

Böhmman, Marc; Hoffmann, Kirsten

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

Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 490-503



Quellenangabe/ Reference:

Böhmman, Marc; Hoffmann, Kirsten: Berufseinsteiger und Schulentwicklung. Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 490-503 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309470 - DOI: 10.25656/01:30947

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309470>

<https://doi.org/10.25656/01:30947>

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
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 Lehrermage. 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 Böhmman 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>.

Berufseinsteiger und Schulentwicklung

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

1. Diskussion und Wirklichkeit der Schulentwicklung

Wer sich mit der aktuellen Bildungs-Diskussion befasst, kommt unweigerlich zu dem Schluss: Schulentwicklung – also das koordinierte Zusammenwirken der Elemente Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung mit dem Ziel, Schule besser und humaner zu machen (vgl. Meyer 1997) – ist mittlerweile *das zentrale bildungspolitische Thema* der Gegenwart und vereinigt zahlreiche Reformthemen in sich, wie die Frage der Qualität von Schule (vgl. Steffens/Bargel 1993; Aurin 1991; Fend 1989; Tillmann 1989), die größere Selbständigkeit bzw. Teil-Autonomie von Schulen, die Öffnung von Schule und Unterricht (vgl. Schlömerkemper 1992) und die Frage der Kooperation und Kommunikation im Kollegium (vgl. Miller 1997).

So sehr der Bücher- und Zeitschriftenmarkt gegenwärtig vom Thema Schulentwicklung überschwemmt ist, so liegt doch der Verdacht nahe, dass sich die Zahl der Veröffentlichungen nicht unbedingt proportional zu den konkreten Reformen vor Ort, zu einer realisierten Neudefinition von Lehren und Lernen verhält. Bastian fasst zusammen: Es „hat sich gezeigt, dass Konzepte und Formeln der Schulentwicklungsdiskussion mit den realen Schwierigkeiten von Schulen oft kaum Kontakt hatten. Nur wenige Schulen haben die Erfahrung gemacht, dass gemeinsames Nachdenken über Lehren und Lernen einen produktiven Entwicklungsprozess ausgelöst hat. Die einen haben es nie versucht, und die anderen haben nicht selten die Folgenlosigkeit dieser Bemühungen erfahren“ (Bastian 1998, S. 10).

Auch unsere persönlichen Eindrücke und Erfahrungen, aber auch unsere Interviews mit 16 Berufseinsteigern lassen vermuten, dass es noch immer einen *großen Unterschied zwischen der wissenschaftlichen Debatte und den Realisierungen in den einzelnen Schulen gibt*.

Das Problem dabei ist, dass die Schulentwicklungs-Debatte zum großen Teil noch nicht von den Schulen als ihre eigene Reformdebatte aufgegriffen worden ist und die zahlreichen Konzepte, Methoden und Mutmach-Rezepte an vielen Schulen noch nicht in tragfähiges Handeln übersetzt werden konnten. Das liegt u.E. insbesondere an folgenden Gründen:

a) Die Mehrzahl der SE-Literatur lehnt sich an Grundsätze, Konzepte und Ideen der *Organisationsentwicklung* an (Rolff 1995; Dalin/Rolff/Buchen 1998; Schley 1998; Buhren/Rolff 1996). Die Stärke dieser Konzeption ist

zugleich ihre Schwäche. Dadurch, dass – seit langem wieder – die Organisationseinheit Einzelschule im Mittelpunkt der Betrachtung steht und quasi betriebswirtschaftliche Prozesskategorien auf Schule übertragen werden, bleibt der pädagogische Kern von Schule, der Unterricht, unterbelichtet (vgl. Bastian 1998; Bastian/Combe 1998) bzw. er wird als nur „indirekt“ reformbar betrachtet (Rolff 1995, S. 20). Damit gehen die Modelle der Organisationsentwicklung aber am großen Interesse der Schulen bzw. Kollegien und Schüler/innen zum wesentlichen Teil vorbei, die besonders Entlastung und Unterstützung im unterrichtlichen Bereich suchen (vgl. u.a. Lohre 1998).

In dieser Frage macht sich jedoch mittlerweile, u.a. durch die Arbeiten von Schratz/Steiner-Löffler (1998) oder Klippert (1997), unter dem Stichwort „Pädagogische Schulentwicklung“ eine Tendenz bemerkbar, die unterrichtliche, schulorganisatorische und personale Reformen fruchtbar verknüpft und als zentralen Zielpunkt die Erhöhung der Unterrichtsqualität fixiert. Es ist u.E. wahrscheinlich, dass sich diese Tendenz in Zukunft weiter verstärken wird.

b) Der zweite Grund für die fehlende Realisierung von Schulentwicklung vor Ort ist ein Punkt, der bislang viel zu wenig in der Schulentwicklungs-Debatte berücksichtigt wird: Die *Mikropolitik* einer Schule (Altrichter/Posch 1996; Ball 1990) und die damit verbundenen Blockaden, Widerstände und Nebenkriegs-Schauplätze. Viele Erfahrungsberichte über Schulentwicklungsverläufe machen dagegen gerade deutlich, welche mikropolitischen Subprozesse damit verbunden sind. Jedes Konzept, das auf einen Konsens im gesamten Kollegium setzt, ist notwendigerweise großen Implementations-Risiken ausgesetzt.

c) Dabei kommt bei der Organisationseinheit Einzelschule, zusätzlich zu einem vergleichbaren Betrieb bzw. einer Belegschaft, erschwerend hinzu, dass die *Geschichte des Lehrers als Einzelkämpfers* bislang Kooperation als Luxus betrachtete und Einigungen im Kollegium über den richtigen Weg des Lehrens und Lernens kaum notwendig waren (vgl. u.a. Ulich 1996 a; Miller 1997; Meyer 1997).

d) Darüber hinaus ist mit dem *Beamtenstatus* eines Lehrers und der quasi-automatischen Beförderung mittels Dienstaltersstufen verbunden, dass sich Engagement und zusätzliche Arbeit für Unterrichtsreformen oder die Profilierung der einzelnen Schule kaum auszeichnet, zumal gerade die pädagogisch stark motivierten Kolleg/innen vor der normalen Beförderung, zum Schulleiter nämlich, zurückschrecken, weil diese mit mehr Verwaltungstätigkeit verbunden wird.

e) Dazu kommen die *berufsbiographischen Parameter der deutschen Lehrerschaft*: Viele Kollegien sind relativ alt und durch Arbeitszeitverlängerung, größere Klassen und höhere Ansprüche an Schule und Unterricht vom kollektiven „Burn-out“ bedroht (vgl. Ulich 1996 a), der Reformeifer ist in dieser Situation begrenzt. Dafür spricht u.a. der jüngst veröffentlichte Zwischenbericht der DIPF-Studie, die ergab, dass 68 % der befragten 1000 hessischen Lehrerinnen und Lehrer sich durch die „ständigen Reformen überlastet fühlen“ (Frankfurter Rundschau).

2. Zur Situation von Berufseinsteiger/innen

2.1. Die Kollegien und Berufseinsteiger

Der Altersaufbau in den Lehrerzimmern ist asymmetrisch: Die Kollegien sind in den letzten 25 Jahren gemeinsam älter geworden, ohne dass viele junge Lehrer/innen eingestellt wurden. Der fällige Ersatzbedarf wurde in einigen Bundesländern dann auch noch mittels Arbeitszeitverlängerung aufgefangen. Mittlerweile liegt der Altersdurchschnitt der deutschen Lehrer bei ca. 50 Jahren, die Enkel werden damit fast ausschließlich von der Generation ihrer Großeltern unterrichtet und schulisch erzogen. In den nächsten 15 Jahren werden ca. 70 % dieser heutigen Lehrer/innen aus dem Schuldienst ausscheiden. Damit beginnt für knapp 350.000 junge Kolleginnen und Kollegen der Ernst des Schul-Lebens (Böttcher/Klemm 1995, S. 227 ff).

2.2. Forschungslage zum Berufseinstieg von Lehrer/innen

Der Berufseinstieg von Lehrer/innen ist relativ gut erforscht (vgl. im folgenden Oesterreich 1988; Terhart 1997). Epochal dabei waren die breit angelegten Untersuchungen der Konstanzer Forschungsgruppe, die die Rahmenbedingungen für Berufseinsteiger/innen als so schwierig einschätzten, dass sich für die Probleme junger Kolleg/innen der Begriff „*Praxischock*“ eingebürgert hat (Müller-Fohrbrodt u.a. 1978). Als Folge dieses Praxischocks wurde ein signifikanter Einstellungswandel weg von liberalen, reformorientierten Einstellungen hin zu stärkerem Konservatismus und Konformität diagnostiziert. Dies zeigte sich im unterrichtlichen Bereich ebenso wie im erzieherischen und eigenen weltanschaulichen Einstellungsfeld.

Die flächendeckende Einführung des Referendariats Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre führte zu einer deutlichen Reduzierung des Anteils an selbstverantwortlichem Unterricht und ermöglichte damit eine Entlastung vom Praxisdruck. Zeitgleich wurden in Gesetzen und Lehrplänen die stärkere Kooperation der Lehrer/innen untereinander festgelegt und als wünschenswert erachtet.

In Untersuchungen der 80er Jahre ist man zu einer *Relativierung der Befunde über den „Praxischock“* gekommen. Deutlich geworden ist auch, dass sich der Einstellungswandel langsamer vollzieht. Auch die Belastungsfaktoren ändern sich: Während vor 20 Jahren die Mehrzahl der Berufseinsteiger besonders unter der Unterrichtsorganisation, der Notengebung und der Elternarbeit litten, liegt heute die Hauptbelastungsquelle im Bereich „Schwierige Schüler und Disziplinschwierigkeiten“ sowie „fehlende Kooperation“.

Dabei geht die Einschätzung von älteren Kolleginnen und Kollegen oft dahin, dass die Berufseinsteiger ihre Anfangsprobleme bald überwinden, sofern sie sich zur Übernahme der Autoritätsrolle des Lehrers entschließen. Insbesondere ein sozial-integrativer, kooperativer und offener Unterrichts- und Erziehungsstil würde die Anfangsprobleme unnötig vergrößern.

Insofern liegt auch hier ein *zentraler Konflikt*: Der Widerspruch nämlich zwischen dem Unterrichts- und Erziehungsideal, das man von der Hoch-

schule und größtenteils auch vom Seminar mitnimmt und den täglichen Alltagsproblemen in der Schule (vgl. Havers 1998). Die notwendigen Schritte und Strategien für den Weg hin zu diesem Ideal haben junge Lehrer/innen leider noch nicht in ihrem Gepäck.

Auch zum Urteil im *Rückblick auf die eigene Ausbildung* gibt es zahlreiche Untersuchungen (vgl. Ulich 1996 b). Fast ausnahmslos schneidet sie schlecht ab. Insbesondere das Studium an der Hochschule wird als „folgenreich“ und „vergeudete Zeit“ betrachtet. Stärkste Kritikpunkte an der eigenen Ausbildung sind die ungenügende Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie realitätsferne Inhalte, die keine Kompetenzen für den Beziehungsalltag in der Schule vermitteln. Schüler tauchen dabei oft nur als imaginäre Randbedingung didaktischer Planung auf.

Viele Untersuchungen der Vergangenheit haben Berufseinsteiger/innen auch um Vorschläge für eine bessere Ausbildung gebeten. Dabei wurden fast übereinstimmend folgende Bereiche genannt: „Stärkere Praxisorientierung des Studiums“, „Intensivere Beschäftigung mit schwierigen und verhaltensauffälligen Schülern“, „Ökonomische Unterrichtsvorbereitung“ sowie „Team-Arbeit und Kooperation“.

2.3. Grenzerfahrung Berufseinstieg

Die Erfahrungen, die junge Kolleginnen und Kollegen zu Beginn ihrer Dienstzeit an ihren Schulen machen, lassen nach unseren Erkenntnissen und Erfahrungen den Begriff der „Grenzerfahrung“ plausibel erscheinen (vgl. Böhmann/Hoffmann 1998). *Große Erwartungen treffen dabei auf große Enttäuschungen*. Wer gegenwärtig das Glück hat, eine Stelle im Schuldienst zu bekommen, hat mit drei grundlegenden Problemkomplexen zu kämpfen: Der oft ungenügenden Ausbildung in Hochschule und Referendariat (vgl. Böhmann 1997), dem Rollenwechsel von der Schülerrolle in die Lehrerrolle, verbunden mit den Rollenerwartungen von Schüler/innen, Kolleg/innen, Eltern und Schulleitung, und dem erdrückenden Handlungsdruck vor Ort (Oelkers 1997).

Fasst man die Situation von Berufseinsteiger/innen pointiert zusammen, so ergibt sich folgendes Schaubild: Dieses verdeutlicht das *Pendeln der jungen Kolleg/innen zwischen den Polen „Ideal“ und „Worst-case-Wirklichkeit“*, die zwar nicht immer, aber häufig genug im Schulalltag anzutreffen ist.

Ebene	Ideal	Worst-Case-Wirklichkeit
Interaktion mit den Schüler/innen	*Ausgeglichenes Verhältnis von Unterrichten und Erziehen *Honorierung von schülerzugewandten Haltungen und Methoden	*Dominanz der Erziehung *Ausnutzen der „Gutmütigkeit“ des Lehrers/der Lehrerin
Gestaltung des Unterrichts	*Offene Unterrichtsformen (Freiarbeit, Wochenplan, Projektunterricht, Werkstatt-Unterricht) *Selbständiges Lernen	*Probleme bei der Umsetzung: Disziplin Konflikte, Unterrichtsstörungen, Aufschaukeln von pädagogischen Situationen

Ebene	Ideal	Worst-Case-Wirklichkeit
Interaktion im Kollegium	Kooperation und Konsens	Einzelkämpfertum und Auseinandersetzung
Interaktion mit der Schulleitung	Vertrauensvolle Zusammenarbeit, Unterstützung	Desinteresse und Reformbremse
Interaktion mit Eltern	Kontinuierlich und konsensual	Nur in Konfliktfällen und oft dissensual
Bildungsziel von Schule	Humanität	Rollenfunktionieren der Schüler
Möglichkeiten von Schule	Umfassend, vielfältig, verbessernd und stringent	Begrenzt, verschlimmernd und divergent

Wir möchten mit diesem Schaubild nicht suggerieren, dass die rechte Spalte die erlebte Wirklichkeit aller Berufseinsteiger widerspiegelt. Jedoch ist zu vermuten, dass die große Bandbreite zwischen den beiden Polen gerade das ist, was junge Kolleginnen und Kollegen so sehr belastet.

2.4. Die Vorbereitung der Berufseinsteiger auf Schulentwicklungsprozesse

Die jungen Kolleginnen und Kollegen werden in ihrer Ausbildung recht ambivalent auf konkrete Schulentwicklungsprozesse in ihren Schulen vorbereitet: Auf der einen Seite bringen sie in der Regel ein *großes Wissen um Reformkonzepte und Idealvorstellungen von Unterricht und Schule mit*. So finden sich in den Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten und Hochschulen für Lehramtsstudierende zahlreiche Seminare zu Themen wie Freiarbeit, Offener Unterricht, Projektorientierung u.a. sowie zu reformpädagogischen Konzepten. Auf der anderen Seite erwerben die Studierenden und Referendare jedoch *kaum Methodenwissen für die Umsetzung dieser unterrichtlichen Konzepte*, gerade bei nachhaltigen Widerständen und Rückschlägen. Das Ergebnis ist paradox: Junge Kolleginnen und Kollegen haben bei Dienstantritt schon mindestens eine Hausarbeit zum Thema „Freiarbeit“ geschrieben, aber diese Freiarbeit in den seltensten Fällen live und funktionierend gesehen, geschweige denn den beschwerlichen Weg bis dahin erfahren und die Schwierigkeiten dabei hinreichend reflektiert. Darüber hinaus gibt es nur in wenigen Fällen Seminar-Angebote zu expliziten Themen und Methoden der Schulentwicklung, wie z.B. Organisationsentwicklung, Teamarbeit oder auch Mikropolitik einer Schule.

Die Gefahr in dieser unbefriedigenden Vorbereitung und Ausbildung der Berufseinsteiger liegt nun darin, dass sich die potentiell reformorientierten, jungen Kolleginnen und Kollegen sehr engagiert in Reformaktivitäten in ihrem Klassenzimmer und an ihrer Schule stürzen, jedoch nach relativ kurzer Zeit *erstaunt, entsetzt und frustriert* sind, weil sie z.B. bemerken, dass der Wochenplan-Unterricht mit ihren Kindern und Jugendlichen überhaupt nicht zu machen ist oder die Planung eines Pädagogischen Tages wegen großer persönlicher Auseinandersetzungen im Kollegium vom Rektor abgesagt wird.

Angesichts des Generationenwechsels in den Lehrerzimmern besteht in den nächsten 15 Jahren die *einmalige Chance, die Kenntnisse und Motivationen der jungen Kolleginnen und Kollegen zu nutzen und mit der Erfahrung und der Reformbereitschaft der älteren Kolleginnen und Kollegen zu verknüpfen*, um Schulentwicklungs-Prozesse in jeder Schule voranzubringen und im Sinne einer Lernenden Schule (Schratz/Steiner-Löffler 1998) Schule besser und humaner zu machen.

3. Schulentwicklung aus der Sicht von Berufseinsteiger/innen

Wir stellen im folgenden ausgewählte Ergebnisse unserer Befragungen von 16 Berufseinsteigern an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg zu den Themen Schulentwicklung und Kooperation dar. Die folgenden Tabellen geben Daten dieser Befragten wider:

Tabelle: Merkmale der befragten Lehrer/innen

a) Gruppen-Interview

Nr.	Geschlecht	Dienst-/Lebensalter	Deputat	Schulort	Schulart
1	w	1/30	18	städt.	HS
2	w	2/27	28	kleinstädt.	GS
3	w	2/27	20	kleinstädt.	HS
4	w	3/28	18	städt.	HS
5	m	4/29	28	städt.	GS
6	w	5/31	21	städt.	GS

b) Einzel-Interviews

Nr.	Geschlecht	Dienst-Lebensalter	Deputat	Schulort	Schulart
7	w	1/27	23	städt.	GS
8	w	1/26	14	städt.	HS
9	m	2/28	21	städt.	GS
10	w	2/30	21	ländl.	GS
11	w	3/27	28	städt.	HS
12	w	3/30	21	ländlich	GS
13	w	4/30	21	städt.	GS
14	w	2/32	28	kleinstädt.	HS
15	w	5/30	28	städt.	HS
16	w	5/44	21	städt.	GS

Die von uns Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen ihrem 1. und 5. Berufsjahr nach dem Referendariat. Die jeweils ca. 2-stündigen Leitfaden-Interviews und eine längere Gruppendiskussion wurden verschriftlicht, es war jedoch unser Anliegen, so weit wie möglich Duktus und Lebendigkeit der gesprochen Sprache beizubehalten. Alle Abschriften sind von den befragten Kolleginnen und Kollegen gegengelesen und autorisiert worden.

3.1. Was verbinden junge Lehrerinnen und Lehrer mit dem Begriff Schulentwicklung und was tut sich in den Schulen und Kollegien?

„Schulentwicklung“ ist in den Kollegien offensichtlich noch *kein gängiger und klar abgrenzbarer Begriff*. So war einigen Befragten der Begriff selbst nicht geläufig oder sie nannten als verwandten Begriff die „Innere Schulreform“ (so wurde das ministerielle Schulentwicklungs-Konzept in Baden-Württemberg von 1995 bis 1997 bezeichnet).

Eine Junglehrerin verbindet, wie andere, mit „Schulentwicklung“ vor allem die Möglichkeit eines „*Schulprofils*“ (7), verbunden mit der Teil-Autonomie in Finanzfragen sowie der Möglichkeit der Schule, auch ihr lehrendes Personal selbst auszuwählen. Doch auch ein anderer Schwerpunkt ist für junge Kolleginnen und Kollegen wichtig: Die Kommunikation und Kooperation im Kollegium. So beschreibt eine andere Berufseinsteigerin stellvertretend Wunsch und Wirklichkeit in einem: Zu Schulentwicklung gehöre, „*dass man im Kollegium offener miteinander spricht. Ich denke, dass das wahnsinnig schwer ist.*“ Dazu gehöre „sehr viel persönliches Engagement“ (12). Besonders auffällig ist, wie sehr die von uns Befragten mögliche Schulentwicklungsprozesse als ihre Sache begreifen und darauf drängen, „kleine Schritte zu fördern“ (9), statt nur große Konzepte und Ideale zu diskutieren. Trotzdem bemerkt eine Kollegin kritisch zur Schulentwicklungs-Diskussion: „Was man hauptsächlich mitkriegt, ist, dass es viele Ideen gibt und wenig Geld.“ (13).

Der Auslöser für Schulentwicklungsprozesse ist oft, so die Befragten, eine „schwierige Situation“ (16) für alle Beteiligten. Damit werden die Probleme umschrieben, die in einigen Schulen unserer Befragten allgegenwärtig sind: Erziehungsdefizite der Kinder und Jugendlichen, Schulunlust, Gewalt und Aggression sowie ein Kollegium, das sich in zentralen Fragen ihrer Tätigkeit zu wenig einig ist. Dieser gesammelte Leidensdruck führt also, wie es die Forschungsliteratur tatsächlich bestätigt, häufig dazu, dass sich das Kollegium und die Schulleitung, teilweise mit Hilfe von externen Beratern, tiefere Gedanken um ihre Schule macht und Projekte angeht, die die Wirklichkeit dem Wunsch annähern sollen.

Diese Aktivitäten unterscheiden sich jedoch stark von Schule zu Schule. An ungefähr der Hälfte der Schulen unserer Befragten ist, trotz äußerst ungünstiger Bedingungen, Schulentwicklung „überhaupt kein Thema“ (2), wie eine Befragte meint. Und eine andere ergänzt: „Gesamtheitlich passiert gar nichts, überhaupt nichts. Es hat sich auch nichts verändert in den letzten drei Jahren, seit ich da bin. Das liegt an der Trägheit, kaum jemand hat Lust, etwas zu verändern, Zeit zu investieren.“ (12) Eine dienstältere Berufseinsteigerin berichtet: „Was ich gut fand, war der Vorschlag mit dem jahrgangsübergreifenden Arbeiten. Das war ja jetzt in der Diskussion. Aber bei uns im Kollegium nicht. Es wurde kurz angesprochen, um es dann schnell nieder zu machen. Eigentlich fand ich das mit dieser Arbeitsform ziemlich revolutionär, ich würde das gerne machen. Aber bei diesem Kollegium war das absolut ein Tabu.“ (6)

Auf der anderen Seite gibt es Schulen, die sich mit großem Engagement in Projekte stürzen, ein Schulprogramm erarbeiten, Modellversuche durchführen, Unterrichtsreformen vorantreiben, Lehrer-Kooperation verstärken

und diese Prozesse intern, manchmal auch extern evaluieren. Andere von uns befragte Berufseinsteiger berichten von einem Schülercafe, der Umgestaltung des Schulhofes oder von einem verstärkten Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe sowie geschlechtsgetrenntem naturwissenschaftlichen Unterricht.

Offensichtlich gibt es aber *nicht nur große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, was Schulentwicklungsprozesse anbelangt, sondern auch innerhalb einer Schule*. Dabei fällt auf, dass die jungen Kolleginnen und Kollegen ihrem Kollegium einen sehr kritischen Spiegel vorhalten. „Ich denke, jüngere Kollegen versuchen schon, da einiges zu machen, zu versuchen, dass sich die Kinder wohlfühlen an der Schule. Aber das ist ganz stark auf einzelne jüngere Kollegen bezogen, die das mit ihren Schülern machen.“ (12) Dieses Urteil hören wir auch so ähnlich von anderen Befragten. Auffällig auch die weit verbreitete Skepsis in den Kollegien gegenüber staatlichen Reformprojekten: „Wenn bei uns im Kollegium das Thema Innere Schulreform zur Sprache kommt, dann ist *erst einmal Abwehr*: ‘Das ist wieder etwas von oben, die wollen nur Geld sparen. Nicht mit uns!’“ (2).

Daher ist es wenig verwunderlich, wenn auf unsere Frage nach einem Schulprofil oder der Schulkultur die meisten der von uns interviewten Berufseinsteiger eher Frustration und Ratlosigkeit zugleich durchscheinen lassen. Eine Interview-Partnerin vermutet: „Wenn du jetzt das Kollegium fragen würdest, hieß es ‘ja, ja’. Aber jeder kocht doch sein eigenes Süppchen“ (15). Pointiert zusammengefasst: An Schulentwicklung tue sich „gar nichts. Vielleicht dahingehend, dass alte Lehrer gehen und neue Lehrer nachkommen. Es gibt Bemühungen einzelner weniger, die dann auch von der Mehrheit im Kollegium niedergeschmettert werden. Bei uns gibt es die *Schulkultur der Selbstzufriedenheit*.“ (8)

Logischerweise verbindet sich diese Unzufriedenheit der Berufseinsteiger häufig mit *großen Zielen und Wünschen*, die sie selbst für ihre Schule haben. So nennen viele eine stärkere Kooperation in Unterrichts- und Erziehungsfragen, die Absprache von Erziehungs- und Disziplinarmaßnahmen, gegenseitige Hospitationen, aber auch die stärkere Öffnung der Schule in den Stadtteil und zu den Eltern. An denjenigen Schulen, an denen bereits zahlreiche Aktivitäten laufen, wünschen sich die Berufseinsteiger die Konzentration auf einige wichtige Projekte. So meint ein junger Kollege: „Ich finde, man sollte erstmal ein Ding machen und das lieber gescheit. Und nicht alles anfangen und anzetteln und sich dann verlieren.“ (9)

Einige Berufseinsteiger nannten auch *strukturelle Reform-Maßnahmen*, die aus ihrer Sicht Schulentwicklung vorantreiben würden, so z.B. die Wahl der Schulleitungen auf Zeit, den vorgeschriebenen Schulwechsel jedes Kollegen nach ca. 10 Jahren, die massive Beschränkung von Lehrplänen und die Möglichkeit der Schule, ihr Personal selbst auszusuchen.

3.2. Welche Rolle sehen Berufseinsteiger für sich in Schulentwicklungsprozessen?

Die Aussagen der jungen Kolleginnen und Kollegen lassen vermuten, dass die Berufseinsteiger, trotz ihrer großen Belastung, eher zu den *reformfreudigen Aktivposten* im Kollegium zählen. Dabei fällt auf, dass sie schon von

Anfang ihrer Dienstzeit an bemüht sind, Schulentwicklung kombiniert voranzutreiben: Als Unterrichtsentwicklung, personale Entwicklung und Organisationsentwicklung. Hierbei liegt der Schwerpunkt sicherlich in der Entwicklung des eigenen Unterrichts hin zu freieren, offeneren Unterrichtsformen, verbunden mit einem neuen Professionalitätsbegriff, der Lehren, Lernen und Miteinander-Leben verbindet. Insofern können die jungen Kolleginnen und Kollegen als exponierte Vertreter des Bildes von der Schule als „Haus des Lernens“ aufgefasst werden.

Die Reformbemühungen der Berufseinsteiger stoßen allerdings immer da an ihre Grenzen, wo sie auf ein wenig reformbereites Kollegium und/oder eine ebensolche Schulleitung treffen. Daher spielen sie oft auch eher die Rolle des *engagierten Projekt-Team-Mitarbeiters*, der sich in eine Aktivität einklinkt, als die des offensiven und vorschlagenden Wegbereiters und „Machers“: „Ich weiß nicht, ob ich ein Reform-Motor im Hinblick auf die Schule bin. Vielleicht dahingehend, dass andere sehen, dass ich einfach etwas mache und mich nicht aufhalten lasse. Aber es ist nicht so, dass ich mich in die zu bearbeitenden Themen reinhänge und da andere mitreiße. Ich mache das eher aus einem puren Egoismus heraus, also: Ich für meine Situation brauche etwas so oder so, und deswegen mache ich das so.“ (16)

Insgesamt scheinen unsere Interviews daher das Bild des Berufseinsteigers in Schulentwicklungsprozessen als *„Reformmotor ohne Räder“* nahezu liegen. Sie würden gerne stärker und intensiver Schulentwicklung vorantreiben, es fehlt aber an einem innovationsfreudigem Klima sowie an konkreten Personen und Bedingungen, die das Fördern von Schulentwicklungsprozessen unterstützen oder verstärken.

3.3. Wie erleben Berufseinsteiger die Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen?

Die *zentrale Rolle der Schulleitung* für die Entwicklung einer Schule zeigt sich sehr deutlich an den Aussagen der von uns befragten Berufseinsteigern: „Die spielt eine Schlüsselrolle in diesem ganzen Prozess. Inwiefern kann sie abgeben, kann sie das Kollegium motivieren, daran teilnehmen“ (7) Die Berichte über die Art und Weise, wie diese Schlüsselrolle von den konkreten Rektorinnen und Rektoren ausgefüllt wird, lässt zwei grundsätzlich unterschiedliche Führungstypen erahnen: Der eine Typ von Schulleitung ist zwar „*offen*“ und „*nett*“, aber „*überfordert*“, „*abgeschottet*“ und setzt nicht das durch, was erforderlich ist. In diesen Schulen zeigen sich dann unterrichtliche und erzieherische Auflösungserscheinungen, die Konflikte mit Schülern und im Kollegium werden größer und die Schule zerfällt pädagogisch zusehens. Eine Berufseinsteigerin meint, ihr Rektor sei „relativ passiv. Eigene Impulse von der Schulleitung erlebe ich nicht.“ (8) Eine andere fasst zusammen: „Dass kaum etwas an unserer Schule läuft, liegt auch schon am Rektor. Er lässt uns zwar sehr viel Freiheiten, aber er forciert so etwas auch nicht. Er lässt es nicht auf Konfrontation ankommen, ist sehr darauf aus, er ist sehr bemüht zu vermitteln und umgeht Streitpunkte und persönliche Differenzen ganz arg. Ich denke, wenn ein Rektor da ist, der Konfrontationen nicht immer aus dem Weg geht, dann ist das auch eher möglich. Auch mit allen Kollegen.“ (12) Der andere Typ, den einige

Berufseinsteiger erleben, ist der des „*harten Machers*“, der Schule entwickeln will, „wie er es will“ (9), das Kollegium nur partiell informiert und einbindet und besonders auf die Außenwirkung von Projekten achtet: „Ich finde wir entwickeln uns zu breit. Unser Rektor ist sehr ehrgeizig und auf den Ruf bedacht, alles gut und schön. Aber dann will er auch, dass unsere Schule Vorreiter oder Modellschule wird.“ (9). Fest steht: Beide Schulleitungs-Typen sind eher hinderlich für Schulentwicklungsprozesse. Nur selten hören wir in den Interviews von Schulleitungen, deren Führungskraft positiv und pädagogisch begründet wahrgenommen wird.

Aus unseren Befragungen wird deutlich, dass die jungen Kolleginnen und Kollegen durchaus eine *starke, pädagogisch profilierte Schulleitung wünschen*, die eine Idee haben, wie ihre Schule sein soll, die in der Lage sind, einen Erziehungskonsens im Kollegium zu moderieren und herzustellen und auf dem Weg dahin alle Beteiligten einbinden.

3.4. Kooperation im Kollegium als Kernaspekt der Schulentwicklung

Berufseinsteiger haben ein *breites Kooperationsverständnis*. Auf die Frage, was Kooperation sei, bekommen wir vielfältige und umfassende Antworten. Kooperation bedeutet „Beratung, Beobachtung, Arbeitsteilung, gemeinsame Unterrichtsplanung bis hin zum Team-Unterricht“ (10), weitere in den Interviews genannten Begriffe sind „Austausch“, „Diskussion über Probleme“ oder „Zusammenarbeit mit externen Experten“. Klar ist auch, dass Kooperation eine veränderte Kommunikationspraxis voraussetzt: „Kooperation hat für mich in erster Linie mit Kommunikation zu tun. Das heißt, dass man einen Weg findet, in einer gewissen Art eine Zusammenarbeit zu leisten. Das kann auf einer theoretischen Ebene ablaufen, dass man sich abspricht, bis hin dazu, dass man gemeinsam Material herstellt, austauscht und archiviert. Aber es ist hauptsächlich eine Frage der Kommunikation.“ (14) Wichtig ist für Berufseinsteiger offensichtlich dabei, gleichberechtigt zu kooperieren und nahe an den Problemen des Schulalltags gemeinsam zu arbeiten. Konsens ist offensichtlich: „Es ist alles viel leichter, wenn man sich abspricht und zusammenwirkt.“ (16)

Zusammengefasst sind sich alle einig, dass Kooperation eine zentrale Rolle und notwendige Bedingung für eine gelingende Unterrichts- und Erziehungspraxis ist. Insofern sind die jungen Kolleginnen und Kollegen auch hier *Vorreiter eines neuen Lehrer-Leitbildes*, das sich vom Einzelkämpfer und Unterrichts-Beamten deutlich abgrenzt. Paula betont stellvertretend: „Kooperation sollte fester Bestandteil von Schulleben sein.“

Die dargestellte Kooperations-Wirklichkeiten in den Kollegien lesen sich dagegen weniger erfreulich. Einige Stimmen: „Zu einem echten Austausch kommt es selten. Ich wünsche mir einfach eine größere Offenheit“ und „Ich denke, dass wenige Kollegen fähig sind, sich selbst zu offenbaren. Und dass sie keine Lust für Zusätzliches haben. Das Zeitargument wird dann oft vorgeschoben. Keine Zeit bedeutet keine Lust. Und dass sie zu träge sind, sich mit Neuem auseinanderzusetzen“ (8). „Ich denke, viele Kolleginnen und Kollegen scheuen eine stärkere Kooperation aus purer Bequemlichkeit und nur das machen wollen, was sie seit Jahrzehnten so praktizieren. Und zum

anderen glaube ich, dass sie einfach Angst davor haben, was die Jungen alles können, was sie gar nicht mehr so können oder vielleicht auch gar nicht mehr lernen wollen. Und da sich irgendwie davor schützen wollen, um gar nichts mehr an sich heranzulassen“ (16). „Kooperationsversuche werden zu früh abgebrochen. Jeder hört das raus, was er will, aber es führt irgendwie zu nichts, es findet dann auch kein Gespräch darüber statt, welche Ziele jetzt wichtiger und welche nicht so wichtig sind. Jeder brütet das nur für sich weiter“ (10).

Auffällig auch, dass sich die Kooperationspraxis der von uns befragten jungen Kolleginnen und Kollegen tendenziell eher vom Kooperations-Durchschnitt im Kollegium abhebt. Und das, obwohl, vielleicht auch gerade weil sich die Berufseinsteiger noch stärker belastet fühlen als der Durchschnitt der Lehrerschaft. Sie tauschen sich mehr aus, geben Material eher weiter, besprechen eher anstehende Unterrichtseinheiten, hospitieren mitunter auch gegenseitig und suchen stärker den Kontakt zu Personen und Institutionen des Stadtteils. Damit korreliert auch die fast durchweg hohe Bereitschaft, zusätzliche Zeit für Kooperationen zu investieren und eigene Einstellungen und Praktiken gegebenenfalls zu revidieren.

Insgesamt weisen die Ergebnisse unserer Befragungen darauf hin, dass es offenbar in den meisten Kollegien, mehr an Grundschulen als an Hauptschulen, nur einige wenige Kolleginnen und Kollegen gibt, die eine kontinuierliche und tiefergehende Kooperationspraxis gestalten. Die Gründe dafür sind für die von uns Befragten klar: „Ich denke, das haben noch nicht viele Lehrer wirklich mal erlebt, was das bedeutet, im Team zu unterrichten“ (7), „Kooperation, das muss man halt auch erst lernen. Das ist für einen Lehrer eigentlich auch das Schwierigste, wenn man plötzlich einen Kollegen mit drin hat, und der sieht einen und man muss sich offenbaren, man hat Schwächen und die sieht der andere, und das ist ja nicht angenehm. Das hat man auch nie gelernt. Wie kann ich denn lernen, teamfähig zu sein, wenn ich zum Einzelkämpfer ausgebildet wurde?“ (4).

Die Einstellungspolitik der Länder in den letzten 20 Jahren hat dazu geführt, dass fast eine gesamte Generation von Lehrern in den Kollegien fehlt. Die jetzt neu eingestellten Kolleginnen und Kollegen sehen sich damit einer großen Gruppe von Lehrern um die 50 gegenüber, die meist kollektiv in und mit ihrer Schule älter geworden ist. Dies führt sicher auch dazu, dass die meisten der von uns Befragten einen latenten oder *offenen Generationenkonflikt* in ihrem Kollegium erfahren: „Zu Schulentwicklung gehört auch, dass man im Kollegium offener miteinander spricht. Ich denke, dass das wahnsinnig schwer ist. Vor allem in einem Kollegium mit viel älteren Kolleginnen und Kollegen, die einfach keine Lust mehr haben, sich von anderen etwas anzuhören, die das typische Lehrerverhalten haben, dass sie immer recht haben und dass sie sich da von niemand ans Bein pinkeln lassen“ (12) Eine andere Berufseinsteigerin bestätigt: „Das ist schon bei uns im Kollegium ein Generationenkonflikt zwischen den Jungen und den Älteren“ (16), und eine andere Kollegin fasst zusammen: „Das ist alles so schwer zu ändern. Die Lehrer, die da sind, haben halt ganz andere Vorstellungen und sind auch nur Kinder ihrer Zeit“ (8).

4. Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Die Äußerungen der von uns befragten Berufseinsteiger zeigen relativ stabile und, nach unserer Erfahrung, auch weit verbreitete Einstellungen und Handlungsweisen von jungen Kolleginnen und Kollegen: Der Berufseinstieg wird in vielfältiger Hinsicht als *schwierige Phase* erlebt, und dies sowohl im fachlichen wie auch im persönlichen Bereich. In dieser Phase brauchen und wünschen die befragten Berufseinsteiger Unterstützung in Form von Beratung, Fortbildung, Supervision, Kooperation u.ä. Diese notwendigen Unterstützungen werden nur selten erfahren.

Die Diskussion um Schulentwicklung wird von den befragten jungen Kolleginnen und Kollegen überwiegend *positiv besetzt und als Chance aufgefasst*, notwendige Veränderungsprozesse voranzubringen. Dabei werden insbesondere die reformunwilligen älteren Kolleginnen und Kollegen sowie schwache oder stark autoritäre Schulleitungen als Hemmnis gesehen. Die eigene Rolle lässt sich als „*Reformmotor ohne Räder*“ umschreiben: Die Berufseinsteiger würden gerne mehr verändern und bewegen, wenn sie selbst mehr Kompetenzen im Umgang mit Schulentwicklungsprozesse hätten und mehr Unterstützung bei Kollegium und Schulleitung bekämen.

Innerhalb der Schulentwicklungs-Prozesse wird der Kooperation im Kollegium eine zentrale Rolle zugeschrieben. Die bisher erlebten Kooperationsformen sowie die Bereitschaft des restlichen Kollegiums zur Kooperation werden dabei eher als defizitär erlebt. Dennoch weist die Kooperationspraxis der jungen Kolleginnen und Kollegen selbst vielfältige Formen und Reflexionsmethoden auf.

5. Konsequenzen und Perspektiven

Die Tendenzen der gegenwärtigen Schulentwicklungsdebatte und unsere Befragungen von 16 jungen Lehrerinnen und Lehrern im 1. bis 5. Dienstjahr verweisen u.E. auf einen deutlichen Reformbedarf in vier Hauptrichtungen:

(1.) *Die Lehrerbildung muss in allen drei Phasen das Thema Schulentwicklung zu einem zentralen Erfahrungs- und Reflexionsbereich machen.* Es ist notwendig, dass jede Lehrerin, jeder Lehrer sich mit Grundlagen, Konzepten und Methoden von Schulentwicklungsprozessen vertraut macht. Dabei bietet es sich an, schon im Studium exemplarische Erfahrungen von Schulentwicklung zu beobachten, zu begleiten und ggfs. auch wissenschaftlich auszuwerten. Hier könnten Konzepte der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 1994) ebenso Verwendung finden wie unterschiedlichste Kooperationsmodelle, zum Beispiel das „Konstanzer Trainingsmodell“ (Tennstädt u.a. 1990) oder Team-Teaching.

(2.) Berufseinsteiger brauchen für die ersten Jahre ihres Berufseinstiegs ein *gezieltes Fortbildungsangebot*, das auf die Bedürfnisse, Problemlagen und Interessen der jungen Kolleginnen und Kollegen eingeht. Das Ziel dieser Angebote sollte zweierlei sein: 1. Die einzelne Kollegin, den einzelnen Kollegen zu stärken und 2. sie/ihn fit zu machen, in ihrer/seiner Schule einzelne Schulentwicklungs-Prozesse und Projekte voranzutreiben. Bei den Inhalten, Konzepten und Methoden dieser Fortbildungen sollten die Betroffene

nen größtmögliche Mitsprache und Freiheit haben. Dabei ist es logisch und notwendig, dass diese Arbeit Teil des Gesamtdeputats und nicht zusätzliche zeitliche Belastung ist. Insofern plädieren wir unter dem Stichwort des „*Gleitenden und begleiteten Berufseinstieg*“ für einen festen Fortbildungs- und Supervisionsanteil im Deputat der jungen Kolleginnen und Kollegen.

(3.) *Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern muss zu einem durchgängigen Ausbildungs- und Fortbildungsprinzip werden.* Das bedeutet, dass gemeinsames Unterrichten, gegenseitiges Hospitieren und Reflektieren, die gemeinsame Konzeption von Unterrichtseinheiten und das Herstellen von Materialien und Medien in Studium, Referendariat und Berufseinstieg zur Regel wird und nicht weiter die Ausnahme bleibt. Dazu bieten Lernwerkstätten u.E. vielfältige Gelegenheiten.

(4.) Die Äußerungen der Berufseinsteiger weisen schließlich auch in eine bildungspolitische Richtung. *Der Weg zu mehr Teil-Autonomie der einzelnen Schule sollte weitergegangen werden.* Dazu gehört auch die verstärkte personelle Autonomie mit stellenscharfer Ausschreibung und damit die Abwertung der Prüfungslehrproben-Noten im Referendariat. Darüber hinaus könnte die Wahl der Schulleitung auf Zeit und eine Fortbildungs-Pflicht einen großen Reformschub für die einzelnen Schulen bedeuten. Vor allem aber ist es notwendig, die *jetzt frei werdenden Lehrer-Stellen alle wieder zu besetzen*, um den Berufseinsteigern vor Ort zusätzliche potentielle Bündnispartner für die Entwicklung ihrer Schule an die Hand zu geben.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (Hg.) 1996: Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter 1994: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag
- Aurin, Kurt (Hg.) 1991: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ball, Stephen J. 1990: The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization. London: Routledge
- Bastian, Johannes (Hg.) 1998: Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Bastian, Johannes; Combe, Arno 1998: Pädagogische Schulentwicklung. In: Pädagogik. 1998, 11, S. 6-9
- Böhmman, Marc 1997: Grenzerfahrung Referendariat – Wege, Tips und Auswege. In: Daschner, Peter; Ursula Drews (Hg.): Kursbuch Referendariat. Weinheim; Basel: Beltz, S. 52-56
- Böhmman, Marc; Hoffmann, Kirsten 1998: Berufseinstieg als Grenzerfahrung. Zwischen Traumjob und Trauma. In: Pädagogik. 1998, 12, S. 8-10
- Böttcher, Wolfgang; Klemm, Klaus (Hg.) 1995: Bildung in Zahlen. Statistisches Jahrbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München: Juventa
- Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (Hg.) 1996: Fallstudien zur Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert 1998: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. Soest: Landesinstitut, (4. Auflage)
- Fend, Helmut 1989: Was ist eine gute Schule? In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg, 1989, S. 14-25
- Frankfurter Rundschau: „Ein allgemeiner Mehltau von muffiger Stimmung“; 7.1.1999, S. 27

- Havers, Norbert 1998: Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 2, S. 189-198
- Klippert, Heinz 1997: Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement. In: Pädagogik. 1997, 2, S. 12-17
- Lohre, Wilfried 1998: Schule & Co. Auf dem Weg zur Pädagogischen Schulentwicklung. In: Pädagogik. 1998, 11, S. 30-34
- Meyer, Hilbert 1997: Schulpädagogik, Bd. 2: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Miller, Reinhold, 1997: Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B.; Dann, H. 1978: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett
- Oelkers, Jürgen 1997: Befunde und Fragen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In: Daschner P.; Drews, U. (Hg.): Kursbuch Referendariat. Weinheim: Beltz, S. 152-174
- Oesterreich, Detlef 1988: Lehrersozialisation und Lehrerkooperation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Rolff, Hans-Günter 1995: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: Pädagogik. 1995, 2, S. 17 ff
- Schley, Wilfried 1998: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998, S. 13-53
- Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 1992: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule; 2. Beiheft. Weinheim und München: Juventa
- Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike 1998: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz
- Steffens, Ulrich; Bargel, Tino 1993: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand
- Tennstädt, Kurt-Christian u.a. 1990: Das Konstanzer Trainingsmodell KTM. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber
- Terhart, Ewald: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik, 4/1997, S. 6-9
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig, 1989
- Ulich, Klaus 1996: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim; Basel: Beltz (1996 a)
- Ulich, Klaus 1996: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 1, S. 81-97 (1996 b)

Marc Böhmman, geb. 1966, Dipl. Päd., ist Lehrer an einer Mannheimer Hauptschule; Anschrift: Dompfaffenweg 12, 69123 Heidelberg

Kirsten Hoffmann, geb. 1968, Dipl. Päd., ist Lehrerin an einer Mannheimer Grundschule; Anschrift: Bergheimer Str. 134, 69115 Heidelberg