

Schulentwicklung zwischen Person und System

Christian Wolzfeld

Instituteur d'enseignement spécial Éducation différenciée Luxembourg

Die Debatte um Qualitätssteigerung im Bildungswesen dominiert zurzeit das pädagogische Reflexionsfeld. Die Frage stellt sich, ob der Personzentrierte Ansatz einen konstruktiven Beitrag in dieser Diskussion leisten kann. Im Folgenden werden Grundprinzipien allgemeiner sowie personzentrierter Organisationsentwicklung (OE) dargelegt, bevor die verschiedenen Komponenten moderner Schulentwicklung näher analysiert werden. Die Intention, den Einzelschulen mehr Handlungsautonomie zu gewähren, steht hier in einem gewissen Widerspruch mit Steuerungsansprüchen der Bildungspolitik und spezifischen gesellschaftlichen Interessen. Es soll überlegt werden, wie der Personzentrierte Ansatz dieser komplexen Sachlage gerecht werden könnte.

1. Grundlagen der Organisationsentwicklung

Die Fokussierung auf die Einzelschule rechtfertigt den Rückgriff auf die OE-Theorie, weil diese wichtige Instrumente anbietet, die versprechen, die Entwicklung von Organisationen methodisch zu fördern. Die Sozialpsychologie Levin'scher Prägung und die humanistische Psychologie waren ursprünglich die Hauptbezugstheorien der Organisationsentwicklung (OE) (Rolff, 2006; Kempfert & Rolff, 2005). Aktuell scheinen aber verschiedene systemtheoretische Varianten zu dominieren. Hier wird bereits eine gewisse Spannung zwischen einer eher person- und einer eher systemorientierten Perspektive deutlich. Allenfalls bleibt die sozialpsychologisch fundierte Erkenntnis aktuell, dass Änderungen im Verhalten der Organisationsmitglieder und Wandelprozesse in den entsprechenden Organisationsstrukturen wechselseitig aufeinander bezogen sind.

Alle Ansätze der OE gehen von der Notwendigkeit aus, Entwicklungsprozesse auf einer wissenschaftlich fundierten Bestandsaufnahme der betroffenen Organisation zu gründen, zielen auf Interventionen in dieser und auf die Befähigung der Organisationsmitglieder, sich zu autonomisieren, d. h. durch Trainingsprogramme progressiv auf den Rückgriff auf Experten zu verzichten (Rolff, 2006). OE ist dezidiert prozessorientiert, wobei die Vorstellung einer schrittweisen Wiederherstellung des Gleichgewichts der Organisation allmählich von systemtheoretisch inspirierten Konzepten abgelöst wurde, die den fluiden Charakter der Organisation unterstreichen (Buchen, 2006).

OE bedarf eines organisationsfremden Beobachterblickes, um unterschiedliche Realitätswahrnehmungen bewusst zu machen (Fatzer et al., 2002). Widerstandsmanagement, Konfliktlösung

und Mediation wurden in dieser Perspektive zum festen Bestandteil der OE-Interventionen.

Von den Umwelten ausgehender ständiger Veränderungsdruck (Horster, 2006), z. B. profunder Wandel der ökonomischen Lage, zwang Organisationen zu laufender Anpassung und führte zu einer Umorientierung von OE (Fatzer et al., 2002). Die Rezessionen der 70er und 90er Jahre hatten zur Folge, dass Effizienzsteigerung zur führenden Leitvorstellung avancierte. Die Frage stellt sich also, ob humanistische Grundwerte ihren Platz überhaupt noch in einer solchen funktionalistischen Perspektive behaupten können (Fatzer, 2002). Allerdings argumentiert Moser (2011), dass diese instrumentelle Perspektive aktuell z. T. von einer Sicht abgelöst wird, die stärker auf Humanressourcen (u. a. das Wissen) setzt.

2. Personzentrierte Organisationsentwicklung

Für den Personzentrierten Ansatz gilt Effizienz nicht als absolut prioritär zu erstrebendes Ziel. Vielmehr stehen weniger organisatorische Fragen als die Person oder deren Entwicklung sowie menschliche Fürsorge im Vordergrund. Die Person, nicht das Problem der Organisation beanspruchen die Aufmerksamkeit. Die OE fördert aber nicht nur die Konflikt- und Problemlösungsfähigkeiten ihrer Mitglieder, sondern berücksichtigt auch ihre Einbindung in die strukturellen Arbeits- und Organisationsbedingungen (Kunze, 2006).

Die Theorie postuliert dabei, dass Effektivität und Humanität (Kunze, 2006) beide als Ziele der OE gelten können. Besonders bei profitorientierten Organisationen dürfte die unterstellte Kompatibilität aber fragwürdig erscheinen. Die angesprochene Schwierigkeit wird dann auch von personzentrierten Autoren aufgegriffen. Wenn Kunze (2006) meint, Partizipation der Mitarbeiter stehe nicht im Widerspruch zum Miteinbeziehen des Führungsanliegens, stellt sie auch fest, „dass Organisationen nicht den einzelnen Mitarbeiter im Blick haben, sondern überindividuelle Funktionen wie z. B. Geldvermehrung, Bestehen auf dem Markt, etc. innehaben“ (ebd., S. 42) und dass die Mitarbeiter also nicht individuell beschließen können, welche Ziele festgelegt werden sollen.

Wenn dem so ist, muss im Laufe des OE-Prozesses herausgearbeitet werden, was die Organisationsentwicklung für die Betroffenen in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht bedeutet. Das Individuum wählt die Möglichkeit der Befriedigung seiner Bedürfnisse aus, die mit seinem Selbstkonzept kompatibel sind.

Wenn der Entwicklungsprozess für die Organisationsmitglieder eine Neuorientierung oder Änderung ihrer Einstellungen und Handlungsschemata, oder sogar ihres Selbstverständnisses bzw. Selbstkonzeptes bedeutet, ist mit Widerstand zu rechnen. Dann ist ein personenzentriertes Beziehungsangebot die notwendige Voraussetzung, sich mit widersprüchlichen Erfahrungen auseinander zu setzen (Kunze, 2006). Wenn dieser Restrukturierungsprozess allerdings als bloße Widerstandsbearbeitung konzipiert wird, muss das Risiko einer Instrumentalisierung der Organisationsmitglieder für fremde Interessen mitbedacht werden.

Die OE hat an den individuellen Sinnstiftungen anzusetzen. In einem gemeinsamen Gespräch müssen die Betroffenen ihre Perspektiven abstimmen, um dann im Konsens Regeln zu fixieren (Moser, 2011). Ein wesentlicher Aspekt muss also angeschnitten werden, der meines Erachtens ungenügend vom PZA reflektiert wird, nämlich das Wechselverhältnis von Handeln und sozialen Strukturen. Die Organisation, als soziale Struktur, ist das Produkt des handelnden Zusammenwirkens sozialer Akteure, deren Handeln seinerseits aber wesentlich durch soziale Strukturen mitbestimmt wird (Schimank, 2000). Aus einer soziologischen Perspektive heraus wird Autonomie der sozialen Akteure nicht bestritten, aber es wird prinzipiell beansprucht, den Anteil ihres Handelns, der durch soziale Strukturen bestimmt wird, zu erklären (Schimank, 2000). Institutionelle Ordnungen oder die ungleiche Verteilung von Macht beeinflussen wesentlich das Handeln der Organisationsmitglieder (Schimank, 2000). Probleme in einem organisationalen Kontext hauptsächlich auf das Handeln der Betroffenen zurückzuführen, könnte in einer unzulässigen Reduktion, im Sinne einer Individualisierung sozialer Tatsachen, münden. Es wird im Folgenden zu untersuchen sein, inwieweit das angesprochene Spannungsverhältnis zwischen individuellen und systemischen Interessen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu beobachten ist.

3. Schulentwicklung als Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung

In jüngster Zeit wird in der einzelnen Schule der Motor von pädagogischer Erneuerung gesehen (Maritzen, 1998). Allerdings wurde diese Orientierung im Zuge der internationalen Leistungsvergleichsstudien justiert, weil die Bildungspolitik eine stärkere Outputsteuerung bevorzugte.

3.1 Das Neue-Steuerungs-Modell

Das Neue-Steuerungs-Modell (NSM) beabsichtigte, bessere interne Steuerungsmechanismen in der Binnenstruktur von Verwaltungen zu entwickeln (Buchen, 2006). Grundsätzlich wurde davon ausgegangen, dass diese Bedingungen auch für den Schulbereich zutreffen. Lehrkräfte und Leitungspersonal sollten Ver-

waltungsbürokratie durch ein effektives und effizientes Management ersetzen und die Verantwortung für zentrale Aufgaben von Schule, Unterricht und Erziehung übernehmen. Fragen der Effektivität und Effizienz gewannen an Bedeutung (Terhart, 2003). Der Versuch, Marktkräfte und Wettbewerbsmechanismen im Schulbereich einzuführen, birgt aber das Risiko, die Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit ernsthaft zu gefährden (Radtke, 2003). Differenzen zwischen öffentlichem Schulwesen und Wirtschaftsunternehmen werden nicht in Rechnung gestellt (Terhart, 2003) und die implizite Annahme einer möglichen Harmonisierung zwischen Zielen der Organisation und individuellen Interessen ist zumindest fragwürdig (Rolff et al., 2003).

Es muss zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden werden (Brüsemeister, 2004). Die Schulaufsicht fordert die Einzelschulen auf, schulinterne Evaluationen und Leistungsvergleiche durchzuführen sowie Schulprogramme und Leitbilder zu entwickeln. Die Schuladministration stellt verbindliche Bildungsstandards auf. Während die Einzelschule mehr Autonomie gewinnt, legt der Staat seinerseits die Rahmenbedingungen und -ziele fest und bewertet deren Verwirklichung (Brüsemeister, 2004).

Das Kopplungsproblem zwischen der Entwicklung der Einzelschule und der Entwicklung des Gesamtsystems besteht darin, dass die einzelne Schule selbständig beschließen kann, wie sie mit den vom Gesamtsystem vorgegebenen Impulsen umgeht. Die bestehenden Kulturen können so stark sein, dass Außenregulierungen folgenlos neutralisiert werden (Fend, 2003). Das Schulsystem ist also insgesamt „von oben“ her eng durch Governance-Muster und geschlossene Strukturdynamiken gerahmt und gleichzeitig ‚von unten‘ her, den Interaktionen, durch offene soziale Strukturdynamiken beeinflusst“ (Brüsemeister 2004, S. 197). Dies ist natürlich eine in sich widersprüchliche Situation (Holtappels 2005, S. 43). Unterscheidet man verschiedene Strategien des Wandels, so scheinen personenorientiert-interaktionistische Strategien mittels Machtstrategien durchgesetzt zu werden (Horster, 2006). Ein hierarchisches Vorgehen widerspricht aber dem Anspruch des Personenzentrierten Ansatzes, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen. Angesichts höchst widersprüchlicher Handlungslogiken der involvierten individuellen und kollektiven Akteure, muss der Entwicklungsprozess sich auf die mehrheitliche Akzeptanz des Kollegiums stützen können (Schönig & Brunner, 1993). Die Einzelschule soll eigene Wege der Entwicklung sowie den Rhythmus des Wandels selbstständig festlegen. Sonst riskieren Schulen, die ministeriellen Vorgaben als eine Liste abzuhakender Aufgaben zu verstehen (Horster, 2006).

3.2 Widerstand

Wenn die Interessen und Erwartungen der Lehrer, der Schüler und Eltern oder die Deutungsmuster und der professionelle Habitus der Betroffenen nicht genügend berücksichtigt wer-

den, ist mit Widerstand zu rechnen. Brüsemeister (2004) belegt, dass schwache Steuerungsbemühungen der Schulaufsicht wahrscheinlich schulische Entwicklung fördern, weil die Lehrkräfte ihre eigenen Vorstellungen im Rahmen selbstständig aufgebauter Organisationsformen artikulieren können. Implementierungsprobleme gründen auch auf der Tatsache, dass die Bereitschaft zu innovieren nicht bei allen Akteuren vorausgesetzt werden kann. Die Lehrerschaft fühlt sich unter Umständen in ihrer Autonomie eingeschränkt (Altrichter & Heinrich, 2006).

Schulaufsicht und Schulleitung wünschen tendenziell bei Widerstand, auf Mittel zurückgreifen zu können, die diesen ausschalten (Horster, 2006). In einer personenzentrierten Perspektive kann es aber nicht darum gehen, eine Symptomreduktion zu bewirken, sondern den Standpunkt der Betroffenen zu respektieren und in gemeinsamen Verhandlungen einen möglichen Konsens herauszuarbeiten (Schley, 1998; Bohnsack, 2003). Aus personenzentrierter Sicht ist Schulentwicklung fundamental Entwicklung der Einzelschule. Schule als pädagogische Handlungseinheit begreift die Organisationsentwicklung, die personale Entwicklung der Mitarbeiter sowie die Unterrichtsentwicklung, die sich alle wechselseitig bedingen (Rolff et al., 2000). Die Gewichtung dieser Aspekte wird je nach Modell verschiedentlich vorgenommen.

3.3. Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm

Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP), als erstes Schulentwicklungsprogramm, das in Deutschland entwickelt wurde, basiert auf wichtigen Komponenten der OE (Rolff, 2006). Vorbedingung eines Entwicklungsprozesses ist die Diagnose des Ist-Zustandes. Die Organisationsentwicklung zielt auf Interventionen in der sozialen Organisation und konzentriert sich auf ein Training der Organisationsmitglieder. Das ISP schlägt verschiedene Phasen vor (Rolff, 2006). Auf die Initiations- und Einstiegsphase folgt die gemeinsame Analyse und Diagnose der Problemlage, die gemeinsam mit einer Steuerungsgruppe durchgeführt wird. Die auf Basis der Datenrückmeldung festgehaltenen Objektivitäten müssen dann im Rahmen einer kooperativen Prozessplanung implementiert werden. Dabei werden die durchgeführten Schritte ständig evaluiert und es wird besonders darauf geachtet, dass die Lehrer die notwendigen Kompetenzen erwerben können.

3.4 Pädagogische Schulentwicklung

Das Konzept einer Schulentwicklung, die auf den Konzepten der OE gründet, ist nicht ohne Kritik geblieben (Horster, 2006). OE zielt auf die Veränderung eines sozialen Systems. Anspruch des ISP ist es demnach, die institutionellen Bedingungen von Schule zu ändern (Bastian, 2003). Weil sie die Unterrichtsarbeit nicht eindeutig gegenüber anderen Systemaspekten privilegiert, riskie-

ren langwierige Verhandlungs- und Klärungsprozesse, die Aufnahmebereitschaft der Lehrkräfte für Innovationen mittel- und langfristig zu unterminieren. Schulentwicklung sollte sich aus diesem Grunde auf den Kern der Schulgeschäfte, nämlich den Unterricht, konzentrieren. Pädagogische Schulentwicklung ist somit in dem Sinne personenzentrierter, weil sie den Wandel der pädagogischen Verhältnisse als einen Selbstbildungsprozess der Organisationsmitglieder konzipiert (Klippert, 2003). Die erfolgreiche Implementierung von entsprechenden Umbildungsmaßnahmen erfordert eine differenzierte Qualifizierungsarbeit in den Bereichen Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz. Die Förderung einer umfassenden Personalentwicklung stellt demnach eine unabdingbare Erfolgsbedingung dar.

3.5 Personale Entwicklung

Im Rahmen von OE gilt es, eine Kommunikations- und Feedbackstruktur zu schaffen, damit die Lehrer als Subjekte der Einzelschulentwicklung lernen können, ihre Realitätsauffassung zu reflektieren und selbstständig Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Sie müssen dabei auf Unterstützungssysteme zurückgreifen können, damit sie den Erfolg ihrer Arbeit messen und überprüfen können (Rolff et al., 2000). Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen sind die am weitesten verbreiteten Formen der Personalentwicklung. Mentoren für Neueintretende, Lernpartnerschaften oder Job-shadowing sollen der Vereinzelung der Lehrkräfte entgegen wirken (Buhren & Rolff, 2006). Die Rolle der Schulleitung im Rahmen von Personalentwicklung impliziert ein kooperativ-delegatives Verständnis von Führung (Dubs, 2006). Obwohl klar ist, dass Führungskräfte Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter setzen müssen, darf nicht vergessen werden, dass der Erfolg auch von strukturellen Rahmenbedingungen und institutionellen Vorgaben abhängt.

Personenzentrierte Führung muss auf partizipativen Vereinbarungsprozessen aufbauen. Das Erstellen eines Leitbildes und eines Schulprogramms spielen in diesem Rahmen eine bedeutende Rolle. Philipp und Rolff (2004) schlagen ein zwölfschrittiges Vorgehen vor, das die Transparenz und den kooperativen Charakter dieses Prozess hervorhebt. Die Orientierung an Leitsätzen und Schulprogrammen fordert die Schulen geradezu dazu auf, Ziele gemeinsam mit Schülern und Eltern zu klären und zu vereinbaren (Rolff, 2006; Buchen, 2006). Widersprüchlich bleibt, dass diese Ziele einerseits aus den Bedürfnissen und Interessen der Beteiligten (wobei letztere a priori nicht unbedingt kompatibel sind) und andererseits aus öffentlichen Aufträgen erwachsen. Eine andere Schwierigkeit liegt in der Tatsache, dass Schulprogramme auf Grund staatlicher Vorgaben verpflichtend sind. Dann stellt sich die Frage, wie Mitarbeiter, die prinzipiell Änderungen skeptisch gegenüber stehen, in den Entwicklungsprozess eingebunden werden können.

3.6 Unterrichtsentwicklung

Rogers postulierte, dass die Prinzipien, die er im Rahmen der Entwicklung des Personenzentrierten Ansatzes zur Persönlichkeitsentfaltung formuliert hatte, auch auf Erziehung und Lernen übertragen werden könnten (Hong, 1994).

3.6.1 Personenzentriertes Lernen

Bei personenzentriertem Lernen ist der Lernende als ganze Person impliziert. Dieser Prozess betrifft über den kognitiven Aspekt hinaus auch die emotionale Seite der Subjekte. Lernen findet dann statt, wenn der Lernende die anzueignenden Inhalte als für sein Leben relevant bewertet. Der Lehrer (bzw. Berater) als „Facilitator“ versucht, die Lernumwelten so zu gestalten, dass sie für ein signifikantes Lernen förderlich sind. Es geht also um mehr als Wissensvermittlung, nämlich um gemeinsames Konstruieren von Erkenntnissen (Hong, 1994). Man erkennt unschwer, dass dieses Konzept an die Positionen des sozialen Konstruktivismus anknüpft.

3.6.2 Konstruktivistische Didaktik

Das konstruktivistische Denken ist nicht einheitlich (Balgo, 2000; Wolzfeld, 2005). Die konstruktivistische Perspektive führt zu einer Neuinterpretation des Lernbegriffs (Siebert, 1993). Lernen kann nicht mehr mit Input-Output-Modellen erfasst werden. Weitreichende Folgen für Erziehung und Unterricht sind zu erwarten (Lenzen, 1999). In einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive muss man die Idee aufgeben, mittels Unterricht könne man bestimmte Lernziele durchsetzen. Bedeutung an sich kann nicht gelehrt werden, sondern ist eine individuelle Zuschreibung, die biographisch bedingt ist und einer subjektiven emotionalen Wertschätzung unterliegt (Siebert, 1999). Die Gestaltung anregender Lernumwelten, die Bereitstellung von Lernmaterialien für unterschiedliche Lernkanäle, die Schaffung sozialer Situationen, in denen kooperatives Lernen initiiert werden kann und die Erforschung der Konstruktionsleistungen der Schüler werden zu den Hauptaufgaben des Lehrers (Siebert, 1999). Ein weiterer Aspekt betrifft die interaktionistische Orientierung einer solchen Didaktik. Alle Beteiligten sollen aus ihrer Beobachterperspektive heraus ihre Wirklichkeitskonstruktionen einbringen können. Mit Terhart (2000, 1999) kann man feststellen, dass konstruktivistische Didaktik keine wirklich radikal neuen Formen für die Unterrichtsprozesse anbietet, sondern sich schon an bekanntem reformpädagogischem Gedankengut, z.B. schülerzentriertem Unterricht orientiert. Demnach wird sie zur Zielscheibe der gleichen Kritik, die sich an diese Modelle richtet.

3.6.3 Schülerzentrierter Unterricht

Der schülerzentrierte Unterricht ist eng mit dem Ansatz von Rogers verbunden. Die Essenz dieses Unterrichtsmodells liegt in der Absicht, eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrer und

Schüler zu schaffen, eine größere Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden zu favorisieren sowie einen Unterricht zu gestalten, der ein ganzheitliches Lernen ermöglicht (Hong, 1994). Der schülerzentrierte Unterricht ist als genuin reformpädagogisches Modell zu verstehen (zur Kritik traditionellen Unterrichts, siehe Knauf, 2001; Neukäter, 1993; Wolzfeld, 2005). Die individuelle Persönlichkeit des Schülers wird zum Zentralpunkt. Der Entwicklungsstand, die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Schüler sollen berücksichtigt werden. Diese sollen Stoffwahl sowie Unterrichtsplanung und -verlauf mitbestimmen. In einer personenzentrierten Perspektive hängen pädagogischer Erfolg und Schulentwicklung hauptsächlich von der Qualität der menschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler ab (Behr, 1987). Diese Überzeugungen müssen aber aus allgemeinpädagogischer und bildungssoziologischer Sicht kritisiert werden. Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sind in Systeme eingebettet, die nach einer eigenen Logik funktionieren und den Handlungsspielraum der Akteure deutlich einengen. Für Oelkers (1995) sind für Schule als System andere Aspekte als Persönlichkeitsförderung maßgebend, wie z.B. die Disziplinierung des Verhaltens oder die Verbesserung der Kompetenz. Das Erziehungssystem ist kein Selbstzweck, sondern mit Funktionssystemen wie Wirtschaft oder Politik strukturell gekoppelt, die andere Erwartungen an die Bildung richten. Für Oelkers (1989) zeigt die Ökonomie des Lehrens und Lernens, dass es Fragestellungen gibt, die sich nicht vom Schüler aus definieren lassen. Lernprozesse bedürfen oft des didaktischen Zusammenhangs und spezifisches Wissen folgt einer eigenen Logik.

Schule verfolgt darüber hinaus das Ziel, die Schüler mit Wissen und Denkmustern zu konfrontieren, denen sie im Laufe ihrer Sozialisation gerade nicht begegnet sind. Eine Pädagogik „vom Kinde“ aus übersieht, dass es „natürliche“ Bedürfnisse und Interessen der Schüler überhaupt nicht gibt, sondern dass letztere gesellschaftlich vermittelt sind (Terhart, 2000). Es wird klar, dass die geäußerte Kritik schwer mit dem Personenzentrierten Ansatz vereinbar ist, die jedem Einzelnen die Möglichkeit einräumt - auch dem Schüler - selbstverantwortlich und selbstständig zu handeln (Groddeck, 1987). Sie soll auf keinen Fall die innovative Kraft des Ansatzes und die damit verbundenen Emanzipationsansprüche vergessen lassen, die übrigens seit jeher Thema des pädagogischen Diskurses sind. Rogers (1987) hat zeigen können, dass eine personenzentrierte Beziehungsgestaltung in der Schule nicht nur möglich, sondern auch effektiv ist. Schulentwicklung umfasst aber mehr als die Realisierung guten Unterrichts und die Gestaltung personenzentrierter Beziehungen. Die Verklammerung des Systems Unterricht mit anderen sozialen Systemen muss daher mitbedacht werden.

4. Schulreform

Analysiert man die Reformbemühungen im Schulbereich in den letzten 30 Jahren, kann man deutlich verschiedene Phasen

unterscheiden (Peek, 2006). In den siebziger Jahren wurde der Schwerpunkt auf schulstrukturelle Reformen gelegt. Im Zuge schultypvergleichender Forschung stellte sich aber heraus, dass die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen sich oft als weit größer erwiesen als die Differenzen zwischen den jeweiligen Schultypen, was dazu führte, dass die einzelne Schule als Handlungseinheit in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rückte. Ihr Handlungsspielraum sollte erweitert werden, Schulautonomie etablierte sich als Schlagwort (Altrichter & Heinrich, 2006). Erst ab der zweiten Hälfte der 90er Jahre wurde das Problem der Steuerung teilautonomer Einzelschulen stärker debattiert. Die Notwendigkeit, verbindliche Programme zu erstellen und die Selbstevaluation der Schulen durch öffentliche Vorgaben wie Leistungsaufträge und externe Evaluationen zu ergänzen, wurde zunehmend betont. Dieser Trend wurde durch die Ergebnisse der TIMSS- und PISA - Ergebnisse verschärft. Durch zentral verwaltete externe Kontrolle, namentlich in Form von Bildungsstandards, sollten externalisierte und outputorientierte Steuerung favorisiert werden. Aus personenzentrierter Sicht erscheint diese Evolution bedenklich. Neben den leistungs- und selektionsbezogenen Funktionen von Schulen, müssen auch der Sozialisationsauftrag und die Sicherung persönlicher Integrität garantiert werden (Moser, 2011). Das humanistische Ideal einer Bildung für alle und der Herstellung von Gleichheit riskiert sonst zu Gunsten von ökonomischen Interessen zurückgenommen zu werden. Der Trend, nur messbare Kompetenzen zu fördern und der Hang zu undifferenzierter Normenfestlegung, könnte auf Kosten einer bedürfnisorientierten Differenzierung favorisiert werden. Ganzheitliches und signifikantes Lernen zu ermöglichen, dürfte sich unter diesen Umständen als schwierig erweisen. Mit dem Festlegen von Standards ist nicht weitergeholfen, wenn die Voraussetzungen der Lernenden nicht detailliert diagnostiziert und entsprechende Fördermaßnahmen nicht mit eingeplant werden. Besonders problematisch wird es, wenn Bildungsstandards im Kontext einer Politik vorgelegt werden, die nicht die notwendigen Ressourcen zur Meisterung dieser anspruchsvollen Aufgaben zur Verfügung stellt (Böttcher, 2006).

5. Ausblick

Es dürfte im Laufe der Ausführungen klar geworden sein, dass die Umsetzung des PZA im institutionellen Rahmen der Schule nicht widerspruchsfrei erfolgen kann.

Der Rückgriff auf allgemeinpädagogische und bildungssoziologische Analysen zeigt, dass die Nutzung der Ressourcen der Person stets im Zusammenhang sowohl mit situativen (interaktionalen, organisationalen und gesellschaftlichen) Opportunitäten, aber auch Restriktionen gesehen werden muss und führt demnach zur Einsicht, dass institutionsgebundenes Handeln immer unter beschränkenden Möglichkeiten erfolgt (Fend, 2006). Ob

ein so anspruchsvolles Konzept wie der PZA sich im Bildungsbereich durchsetzen kann, hängt nicht nur vom guten Willen der einzelnen Akteure ab. Wenn die Einbettung der Schule in die sie umgebenden sozialen Systeme nicht berücksichtigt wird, riskiert der Personzentrierte Ansatz allzu utopische Erwartungen herauf zu beschwören und bereitet somit unumgängliche Enttäuschungen vor. Im Rahmen der Forschungen zur „Educational Governance“ (Altrichter et al., 2007) wird darauf hingewiesen, dass Leistungen im Bildungssystem von vielen Akteuren (Politik, Administration, Einzelschule, Lehrer, Eltern, Schüler), produziert werden, die zum Teil antagonistischen Logiken folgen und die auf verschiedenen Ebenen intervenieren (Makro-, Meso- und Mikrosysteme). Demnach wird der Fokus der Aufmerksamkeit auf die Handlungskoordination in und zwischen den erwähnten Stufen gerichtet (Brüsemeister, 2007). Dabei wird klar, dass keine direkte Steuerung, sondern nur indirekte Beeinflussung möglich ist, und dass Impulse einer Ebene von der nächsten selektiv und aktiv-konstruktiv rekontextualisiert (Altrichter & Merki, 2010), d.h. in den dort dominanten Interpretations- und Handlungsschemata übersetzt werden. Das Steuerungsproblem entpuppt sich somit als Mediationsproblem zwischen Handelnden und erfordert darüber hinaus eine Vermittlung zwischen einer personellen und einer strukturellen Perspektive, die strategisch auch auf der Ebene der Einzelschule gesichert werden muss. In diesem Kontext könnte der Personzentrierte Ansatz seine Innovationskraft entfalten. Dies kann er aber nur, wenn er sich bemüht, der komplexen Struktur der Wirklichkeit Rechnung zu tragen, indem er sein allzu individualistisch orientiertes Konzept um soziale und gesellschaftliche Sichtweiten erweitert. Dies ist aus meiner Sicht bis heute noch in unzureichendem Maße erfolgt.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. (S. 15-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.), (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In W. Böttcher, H.-G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungssystem* (S. 51-64). Weinheim: Juventa.
- Balgo, R. (2002). Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 16-27). München: Oldenbourg.
- Bastian, J. (2003). Pädagogische Schulentwicklung – Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In Th. Brüsemeister & Kl.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 264-265). Bielefeld: transcript Verlag.
- Behr, M. (1987). Carl R. Rogers und die Pädagogik. In Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG). (Hrsg.), *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik* (S. 141-167). Weinheim: Juventa.

- Bohnsack, F. (2003). Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In Th. Brüsemeister & Kl.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 318-325). Bielefeld: transcript Verlag.
- Böttcher, W. (2006). Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 673-710). Weinheim: Beltz.
- Brüsemeister, Th. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem Schule. In J. Kussau & Th. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63-65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Th. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Mosenstein und Vannerdat.
- Buchen, H. (2006). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 12-101). Weinheim: Beltz.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.), (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102-176). Weinheim: Beltz.
- Fatzer, G., Rappe-Giesecke, K. & Loos, W. (Hrsg.), (2002). *Qualität und Leistung von Beratung*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Fend, H. (2003). Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern – Schisma oder Partnerschaft? In Th. Brüsemeister & Kl.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 284-292). Bielefeld: transcript Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG). (Hrsg.), (1987). *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Groddeck, N. (1987). Personzentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung. In Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG). (Hrsg.), *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personzentrierten Ansatzes in der Pädagogik* (S. 79-140). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.-G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H.-G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 27-47). Weinheim: Juventa.
- Hong, J.-Kw. (1994). *Personzentriertes Lehren und Lernen für Schule und Hochschule*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Horster, L. (2006). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 229-293). Weinheim: Beltz.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2003). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In Th. Brüsemeister & Kl.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 272-278). Bielefeld: transcript Verlag.
- Knauf, T. (2001). *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kunze, D. (2006). *Personzentrierte Organisationsentwicklung*. FernUniversität in Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maritzen, N. (1998). Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz, M. (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609-637). Innsbruck: Studienverlag.
- Moser, V. (2011). Schulentwicklung und Inklusion: Steuerpolitische Kontexte und Konzepte. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 361-377.
- Neukäter, H. et al. (Hrsg.), (1993). *Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dognengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Peek, R. (2006). Dateninduzierte Schulentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 1343-1366). Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. & Rolff, H.-G. (2004). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.
- Radtke, F.-O. (2003). Schulautonomie: Bildungspolitisches Ringen um Definitionsmacht. In Th. Brüsemeister & Kl.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 131-138). Bielefeld: transcript Verlag.
- Rolff, H.-G.. (2006). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 296-364). Weinheim: Beltz. Verlag.
- Rolff, H.-G., Buhren, Cl.-G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (Hrsg.), (2000). *Manuel Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studienverlag.
- Schönig, W. & Brunner E. J. (1993). *Organisationen beraten. Impulse für Beratung und Praxis*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied u. Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Siebert, H. (1993). *Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken*. Frankfurt: Verlag für akademische Schriften.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 629-647.
- Terhart, E. (2000). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (2003). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In Th. Brüsemeister & Kl.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 199-216). Bielefeld: transcript.
- Wenzel, H. (2004). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391-415). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wolzfeld, C. (2005). „Hyperaktivität“: die Komplexität denken. Unveröffentl. Manuskript.



Christian Wolzfeld, M.A. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Master of counselling, Mitglied des Wissenschaftsrats der „Association francophone de Psychologie et Psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent“, Korrespondierender Beirat der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“