

BEITRÄGE ZUR ARBEITS-, BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

GEGRÜNDET VON PROF. DR. rer. oec. GERHARD P. BUNK

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. phil. ANDREAS SCHELTEN

MANFRED MÜLLER

**QUALITÄTSORIENTIERTE
SCHULENTWICKLUNG
AN DER BERUFSSCHULE**

ENTWICKLUNG VON UNTERRICHTSQUALITÄT
MIT LEHRERKLASSENTEAMS

Einleitung

Wenn in wissenschaftlichen Studien z. B. konstatiert wird, dass „...nach vielen Jahren der theoretischen und praktischen Beschäftigung mit Fragen der Schulentwicklung die Stimmen der Ernüchterung zunehmend lauter werden...“ (Euler 2005, S. 13), so wird damit auch eine Praxiserfahrung „Innerer Schulentwicklung“² auf den Punkt gebracht, die mir an vielen Schulen begegnete. Bei einer eigens durchgeführten schulinternen Lehrerfortbildung mit den Funktionsträgern eines beruflichen Schulzentrums in Bayern (2900 Schüler, 104 Lehrkräfte) stellte sich die Ernüchterung in Hinsicht auf die *Beteiligungsquote an der Schulentwicklung im Kollegium* z. B. so dar:

Wie schätzen Sie persönlich die Beteiligungsquote in Ihrem Kollegium an der Schulentwicklung ein?

...

Hinweis: Die kleinen Klebepunkte markieren jeweils die Einzelwertungen der Steuergruppenmitglieder, der große Klebepunkt den Durchschnittswert.

Abb. 1: Ergebnis einer Befragung der Steuergruppe eines großen beruflichen Schulzentrums zur Beteiligungsquote an der Schulentwicklung im Kollegium (Schuljahr 2004/05).

Abb. 1 zeigt bei a), dass sich nur etwa die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen an Schulentwicklung (SE) beteiligen, wenn Neuerungen, wie z. B. Lern- und

2 Der Begriff wird überwiegend in Baden Württemberg und Bayern für die Entwicklung der Einzelschule durch das Kollegium verwendet und trifft das hier verwendete Begriffsverständnis von qualitätsorientierter Schulentwicklung, das es erst noch zu entfalten gilt, bereits ganz gut. Vgl. <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=10766>

Arbeitstechniken, eingeführt werden. Ernüchternd ist vor allem die Beteiligungsquote, wenn es um die nachhaltige Pflege einmal eingeführter Neuerungen geht. Berichte von Kolleginnen und Kollegen aus vielen beruflichen Schulen lassen die Annahme zu, dass das vorliegende Ergebnis - je nach konkreter Bedeutung dessen, was mit „Neuerungen“ genau gemeint ist - auch auf andere Schulen übertragbar ist (vgl. auch Rolff & Buhren 2008, S. 6 oder Söll 1999, S. 175 - 215).

Ursachenanalysen für die geringe Beteiligung im Kollegium lassen rasch einen komplexen Wirkzusammenhang zwischen den zentralen Faktoren einer Schule (Institution, Personen, Prozesse, Ergebnisse) erkennen, der im Hinblick auf Entwicklungen an der Einzelschule häufig mit Begriffen wie *Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung* (UE, PE und OE) beschrieben wird (vgl. Rolff et al. 1999, S. 16). In der Schulpraxis wird in der Regel die *UE als Kernbereich von Schulentwicklung* hervorgehoben und beklagt, dass Fortschritte gerade in diesem Bereich oftmals zu wünschen übrig lassen (vgl. z. B. Söll 1999, S. 203). Sieht man zunächst einmal davon ab, dass UE auch wegen einer fehlenden Unterstützung durch PE und OE oftmals nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen kann, so wird aus der Praxisperspektive des Autors vor allem in der *weit verbreiteten Einzelkämpfermentalität der Lehrkräfte* ein wesentlicher Grund für ernüchternde Ergebnisse in der Schulentwicklung gesehen. Wenn *Lehrer*³, die in den gleichen Klassen unterrichten, bei der Umsetzung von schulischen Qualitätszielen nicht am gleichen Strang und in die gleiche Richtung ziehen, können Qualitätsverbesserungen weder im Kernbereich Unterricht noch auf Schulebene erzielt werden. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die Umsetzung überfachlicher und pädagogischer Qualitätsziele, die in den letzten Jahren z. B. aufgrund von gestiegenen Anforderungen im Bereich der Erziehung an Bedeutung zugenommen haben (vgl. Rosenbusch 2005, S. 21).

Für gestiegene Anforderungen im überfachlichen und pädagogischen Bereich werden in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Gründe genannt, die mit schulpraktischen Erfahrungen durchweg übereinstimmen, wie z. B. eine geringere Unterstützung bei Erziehungsfragen durch das Elternhaus, allgemeiner Werteverfall, erhöhter unreflektierter Medienkonsum, eine Zunahme an Schülern mit Migrationshintergrund u. v. m. (vgl. z. B. Dalin 1997, v. Hentig 2003, Stanat 2006). Während die weit verbreitete Einzelkämpfermentalität für eine

3 Wörter/Begriffe mit männlicher und weiblicher Form wurden in der Arbeit meist in der männlichen Form verwendet. Der *einige* Grund liegt in der Vereinfachung der Darstellungsweise und dem Ziel, umständliche Formulierungen zu vermeiden. Leserinnen werden dafür in besonderer Herzlichkeit um Verständnis gebeten.

fachliche Qualitätsentwicklung noch hingenommen werden kann, bewirkt eine qualitätsvolle Bewältigung solcher Herausforderungen im überfachlichen und pädagogischen Bereich, insbesondere wenn es um *professionelle Erziehungsarbeit* geht, rasch eine Überforderung. Soll dabei der *Bildungs- und Erziehungs-auftrag der Berufsschule* zeitgemäß, qualitätsvoll und ohne Überlastung der Lehrpersonen umgesetzt werden, besteht vor allem bei den dort verankerten pädagogischen Zielsetzungen dringender Handlungsbedarf. Dies gilt sowohl für die Lehrerausbildung und -fortbildung (UE und PE) als auch in der OE.

Als Erklärung für die oftmals *ungünstig ausgeprägte Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte* wird - neben einem professionstypischen Streben nach Autonomie (vgl. z. B. Pätzold 2009) - häufig das von Lortie (1972) als „Autonomie-Paritäts-Muster“⁴ bezeichnete individualistische Arbeitsprinzip angeführt. Da dieses Prinzip dienstrechtlich verankert ist und in den letzten 30 Jahren nicht wesentlich verändert wurde, dürfte diese Erklärung auch heute noch gültig sein (vgl. z. B. Leutwyler & Sieber 2006 oder Tenberg 2006). Lehrkräfte, deren Arbeitszeit in der Schule daran gemessen wird, ob ihr Unterrichtspflichtstundendeputat erfüllt wird oder nicht, werden ihre Aufgabe vorwiegend darin sehen, auch (nur) ihr Pflichtstundenmaß zu erfüllen, d. h. die vorgesehenen Unterrichtsstunden zu erteilen (vgl. Heinemann 2005). Gemeinsame Unterrichtsplanungen, der Besuch von Teamkonferenzen und weiterhin erforderliche Treffen, die der Abstimmung mit Kollegen dienen, werden als freiwillige Leistung wahrgenommen, die den Pflichtbereich (vermeintlich) überschreiten. Mit der Fokussierung auf Unterrichtsstunden wird den Lehrkräften die individualistische Arbeitsweise damit *systembedingt* geradezu „einverlebt“. Chancen auf veränderte Grundhaltungen sind m. E. nur dann in Sicht, wenn sich in Fragen der Lehrerarbeitszeitgestaltung etwas ändert oder - und dieses Ziel soll hier angestrebt werden - wenn Lehrerteamarbeit im Schulalltag als etwas Nützliches erlebt werden kann.

Darum wird in der vorgelegten Arbeit ein Konzept von Lehrerteamarbeit vorgestellt, das nicht nur eine Wirksamkeitssteigerung, sondern auch eine *erfahrbare Entlastung der Lehrkräfte* zum Ziel hat. Dieses Konzept wird im Folgenden „*Lehrerklassenteam-Konzept*“ (*LKT-Konzept*) genannt. Das Herzstück dieses Konzepts sind *Lehrerklassenteams* (*LKTs*), die sich durch eine begrenzte Anzahl von Lehrkräften der allgemein bildenden und berufsbildenden Fächer

4 Damit ist gemeint, dass der Unterricht in der alleinigen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft liegt und eine Einmischung durch andere Lehrkräfte nicht erwünscht ist. Außerdem werden alle Lehrkräfte als gleichwertig angesehen, was eine Über- oder Unterordnung verbietet.

auszeichnen und Verantwortung für eine ebenfalls begrenzte Anzahl von Teamklassen übernehmen sollen.

Für die Entwicklung des Rohentwurfes des zugehörigen Konzepts waren zunächst alltagstheoretische Überlegungen grundlegend, die einen „Kulturwandel“ (vgl. Göhlich 2001, S. 45f oder Schein 1985) vom Einzelkämpfer zum Teamarbeiter einleiten sollten. Um bei der Konzeptentwicklung nicht etwa einem bloßen Aktionismus zum Opfer zu fallen (und in der Folge die eingangs bereits genannte Ernüchterung) auch an der eigenen Schule zu produzieren, wurde gezielt nach Möglichkeiten einer substantiellen theoretischen Fundierung gesucht, die in der Lage ist, den Rohentwurf zu überprüfen und zu elaborieren. Das vorliegende Opus kann daher als genealogische Entwicklung des LKT-Konzepts vom überwiegend alltagstheoretisch geprägten Rohentwurf über dessen theoretische Fundierung und Optimierung bis zur empirischen Erprobung des auf diesem Weg elaborierten Konzepts gelesen werden.

Zielsetzungen der Arbeit

Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, *qualitätsorientierte SE* an einer Berufsschule mit Hilfe von LKTs so zu gestalten, dass der Kernbereich Unterricht tatsächlich erreicht wird. Um dieses Anliegen nicht aus dem Blick zu verlieren, wurde die Hauptzielsetzung darin gesehen, LKTs als eigenständig operierende „Subsysteme“ der Einzelschule zu konzeptualisieren, die in der Lage sind,

1. *Unterrichtsqualität* teil-autonom zu entwickeln. Außerdem sollen sie
2. *abteilungsbezogene Schulqualität* auf der Ebene ihrer Fachabteilung sowie
3. *Schulqualität* auf der Ebene der gesamten Schule nachhaltig unterstützen.

Mit diesen Zielsetzungen sollte auch an die aktuelle Schulentwicklungsdebatte um die *eigenverantwortliche Schule* angeknüpft werden. In diesem Kontext wird u. a. die „autonome“ bzw. - etwas gemäßiger - die „teilautonome“ Schule gefordert (vgl. z. B. Schratz & Löffler 1999, S. 19ff oder Becker et al. 2006, S. 9f). Auch soll Schule in diesem Zusammenhang als *lernende Organisation* begriffen werden, die in der Lage ist, sich „selbst organisieren, reflektieren und steuern“ zu können (Buhren & Rollf 2008, S. 5; vgl. auch Altrichter et al. 2004/06, Berkemeyer & Holtappels 2007, Heinrich 2007, Rahm 2008). Inwieweit all dies an einer Berufsschule, die sich aufgrund ihrer Verankerung im dualen Ausbildungssystem in einem ständigen „Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung“ (Pahl 2004, S. 120) befindet, realisierbar ist,

soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit zumindest *partiell* für die LKTs untersucht werden.

Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Auf der Grundlage der bisher skizzierten Anliegen und Zielstellungen kann bereits die *allgemeine Fragestellung* der durchgeführten Studie abgeleitet werden, die sich wie ein roter Faden durch alle Kapitel ziehen wird:

Welche Chancen und Probleme ergeben sich durch die Einführung des LKT-Konzepts für eine qualitätsorientierte Entwicklung der Einzelschule?

Um diese Frage wissenschaftlich beantworten zu können, wurde ein Theorierahmen abgesteckt, innerhalb dessen vor allem eine theoretisch fundierte Beobachtung der LKTs im Praxisfeld einer Berufsschule möglich werden sollte. Entscheidende Impulse gingen dabei von der systemtheoretisch basierten *Kommunikationstheorie sensu Luhmann* aus, mit der schließlich die wesentlichen Eckpunkte des Theorierahmens abgesteckt wurden. Ein sehr wesentlicher Grund für diese Entscheidung war die Möglichkeit, *System- und Handlungstheorie* theorietechnisch zu verbinden. Eine solche Verbindung erscheint sowohl aus theoretischer Sicht (vgl. z. B. Bätz & Scheunpflug 2006) als auch aus schulpraktischer Sicht konstitutiv. Während handlungstheoretische Ansätze in der SE-Theorie und -Praxis häufig anzutreffen sind (vgl. z. B. Göhlich 2001, S. 66), sollte durch *Betonung eines systemtheoretischen Zugangs* eine zusätzliche Perspektive für die praktische Gestaltung von Schulentwicklung aufgezeigt werden. Auf keinen Fall sollten handlungstheoretische Perspektiven dabei ausgeblendet werden, da diese insbesondere mit Blick auf die Führung einer Schule ebenfalls für nötig befunden werden und komplementär zu ergänzen sind.

Hilfreiche Gestaltungsimpulse für die Entwicklung des LKT-Konzepts, das sich durch ein *Sowohl-als-Auch von system- und handlungstheoretischer Fundierung* auszeichnen soll, konnte vor allem die soziologische Systemtheorie sensu Luhmann liefern. Vor allem dessen *Autopoiesistheorie* sowie seine Theorie der *Systemdifferenzierung* stellen hierzu Kernbausteine für das zu errichtende Theoriegebäude dar. Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Studium beider Teiltheorien machten Mut, das LKT-Konzept zunächst in einer großen Fachabteilung einer Berufsschule (48 Klassen, 24 Lehrkräfte) einzuführen, wozu es aus unterschiedlichen Gründen, die später noch zu erläutern sein werden, Anlass gab.