründe, Problemlagen, Lernschwierigkeiten, aber auch Kompetenzen, die Heranwachsende heute in die Schule mitbringen, *eine zu entwickelnde Schlüsselkompetenz des Lehrerberufs* zu sein. In manchen Bundesländern zeichnet sich zudem ab, dass in Zukunft eine beschreibende und individualisierende Leistungsbeurteilung entsprechend einem erweiterten Leistungsbegriff über die Primarstufe hinaus eine größere Bedeutung erlangen wird (Schönig 1999a). So gesehen scheint mir das Konzept vor allem seine Stärken im Bereich des Unterrichtens und Erziehens entfalten zu können. Es ist eine wichtige Ergänzung zu den Modellen der allgemeinen Didaktik und womöglich zu manchen Fachdidaktiken.

Dieser positiven Bilanz stehen allerdings ebenso schwer wiegende *Probleme des Konzepts* gegenüber, von denen ich drei ansprechen möchte:

(1.) Zunächst ist zu prüfen, wie *das lernende Subjekt des „Lehrerforschers“* konzipiert ist. Die Befürworter des Konzepts stützen sich auf die Lerntheorie

von Chris Argyris und Donald A. Schön (1978). Argyris und Schön unterscheiden eine „*espoused theory*“ von einer „*theory-in-use*“.

Die *espoused theory* kommt zum Ausdruck, wenn wir gefragt werden, wie wir uns in bestimmten Situationen *verhalten*. Für gewöhnlich antworten wir mit Idealbildern unseres eigenen Verhaltens und bringen eher unser Wollen und unsere Verpflichtung gegenüber der Praxis zum Ausdruck als eine realistische Beschreibung unseres tatsächlichen Verhaltens. Die *espoused theory* ist also eine Art Idealtheorie, die wir vor unserem wirklichen Verhalten hertragen.

Demgegenüber ist die *theory-in-use* eine *Gebrauchstheorie*, die in Handlungssituationen schlicht angewandt wird, ohne dass wir uns großartig den Kopf über unser Verhalten zerbrechen. Sie spiegelt unsere tatsächlichen Auffassungen, kognitiven Skripts und Handlungsleitlinien wider, die uns jedoch nicht unbedingt bewusst sein müssen. Sie sind „*tacit*“, d.h. sie arbeiten stillschweigend. Auf dieser Theorieebene sind auch all die Unaufrichtigkeiten, Simplifizierungen, Selbsttäuschungen und sozialen Routinen angesiedelt, die uns helfen, die Komplexität des Alltags erträglich zu machen.

Zwischen beiden Theorieformen existieren also Widersprüche, *Spannungen und Ungereimtheiten*. Dies ist genau der Punkt, an dem Praxisforschung ansetzt. Sie soll dem Handelnden helfen, die Fehler in der Handlungskonzeption und -ausführung zu entdecken und ihn damit seiner Idealtheorie ein Stück näher bringen. Lernen erscheint hier jedoch als ein technischer Vorgang, der gleichsam mühelos die Rekonstruktion der eigenen Praxis erlaubt. Ein solches Lernverständnis ist jedoch verkürzt, weil es Erkenntnismöglichkeiten einer komplexen Welt voraussetzt, die uns nicht einfach zur Verfügung stehen (Geißler 1994). Dies ist uns vom Konstruktivismus ebenso deutlich gesagt worden wie von der Psychoanalytischen Theorie.

Vom *Konstruktivismus* wird angezweifelt, dass wir die Realität überhaupt maßstabsgerecht erkennen können; mit den Worten von Hans-Christoph Vogel: „Beobachter einer Realität können diese nur beschreiben nach den Regeln ihres ontogenetischen Entwickeltseins: Sie sehen die Welt nicht, wie sie ist, sondern, wie sie sie sehen können bzw. zu sehen erlernt haben“ (Vogel 1991, S. 336).

Ähnlich argumentieren *psychoanalytische Abwehrtheorien*. Sie verdeutlichen, wie schwierig es ist, die eigenen Erlebensmuster loszulassen und uns von der „Knechtschaft der Gewohnheit“ (Portele) zu befreien, weil das Lernen an den tiefeingewurzelten Überzeugungen und Einstellungen immer auch Angst, Zweifel und Scham weckt. Diese unangenehmen und bedrohlichen Empfindungen würden – so die Psychoanalyse – dem bewussten Wahrnehmen entzogen und intrapsychisch verarbeitet – abgewehrt eben (Mentzos 1990). Es stellt sich also die Frage, inwieweit das Praxissystem überhaupt in der Lage ist, sich selbst zu erkennen.

(2.) Mit dieser Kritik korrespondiert die Beobachtung, dass die Beispiele für gelungene Praxisforschung in der Literatur allen Kooperationsbekundungen zum Trotz den *engagierten, veränderungsbereiten, wissbegierigen, neugierigen und reformorientierten, aber „einsamen“ Lehrerforscher* zeigen. Das angeführte Beispiel beschreibt denn auch die Ausnahme. Es ist weder

etwas von einer Widerständigkeit gegenüber der Aufklärung der Praxis noch von einer Einbettung der Forschung in einen größeren Kontext der kollegialen Kooperation sichtbar. Stattdessen richten sich die Bemühungen der Praktiker ausschließlich auf die Verbesserung bestimmter Segmente des Unterrichts. Nicht zu erkennen ist, dass die Ergebnisse rückgebunden würden an Überlegungen, wie denn ein Schulkonzept im Ganzen auszusehen hätte, d.h. wie denn Ziele, Aufgaben, Methoden, Arbeitsstrukturen und -prozesse auf der Ebene der *gesamten Schule* aufeinander abgestimmt werden sollten. Erst wenn das Konzept „Lehrer als Forscher“ in die Gestaltung der Schule als ganzer integriert würde, ließe sich mit Fug und Recht von einer Schulentwicklungsstrategie sprechen (Green 1998). Weil dies nicht geschieht, steht zu befürchten, dass Aktionsforschung in diesem Sinne eher zur Anpassung der Praxis an überholte schulische Arbeitsstrukturen führt.

(3.) Der dritte Einwand bezieht sich auf das *Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft*. Fragt man nach dem Sinn, den wissenschaftliche Forschung hat, so wird man sagen können: Wissenschaftlicher Forschung geht es um generalisierbare Erkenntnisse, mit denen sich der Standard sozialwissenschaftlicher Theorie verbessern lässt bzw. neue Theorien erzeugt werden können. Forschung versucht immer, ein Wahrheitskriterium zu erfüllen, insofern sie auf die Erklärung von Grundsätzlichem und Allgemeinem zielt. Gerade darum geht es dem Ansatz „Lehrer als Forscher“ aber nicht, denn weder bietet er den Praktikern wissenschaftliche Theorien an, an denen sie sich „abarbeiten“ müssten, noch legt er wert darauf, selbst Theorien zu entwickeln. Ihm kommt es einzig darauf an, induktiv, d.h. aus der Praxis heraus Wissen zu erzeugen, das ihr selbst dienlich sein könnte. So gesehen ist der Ansatz an einem „Brauchbarkeitskriterium“ orientiert und latent theoriefeindlich und unwissenschaftlich (Moser 1995, 1996). Im Sinne Heinz Mosers wäre deshalb besser von einem „forschenden Lernen“ als von Lehrerforschung zu sprechen. Freilich kann man den Affront gegen eine Wissenschaft, die sich über die Praxis erhebt (Altrichter/Posch 1990, Eberwein/Mand 1995), nachempfinden.

In der Tat sind beide, Praxis und Wissenschaft, *zwei Systeme mit je eigenen Regeln* für die Erzeugung ihres Handelns. Sie sind, systemtheoretisch gesprochen, füreinander Umwelten. Meines Erachtens ziehen die Befürworter der Lehrerforschung daraus jedoch den falschen Schluss, wenn sie glauben, ohne Wissenschaftler und mit der Verlagerung der „Forschung“ in die Praxis besser leben zu können. Die Stärke der Wissenschaft gegenüber der Praxis besteht ja gerade darin, dass sie mit einem distanzierenden Blick und speziellen Kategorien der Beschreibung an die Wirklichkeit herantritt und diese für die Betroffenen fremd werden lässt. Diese Chance wird aber vom „Lehrerforscher“ verspielt, und es bleibt die Gefahr, dass das Lernen in der Praxis selbstreferentiell ist, dass also das verstärkt wird, was sich im System immer schon bewährt hat.

4. Weiterführende Perspektiven: Von der „Praxisforschung“ zur Schulentwicklung

Will man Schulentwicklung unterstützen, so sollte man sich des Charakters der Schule als einer sozialen Organisation bewusst sein. Lange Zeit sind so-

ziale Organisationen im Allgemeinen mit falschen Modellen beschrieben worden, die deren Planbarkeit, Steuerbarkeit und Zweckrationalität suggeriert haben. Erst in jüngster Zeit sind solche Vorstellungen als Mythos enttarnt worden (vgl. Schönig/Brunner 1993, Schönig 1996, 1999b). Tatsächlich folgen Organisationen schwer erkennbaren Leitlinien, gemeinsamen Erfahrungen und unbewussten Glaubenssätzen, die aus deren Tiefenstrukturen gespeist werden. Diese „unsichtbare Einflussgröße“ (Sackmann 1983), der „Geist“ oder das „Ethos“ der jeweiligen Organisation wird in neueren Organisationstheorien auch mit Organisationskultur bezeichnet.

Organisationskulturen sind Sinnsysteme. Sie sorgen für eine *gemeinsame, aber vereinfachte Sicht der sozialen Wirklichkeit*, binden den Einzelnen in eine Art „Glaubensgemeinschaft“ ein und sorgen durch gemeinsame Werte, Normen, Regeln und Rituale für Schutz, Zuversicht und feste Orientierung. Darin aufgehoben sind auch *Normen*, die die Toleranz gegenüber Einmischung, Öffentlichkeit und Verunsicherung regulieren. Dies ist in der Schule nicht anders. Wer mit Schulen arbeitet, bekommt regelmäßig etwas von diesem undurchsichtigen Netzwerk aus inneren Standards zu spüren. Auf dieser Ebene entscheidet sich auch, wie viel Neuerung überhaupt zugelassen wird, denn Organisationskulturen sind konservativ, d.h. sie sind *bestrebt, einmal Erreichtes abzusichern und vor Veränderung zu schützen*. Gerade wegen dieser Dimension des Nicht-Rationalen in Schulen ist es wichtig, Konzepte und Verfahren einer Praxisforschung zu nutzen, mit denen sich diese „dunklere Seite der Organisation“ zumindest potentiell erhellen lässt.

Das Konzept „Lehrer als Forscher“ deutet die Richtung an, müsste aber so weit transformiert bzw. mit anderen Konzepten verzahnt werden, dass es für die Schule als ganze nutzbar wird (vgl. Green 1998). *Vier Vorschläge* seien gemacht.

(1.) Die angesprochene Lerntheorie von Argyris und Schön (1978) gibt uns wichtige Hinweise für das Entdecken unserer „Gebrauchstheorien“, aber sie geht nicht weit genug, weil sie nicht anthropologisch gezielt nach den *Wechselwirkungen zwischen Individuum und Institution* fragt. Schulentwicklung hingegen bedeutet die Arbeit an den Einstellungen des Menschen und an den Wertegrundlagen der Institution. Sie benötigt ein Individuum, das die „Glaubensgewissheiten“ seiner Schule nicht ungetestet übernimmt, sondern das stattdessen bereit ist, das Netz der Kultur zu entwirren, Rollendistanz aufzubauen und damit Unsicherheit, Zweifel und Unordnung auf sich zu nehmen. Gordon Lawrence (1998) beschreibt dies als *Zustand der partiellen Lösgelöstheit von der Institution*, die es erlaubt zu fragen, inwieweit die Institution Schule sich der Person bemächtigt, ihre Grenzen in sie hineinschiebt und damit Flexibilität einschränkt. Ein Lernen dieser Dimension heißt herausfinden, wie die institutionellen Erfahrungen im Laufe der individuellen Lebens- und Berufsgeschichte internalisiert werden, wie die Institution zu einer „inneren Institution“ (Fauser 1991) geworden ist. Dieses Lernen gleicht einem Unterscheidungsprozess, der zeigt, welche persönlichen Anteile zur „inneren Welt“ und welche zur äußeren Realität gehören (Kernberg 1988). Erst wer dies erkannt hat, kann frei werden für

die Veränderung der Schule. Neben dem technischen Instrumentarium, das uns der Ansatz „Lehrer als Forscher“ bietet, ist deshalb ein Arbeitsrahmen erforderlich, wie er von landläufigen Supervisionskonzepten angeboten wird (vgl. Pühl 1990).

(2.) Ob der Ansatz des Lehrerforschers in der Praxis ein individualistisches Erscheinungsbild hat, dürfte weitgehend von einem *Zusammenspiel von Organisationskultur und Arbeitsstruktur* in der Schule abhängen. Die skizzierte *intrapsychische Abwehr* und der Veränderungswiderstand des Einzelnen verschaffen sich auf der Ebene der Schule als ganzer *kollektive Ausdrucksformen*. So kann die Abwehr des einen die Abwehr des anderen stabilisieren; es entstehen Abwehrbündnisse, die manchmal wie ein Spinnennetz die gesamte Organisation Schule durchziehen. Verschleppen und Unterlaufen von Entscheidungen, „Auflaufenlassen“, Mobbing, offene oder verdeckte Feindseligkeit, Katzbuckeln nach oben und Treten nach unten – all dies sind *Formen einer sog. institutionalisierten Abwehr* (Mentzos 1990). Begünstigt werden solche Mechanismen durch die zellulare Arbeitsorganisation der Schule: Lehrer und Lehrerinnen sind „Einzelkämpfer“; sie praktizieren eine höchst individuelle Arbeitsweise hinter verschlossenen Klassenzimmertüren und kooperieren eben nicht im Team. In der Schule sind kaum Arbeitsstrukturen für eine direkte Kooperation und Konfliktaustragung vorhanden².

Wichtig wäre es deshalb, über eine *Neugestaltung der Lehrerarbeitszeit* grundsätzlich nachzudenken und Zeitbudgets für die Zusammenarbeit in der Lehrerarbeitszeit zu fixieren. Ein entsprechendes Arbeitszeitmodell haben Gabriele Faust-Siehl u.a. (1996, S. 236ff.) für die Grundschule vorgeschlagen. Das Autorenteam unterscheidet „Kinderzeit“ (K-Zeit), „Vor- und Nachbereitungszeit“ (VN-Zeit) und „Schulorganisationszeit“ (S-Zeit). Die K-Zeit setzt sich zusammen aus Unterrichtszeit und weiteren Betreuungszeiten außerhalb des Unterrichts. Die VN-Zeit betrifft vor allem die Unterrichtsvorbereitung und die Aufarbeitung der Arbeitsergebnisse der Kinder im Rahmen eines individualisierenden Unterrichts. Für Beratung, Personalentwicklung und Fortbildung gibt es die S-Zeit. Sie dient auch der Elternarbeit und Konferenzen. Drei Arbeitszeitvarianten unterscheiden die „Präsenzzeit am Arbeitsplatz“ und die „Arbeitszeit mit freier Orts- und Zeiteinteilung“. Die Gesamtarbeitszeit ist in den drei Varianten mit 42 Wochenstunden gleich.

(3.) Eine für die Schulentwicklung eminent wichtige Frage lautet: Unter welchen *Arbeitsplatzbedingungen* sind Lehrerinnen und Lehrer in der Lage, ihre Einstellungen zu verändern? In der US-amerikanischen Lehrerfortbildungsforschung ist nachgewiesen worden, dass Einstellungsänderungen von experimentellen Grundbedingungen in der Schule abhängen (Little

2 Am Beispiel der Bielefelder Laborschule ist ablesbar, wie sehr die Realisierung des Konzepts „Lehrer als Forscher“ davon abhängt, daß *Kooperationsstrukturen in der Schule* institutionalisiert werden. Dort können Lehrer und Lehrerinnen eigene Forschungsprojekte beantragen. Bei Bewilligung erhalten sie einen ansehnlichen Deputatsnachlaß, der die zeitlichen Grundlagen für die Kooperation – auch mit der Wissenschaft – legt (Döpp 1997).

1982, Guskey 1985). So hat z.B. Guskey (1985) gezeigt, dass Einstellungsänderungen nicht etwa die Voraussetzung für, sondern die Folge neuer unterrichtlicher Praktiken sind. Erst wenn Lehrerinnen und Lehrer neue Methoden und Lernverfahren „straffrei“ ausprobieren können und Schüler und Schülerinnen darauf positiv reagieren, erst dann verankern sich die neuen Praktiken werte- und einstellungsmäßig in der Person des Praktikers. Dies erinnert an den Begriff der Curriculumwerkstatt (Klafki), der ja den handwerklich-experimentellen Grundzug des Reformhandelns anspricht. Wenn in der Schule – zumindest vorübergehend – Lehrerfortbildungsstrukturen geschaffen werden, die experimentelles Lernen und systematisches Reflektieren neuer Erfahrungen ermöglichen, ist mit dauerhaften Veränderungen zu rechnen.

(4.) Komplexe Veränderungen in der Schule, wie sie mit Schulentwicklung angezielt werden, bedürfen der *Kooperation zwischen Schule und Wissenschaft*. In den unterschiedlichen Funktionslogiken von Praxis und Wissenschaft, in dem Füreinander-fremd-sein, liegt das entscheidende Anregungspotential für beide Seiten. Aber die Wissenschaft hat sich zu bescheiden. Sie kann der Praxis nur dann dienlich sein, wenn sie in ein *dialogisches Verhältnis* zu ihr tritt, wenn sie sich an die Lerngeschwindigkeit und die Veränderungsbewegungen ihres Partners Schule ankoppelt. Forschung, Beratung und Entwicklung gehen so ineinander über und sind daran zu messen, was die jeweilige Schule gerade benötigt – ein maßgeschneidertes System der Praxisförderung. Das Verstehen des fremden Systems durch Forschung wird jedoch immer eine Gratwanderung bleiben. Der Erfolg wird davon abhängen, inwieweit es beide Seiten verstehen, ihre eigenen Sprachen füreinander zu übersetzen.

Welches *Resümee* lässt sich aus den Überlegungen ziehen?

- In Zeiten der Schulentwicklungskonjunktur ist es wichtiger denn je, dass Lehrer und Lehrerinnen ihren Schulalltag untersuchen, um ihn im Ganzen systematisch zu verbessern. Dafür stellt das Konzept „Lehrer als Forscher“ unabweisbar wichtiges Handwerkszeug zur Verfügung.
- Zu warnen ist jedoch vor einem *Mythos der Schulentwicklung durch sog. Praxisforschung*. Zum einen suggeriert der Begriff des Lehrerforschers die falsche Vorstellung von einer Forschung durch Praktiker im eigenen Handlungsfeld. Falsch ist diese Vorstellung, weil beide, Forschung und Schulpraxis, unterschiedliche Wissensformen erzeugen und deshalb kategorial getrennt werden müssen.
- Dies spricht nun *keineswegs gegen eine enge Kooperation* von Praxis und Wissenschaft. Aber die Verwischung von deren Grenzen würde erneut die Probleme heraufbeschwören, unter denen die schulpädagogische Handlungsforschung der siebziger Jahre gelitten hat (vgl. Klafki 1983, Moser 1995).
- Zum anderen besteht zwischen einer Handlungsforschung im Unterricht und einer solchen auf der Ebene der gesamten Schule ein gravierender Qualitätssprung, der im Blick auf Schulentwicklung eine sorgfältige Abstimmung (und vertragliche Absicherung) der Rollen von Praktikern und Wissenschaftlern verlangt.

Werden diese Hinweise nicht berücksichtigt, kann nur Enttäuschung und Überforderung der Beteiligten die Folge sein. Günter Grass hätte dann nur allzu sehr Grund, den für seinen ZEIT-Beitrag ursprünglich vorgesehenen Titel zu wählen: „Erbarmen mit den Lehrern!“

Literatur

- Altrichter, Herbert; Waltaud Lobenwein, Heike Welte 1997: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Frieberthäuser/Prengel, S. 640-659
- Altrichter, Herbert; Peter Posch 1990: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Argyris, Chris; Donald A. Schön 1978: Organizational Learning. Reading/MA.: Addison-Wesley
- Buschbeck, Helene 1997: Das Pädagogische Tagebuch – ein Notwendiges Handwerkszeug im Schulalltag. In: Frieberthäuser/Prengel, S. 271-288
- Döpp, Wiltrud: Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In: Frieberthäuser/Prengel, S. 628-639
- Eberwein, Hans; Johannes Mand (Hg.) 1995: Forschen für die Schulpraxis. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Fausser, Peter 1991: Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. Tübingen (unveröffentlichte Habilitationsschrift)
- Faust-Siehl, Gabriele; Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz, Ute Warm 1996: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt
- Fend, Helmut 1977: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz
- Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa
- Fischer, Dietlind: Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Frieberthäuser/Prengel, S. 693-703
- Frieberthäuser, Barbara; Annedore Prengel (Hg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa
- Geißler, Harald 1994: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Girtler, Roland 1992: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien, Köln, Weinmar: Böhlau, 3. Aufl.
- Grass, Günter 1999: Der lernende Lehrer. In: DIE ZEIT, Nr. 21, 20. Mai 1999 und dsb.: Für- und Widerworte. Göttingen: Steidl
- Green, Norm 1998: Building Success Through Classroom and School Improvement Processes in the Durham District School Board. In: Dally, A. (Hg.): Bildung im Umbruch. Anforderungen der Agenda 21 und Chancen der Informationsgesellschaft. Ev. Akademie Loccum. Loccumer Protokolle 57/97. Rehburg-Loccum 1998. S. 55-84
- Guskey, Thomas R. 1985: Staff Development and Teacher Change. In: Educational Leadership. 42, 1985, 7, S. 57-60
- Kernberg, Otto 1988: Innere Welt und äußere Realität: Anwendung der Objektbeziehungstheorie. München, Wien: Klett-Cotta
- Klafki, Wolfgang 1973: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19, 1973, 4, S. 487-516
- Klafki, Wolfgang 1983: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. 29, 1983, 2, S. 281-296
- Knab, Doris 1995: Schule als Arbeitsplatz – Nicht zum Aushalten? In: Pädagogik. 1995, 9, S. 6-10

- Kroath, Franz 1991: Lehrer als Forscher. München, Wien
- Kromrey, Helmut 1995: Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 7. Aufl.
- Lawrence, Gordon 1998: Selbstmanagement-in-Rollen – Ein aktuelles Konzept. Unveröff. Manuskript
- Little, Judith Warren 1982: Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. American Educational Research Journal. 19, 1982, 3, S. 325-340
- Mentzos, Stavros 1990: Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Frankfurt/M.: Fischer
- Mentzos, Stavros 1990: Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/M.: Fischer, 2. Aufl.
- Moser, Heinz 1995: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus
- Moser, Heinz 1996: Lehrer als Forscher: ein Konzept und seine Problematik. In: PÄD Forum. 24/9, 1996, 6, S. 587-592
- Osswald, Elmar 1990: Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrerfortbildung. Kriens: Brunner
- Osswald, Hans 1997: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser/Prenzel, S. 71-87
- Projektgruppe Praktisches Lernen (Hg.) 1998: Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim und Basel: Beltz
- Pühl, Harald (Hg.) 1990: Handbuch der Supervision. Berlin: Marhold
- Rutter, Michael; Bent Maughan, Peter Mortimer, John Ouston 1980: Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Auswirkungen auf Kinder. Weinheim und Basel: Beltz
- Sackmann, Sonja 1983: Organisationskultur: Die unsichtbare Einflußgröße. In: Gruppendynamik. 14, 1983, 4, S. 359-406
- Schön, Donald A. 1983: The Reflective Practitioner. New York
- Schönig, Wolfgang 1996: Bewegung hinter den Kulissen. Schulberatung in den neuen Bundesländern aus psychoanalytischer Sicht. In: Neue Sammlung. 36, 1996, 4, S. 581-606
- Schönig, Wolfgang 1999 a: Transparenz und Gerechtigkeit? Reform der schulischen Leistungsbeurteilung und Zertifizierung. Bilanz und Perspektiven. Ms., Jena
- Schönig, Wolfgang 1999 b: Schulentwicklung beraten. Das Modell einer mehrdimensionalen Organisationsberatung der einzelnen Schule. Habilitationsschrift, Jena
- Schönig, Wolfgang; Ewald Johannes Brunner. (Hg.) 1993: Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis. Freiburg: Lambertus
- Schönwälder, Hans-Georg 1989: Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte. In: Pädagogik. 41, 1989, 6, S. 11-14
- Stenhouse, Lawrence 1975: An Introduction to Curriculum Research and Development. London
- Terhart, Ewald 1997: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Prenzel, S. 27-42
- Virilio, Paul 1994: Die Eroberung des Körpers. Vom Übermenschen zum überreizten Menschen. München, Wien: Hanser
- Vogel, Hans-Christoph 1991: Der Ruf nach dem Sozialmanagement: Vom ordentlichen Umgang mit unordentlichen Dingen. In: Gruppendynamik. 22, 1991, 3, S. 335-345

Wolfgang Schönig, geb. 1955 PD Dr.,
Anschrift: Kolberger Weg 2, 72072 Tübingen