

Reform von Schule und Schulaufsicht aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus: ein anderer Blick

Saalfrank, Wolf-Thorsten

Postprint / Postprint

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Saalfrank, W.-T. (2009). Reform von Schule und Schulaufsicht aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus: ein anderer Blick. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Bildungsforschung* 2009/2, 27-38. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201689>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

Reform von Schule und Schulaufsicht aus der Perspektive des systemischen Konstruktivismus

Ein anderer Blick¹.

Wolf-Thorsten Saalfrank

1 Problemstellung

Bei einem Blick auf die Genese aktueller Ansätze zur Schulentwicklung lässt sich eine Linie von den 1970er Jahren als in der Privatwirtschaft neue Reformansätze (Corporate Identity, neue Managementmodelle etc.) eingeführt wurden, über Reformansätze in der staatlichen Administration (New Public Management, Neues Steuerungsmodell etc.) bis hin zu den entsprechenden Maßnahmen im Bereich von Schule und Schulsystem nachvollziehen. So hat eine Adaption marktwirtschaftlicher Modelle von Seiten des Staates und letztendlich der Schule, als Teil des staatlichen Systems stattgefunden, um entsprechende Reformen zu initiieren. So lässt sich hier konstatieren, dass in der Betrachtung und Analyse von Maßnahmen zur Entwicklung von Schulen und Schulsystem solche Ansätze dominierend sind, deren Wurzeln im Bereich der Organisationstheorie bzw. des New Public Managements liegen und die somit ihre Prägung, wie gesagt aus meist wirtschaftlich geprägten Modellen ziehen.

Versuche innerhalb der Pädagogik (als der der Schule am nahestehendsten Disziplin), eigene Ansätze zum Bereich Schulentwicklung, die sich nicht unmittelbar an wirtschaftlichen Managementmodellen orientieren bzw. von Verwaltungsreformansätzen beeinflusst sind, zu entwickeln gibt es wenige. Für Fried (2002) stellt die Systemtheorie einen wichtigen Bezugspunkt im Hinblick auf die Schulentwicklung dar. Rahm (2005) sieht die Theorie der Schulentwicklung als Verbund verschiedener Theorien an, die ineinandergreifen, um Schulentwicklung und die hier ablaufenden Prozesse erklärbar und verstehbar zu machen. Bei anderen Ansätzen führender Pädagogen im Bereich von Schulentwicklung wie die von Rolff (1994), Dalin (1999), Rosenbusch (2005) oder auch Böttcher (2002) findet sich eine starke Vermischung von Organisationstheorie, ökonomischen und pädagogischen Denkens, wobei der pädagogische Anteil jeweils unterschiedlich stark gewichtet ist.

In der folgenden Darstellung soll nach Antworten auf das Problem der Schulentwicklung aus der Sicht des systemischen Konstruktivismus gefragt werden, wobei aktuelle Reformprojekte in den Ländern zur Veränderung und Weiterentwicklung von Schule und Schulaufsicht hier nicht berücksichtigt werden bzw. analysiert werden. Im Mittelpunkt steht der andere Blick aus einer in der Diskussion um die Schulentwicklung wenig beachteten Perspektive.

2 Grundlagen des systemischen Konstruktivismus

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz (vgl. hierzu ausführlicher Huschke-Rhein 1992; Reich 1996; Huschke-Rhein 1998; Siebert 1999) speist sich aus zwei verschiedenen Theorien, der System-

1 Zuerst abgedruckt in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 24, H. 1, S. 21-36.

theorie und dem Konstruktivismus. Der Konstruktivismus selbst bezieht seine Grundlagen sehr stark aus naturwissenschaftlichen Ansätzen, der Kybernetik, der Biologie und einigen mehr. Die Zielrichtung einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik fasst Reich wie folgt zusammen: „Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Ansätzen will eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik kein Wissen abbilden, keine möglichst vollständigen Lehrpläne erzeugen, kein wertfreies Modell darstellen, auch keine Aufklärungspädagogik proklamieren, die schon vor Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für sie gut ist“. (Reich 1996, S. XI)

Der zentrale Ausgangspunkt stellt der aus der Biologie kommende Ansatz Maturanas dar, der von der Selbstorganisation jeder Zelle ausgeht. Jede Zelle ist so organisiert, dass sie alle wichtigen Prozesse selbst steuert und selbst Beziehungen zur Umwelt aufbaut. Maturana weitete diesen neurobiologischen Ansatz auch als Gegenposition zur Evolutionsbiologie auf alle Lebewesen aus, d.h. dass die Lebewesen sich nicht, wie es Darwin und andere postulieren, an die jeweilige Umwelt anpassen, sondern dass sie ihre Beziehungen zur Umwelt selbst organisieren und somit autonom sind (Huschke-Rhein 1996, S. 39; Huschke-Rhein 1998, S. 14). Dieser so genannte Ansatz der Autopoiesis bedeutet für die Pädagogik und für das Lernen des Einzelnen ein neues Denken. Für Maturana heißt dies, das Lernen eine Interaktion mit der das Individuum umgebenden Umwelt: „Diese ‚strukturelle Kopplung‘ eines Menschen mit seiner Umwelt ist aber kein statisches Verhältnis, sondern ist das immer vorläufige Resultat wechselseitiger ‚Interaktionen‘ zwischen beiden, die ‚gegenseitig als Auslöser für Strukturveränderungen wirken‘“ (Huschke-Rhein 1996, S. 39).

Maturana hat aus seinem biologischen Ansatz nun für die Pädagogik den Satz gefolgert, *Erkennen ist Tun*, d.h. dass aus der Wechselbeziehung von Lebensumwelt und Individuum bzw. zwischen dem Erkennen der Lebensumwelt und der daran anschließenden Umsetzung in Handlungen und Aktionen ein Lernprozess stattfindet. Diese so genannten Strukturkopplungsprozesse erfolgen im Bereich des Wissens, in der Aufnahme von Eindrücken und Bildern und in der sozialen Kommunikation. Somit erfolgt Lernen nicht als reine Gedächtnisleistung sondern, wenn man Maturana/Varela bzw. der Systemtheorie Luhmanns folgt durch die Interaktion autopoietischer Systeme und Subsysteme (Huschke-Rhein 1992, S. 78 ff.).

Die pädagogischen Institutionen sind neben der Familie für die Kinder im Hinblick auf die Erziehung zentrale Lebenswelten. Auch wenn im systemischen Konstruktivismus die Selbstorganisation zentral ist und das autonome Individuum im Mittelpunkt steht, sind dennoch die pädagogischen Institutionen jedwelcher Art mit den in ihnen tätigen Menschen von großer Bedeutung. Huschke-Rhein sieht in ihnen das Anregungspotential für die Selbstorganisation des Individuums (Huschke-Rhein 1998, S. 15). Daraus ableitend stellt Huschke-Rhein folgendes Bildungsziel auf: „Aus systemischer Sicht ist das Ziel der Bildungsprozesse die interne Fähigkeit eines Menschen oder einer Gruppe zur Selbstorganisation in den drei Basissystemen. Aufgabe der Erziehung ist demnach die Organisation der Förderung der Selbstorganisation, erstens durch andere Menschen und zweitens durch die pädagogischen Systeme. Obwohl die systemische Pädagogik als Bildungsziel die Selbststeuerung in den Mittelpunkt stellt, erkennt sie die Legitimität einer vorläufigen und zeitweisen Fremdsteuerung von Menschen an, wenn diese mit dem Ziel der Förderung der Selbstorganisation verbunden und begründet ist. [...] Da eine direkte, instruktive Intervention in die interne Selbstorganisation eines Menschen nicht möglich ist, besteht eine erzieherische Hauptaufgabe in der Organisation bildungsrelevanter Kontexte“. (Huschke-Rhein 1998, S. 15 f.)

Um dies für die Praxis deutlich zu machen, sprechen Huschke-Rhein und andere von einer konsultativen Pädagogik, d.h. einer Pädagogik, in der der Lehrer oder auch das Lernsystem Schule beraten-

den Charakter hat und eine für das lernende Individuum reiche Lernumwelt schafft, in der eine Selbstorganisation möglich ist (Huschke-Rhein 1998, S. 22 ff. / Reich 1996, S. 235 ff. / Kleber 1996, S. 129 ff.).

Der Begriff des Systems ist für ein Verständnis des systemischen Konstruktivismus ebenfalls von großer Bedeutung. Aus der Vielzahl der Definitionen, was unter System zu verstehen sei, wird im folgenden auf die Definition von Luhmann zurückgegriffen, der für das systemische Denken die wohl wichtigste Grundlage gelegt hat: „Als System würde ich einen Komplex von Operationen definieren, der die Fähigkeit hat, sich selbst durch die eigene Reproduktion von der Umwelt abzugrenzen. Also eine Operation, die in der Sequenz des Anschließens weiterer Operationen an zufällig entstandene Anfangsoperationen die Fähigkeit hat, eine Differenz zwischen System und Umwelt zu produzieren. Das mag man in der Biologie mit räumlichen Vorstellungen machen, in der Soziologie oder der Psychologie mit Sinn“ (Luhmann, 1988, S. 95).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Systeme voneinander aufgrund unterschiedlicher Kriterien unterscheiden, dass sie sowohl die Fähigkeit haben sich selbst zu reproduzieren als auch, sich an andere Systeme anzuschließen (Huschke-Rhein 1992, S. 154 ff.; Huschke-Rhein 1998, S. 19 ff. und S. 192-214; Mikula 2002, S. 120 ff.). Dieses Anschließen wird auch als strukturelle Kopplung (Huschke-Rhein 1992, S. 164 f.; Mikula 2002, S. 202) bezeichnet, dies sind lose Verbindungen zwischen den Systemen, die sich aufgrund von gemeinsamen Normen, Rollen etc. ergeben. Systeme im sozialen Bereich sind zum Beispiel Schulen, Kirchen, Gemeinden, Vereine, Verbände etc., die zusammen im Gesamtsystem Staat/Gesellschaft existieren.

3 Reformen von Schule und Schulaufsicht im Sinne des systemischen Konstruktivismus

Hauptbetrachtungsebenen innerhalb des systemischen Konstruktivismus bilden sicherlich das Lehren und Lernen, die Didaktik sowie die Bereiche der Beratung (systemische Beratung, Supervision etc.). Das Verhältnis Schule und Staat bzw. die Veränderungen in diesem Verhältnis werden wenig betrachtet. Insbesondere aus dem Ansatz einer konsultativen Pädagogik von Huschke-Rhein sowie den schultheoretischen Überlegungen von Mikula, die als eine der wenigen AutorInnen den Aspekt Schule und Staat beschreibt, kann der systemische Konstruktivismus im Hinblick auf Schulentwicklung und dem Wandel der Schulaufsicht dennoch beleuchtet werden.

Wie andere Ansätzen auch sieht der systemische Konstruktivismus im Rahmen der Schulentwicklungsdiskussion ebenfalls die Notwendigkeit, dass sich die Schule von ihrer jetzigen Form verabschiedet und sich von einer verwalteten und bürokratischen Schule aus weiterentwickelt. Dies wird auch an dem programmatischen Titel des Buches *Die Schule neu erfinden* deutlich, das 1996 von Reinhard Voß herausgegeben wurde und das auf einen 1996 in Heidelberg stattgefundenen und von ihm mit initiierten Kongress gleichen Namens zurückgeht. Der Begriff des Neuerfindens erscheint in vielen Kontexten des systemischen Konstruktivismus, sowohl im Hinblick auf ein neues Lernverständnis als auch im Bezug auf die Weiterentwicklung der Institution Schule.

3.1 Zur Reform der Schule

Huschke-Rhein betont, dass die Wandlung der Schule, die Herausbildung eines individuellen Profils nur von der Schule selbst kommen kann und nicht von der Bürokratie, da dies im Sinne des systemischen Konstruktivismus kein guter systemischer Stil sei. „Systeme sind mehrfach rekursiv, mehrfach vernetzt, und darum ist es systemtheoretisch gleichgültig, an welcher Stelle die Änderungen einsetzen. Hier folgt etwas Überraschendes. Vom traditionellen Hierarchiedenken aus hört man oft den Satz: ‚Wenn die da oben nicht das System ändern, wird nichts passieren‘. Ein solcher Leitsatz organisiert bereits die eigene Ohnmacht. Er verhindert, daß ich schon heute oder morgen in meiner Klasse oder bei mir selbst etwas verändere. Er betoniert den status quo. Aus der Chaosforschung wissen wir, daß hochkomplexe Systeme nonlinear sind, das bedeutet, daß ein Eingriff an einer beliebigen Stelle erfolgen kann und durch Rückkopplungen oder Iterationen im System erhebliche Resonanz erzeugen kann“ (Huschke-Rhein 1992, S. 151).

Huschke-Rhein plädiert somit für eine Veränderung von innen heraus in kleinen Schritten, d.h. wenn einer im System anfängt etwas zu ändern, beginnt sich mit der Zeit auch das System zu ändern. Um einen solchen Prozess zur Änderung des bestehenden Systems in Gang zu bringen, sollten nach Werning fünf Teilprozesse gestartet werden:

- „1. Von den Stärken ausgehen, ohne die Schwächen zu ignorieren;
2. Kooperation stärken – positive soziale Beziehungen fördern;
3. Wechselbeziehungen erkennen, vernetzt denken;
4. Regeln sozialer Systeme verstehen lernen;
5. Kreativität anregen“ (Werning 2000, S. 7).

Ziel dieser fünf Teilprozesse soll eine Schule sein, an der Schüler wie Lehrer sich wohlfühlen. Wohlfühlen meint hier eine Atmosphäre der psychosozialen Gesundheit. Ein Aspekt, den Huschke-Rhein als elementar herausarbeitet (Huschke-Rhein 1998, S. 46 ff und S. 68 ff.).

Umfassender in vielen Punkten ist die Darstellung von Mikula in ihrer 2002 erschienen Monographie, in der sie eine Theorie der Schule aus systemisch-konstruktivistischer Sicht entwickelt und auch auf die Bereiche Schulautonomie, Schulverwaltung eingeht. Mikula beschreibt fünf Bereiche innerhalb ihrer Betrachtung der Schule (sie selbst spricht von Bildern, die als Denk- und Wahrnehmungslinsen im Sinne der Beobachtung innerhalb des systemischen Konstruktivismus aufzufassen sind, Mikula 2002, S. 230) als soziales System, die sie für die Entwicklung der Einzelschule als relevant ansieht.

1. Aufbau- und Ablaufstrukturen der Schulen:

Die Schule ist gekennzeichnet von Prozess-, Ablauf- und Aufbaustrukturen, d.h. es finden reflexive Prozesse im Inneren der Schule statt, durch die Kommunikation der einzelnen Mitglieder, sowie Ablauf- und Aufbaustrukturen, durch eine ‚hierarchische Innendifferenzierung‘. Diese Prozesse bzw. Strukturen führen einmal zu einer gewissen Stabilität, d.h. Strukturen sind „Selbstfestlegungen des Systems; die zur Stabilisierung desselben dienen“ (ebd., S. 233). Daneben ist auch eine Dynamik

möglich, da durch bestimmte Prozesse Strukturen bzw. andere Prozesse verändert werden können (ebd., S. 234 f.).

2. Die Schule zwischen formaler Bürokratie und informeller Autonomie:

Mikula beschreibt hier einen wechselseitigen Kommunikationsfluss, einmal zwischen Ministerium und den Gesetzen etc., die die Einzelschule betreffen (top down), sowie einen Kommunikationsfluss (bottom up), der zwischen den Lehrern und der Schulaufsicht besteht. Diese beiden Kommunikationsstränge führen zu einer ambivalenten Stellung der Schule. Schulen sind einmal abhängige, zentral gelenkte und administrativ strukturierte Ganzheiten (ebd., S. 235). Schulen sind auch, bedingt durch pädagogische Freiräume, autonome Handlungseinheiten. Durch die Nutzung dieser Freiräume kann als bottom-up-Bewegung, eine Veränderung des Systems erfolgen. Dies ist vergleichbar mit dem oben beschriebenen Ansatz von Huschke-Rhein. Für Mikula stellt dieses Spannungsfeld „die Innovationsfähigkeit einer gesamten schulischen Organisation“ (ebd., S.236) dar.

3. Die prozessorientierte Schule:

In den Einzelschulen laufen Prozesse der unterschiedlichsten Art ab, wichtigste Aufgabe ist es, diese Prozesse des Systems Schule sichtbar zu machen und Schwachstellen sowie Stärken und Schwächen auszuloten. In diesem Sichtbarmachen liegt, so Mikula, auch ein Innovationspotential einer Schule. „Jede soziale Organisation ist – in reflexiven und diskursiven Selbsterneuerungsprozessen – in der Lage, die jeweils qualitativ optimale Struktur für sich selbst zu entwerfen“ (ebd., S. 237). Wenn über die Analyse von Prozessen durch die Betroffenen, d.h. die Beteiligten am System Schule, Problemlösungsstrategien entwickelt werden, ist Schulentwicklung möglich. „In diesem Verständnis wird Selbstregulation insofern von schulischen Organisationen erwartet, als ihre Mitglieder befähigt werden, (Selbst-) Erneuerungsprozesse und Schulentwicklungsprozesse in die Wege zu leiten und sie weiter zu führen sowie eine Perspektive einzunehmen, welche eben nicht nur auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft einzelner Personen setzt, sondern auch auf die Innovations- und Erneuerungsfähigkeit der Gesamtorganisation“ (ebd., S. 238).

4. Die Schule als multiples Lernsystem:

Die Schule als lernende Organisation (vgl. ebd., S.105 ff.) ist ebenfalls ein Thema innerhalb des systemischen Konstruktivismus, vor allem dann, wenn sich Ansätze zur lernenden Organisation auf Systemtheorien beziehen. Für Mikula gibt es drei Bereiche innerhalb der Schule als lernende Organisation: das organisationale Lernen, d.h. das Lernen der Schule als Ganzes (über Leitbilder etc.), das soziale/kollektive Lernen einzelner Teams/Gruppen in der Schule und das personale Lernen des jeweiligen Individuums in der Schule. Ziel des ganzen ist es, die Schule als wissendes Organisationssystem unter Einbeziehung aller drei eben genannten Lernbereiche zu entwickeln.

5. Die sich selbst organisierende Schule:

Ausgehend von der Theorie der Autopoiese, also der Selbstorganisation von Systemen, ergibt sich, dass „sich komplexe soziale Systeme stark selbstbezüglich, zeitabhängig und, von außen gesehen, manchmal überraschend verhalten“ (ebd., S. 241 f.). Das bedeutet, dass soziale Systeme eine Eigenlogik besitzen. Für Schulen heißt dies, dass sie sich an Veränderungen die durch oben, also seitens der Ministerien vorgegeben werden nicht durch bloße Anpassung reagieren, sondern sich eine mögliche Übertragung auf die individuelle Situation der Schulen überlegen. Diese ‚selbstorganisatori-

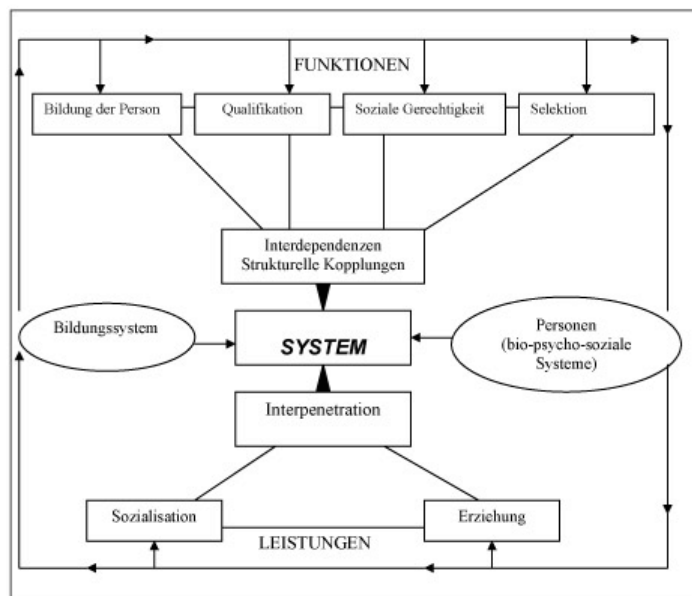
schen Lern- und Veränderungsprozesse' werden, so Mikula, durch das Involvieren externer Schulberater in die Schulentwicklung deutlich. Die Konzepte externer Schulberater „werden von den Betroffenen in erster Linie auf die eigenen Möglichkeiten der Übersetzung bezogen und auf ihre potenzielle und sinnhafte Übertragbarkeit hin geprüft und reflektiert. Nicht selten stellt sich in der Praxis heraus, daß die in Erwägung gezogenen Möglichkeiten anderer Logik folgen, als es die von den PraktikerInnen im System selbst reflektierte Eigenlogik“ (ebd., S. 243).

Aus diesen Punkten zieht Mikula folgenden Schluss für eine ‚pädagogisch-systemische Schulentwicklung‘: „Insgesamt handelt es sich um Reflexion über Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Kommunikations-, Kooperations- und Handlungsmuster. Ziel ist das Systemlernen, die Anregung von alternativen Selbstkonstrukten sowie die Aktivierung und Stärkung der selbstregulativen Kräfte aller am Entwicklungsprozess Beteiligten. In diesem Sinne ist jedes der fünf beschriebenen Organisationsbilder einschließlich des daraus folgenden pädagogischen Schulentwicklungskonzepts in der Lage, durch die spezielle Sicht der Wahrnehmungslinsen divergierende Informationen und Deutungsmuster über die Schule zu liefern, die für die Praxis der Neustrukturierung, Gestaltung, Entwicklung und Steuerung des Gesamtsystems einer Schule bedeutsam sind“ (ebd., S. 249).

Konkret formuliert sie fünf Punkte im Hinblick auf Schulentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive: Schulentwicklung (ebd., S. 245-249.) ...

- *„heißt, ein Bewußtsein über systemische Zusammenhänge zu entwickeln“*: alle Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Schule, auf das Gesamtsystem und die Subsysteme hinterfragt werden müssen.
- *„hat als bewusst gesteuerter Prozeß mehrere Ansatzpunkte des Lernens und der Problemlösung“*: es gibt in der Schule verschiedene externe und interne Ansatzpunkte der Intervention auf mehreren Ebenen – der personalen Ebene (Schaffung eines Problembewusstseins), der Teamebene (Stärkung der Kommunikation untereinander) und der Gesamtorganisation (flexible und unbürokratische Strukturen schaffen).
- *„erfordert eine Abklärung und Neuberwertung systeminterner und systemexterner Erneuerungsbedingungen“*: alle Faktoren, seien sie innerhalb oder außerhalb des Systems bedürfen einer Überprüfung und einer Neuberwertung hinsichtlich ihres Nutzens für die Weiterentwicklung der Schule. „Eine Schule mit entsprechend ausgebildetem sozialem Bewusstsein ist in der Lage unterschiedlichste Lernfähigkeiten zu entwickeln: die Fähigkeit komplexe Aufgaben zu bewältigen, eigenständig Innovationen einzuleiten und diese durchzuführen, wie auch selbstkritische Reflexionen zur Weiterentwicklung zu nutzen“ (ebd., S. 247).
- *„braucht eine optimale Balance zwischen Lenkung und Autonomie“*: es muss eine optimale Balance zwischen staatlicher Lenkung über Gesetze, Verordnungen etc. und zwischen der Möglichkeit zu autonomen Handeln im Sinne einer Selbstorganisation des Systems Schule erreicht werden.
- *„braucht LehrerInnen, die bewusst an der Organisationsidentität bauen“*: über die Herausbildung einer eigenen neuen Rollenidentität werden Lehrer zu Trägern der Steuerung der Prozesse in der Schule, wobei diese Identitätsbildung bei den Individuen einhergehen muss mit der Identitätsbildung der gesamten Organisation als Sinnstiftung für das Handeln der Individuen.

Im Rahmen ihrer Betrachtung der Ebene des Staates in Beziehung zur Einzelschule entwirft Mikula ein Schaubild, das die Vernetzungen der einzelnen Ebenen deutlich macht, aber auch im Vergleich zu anderen theoretischen Entwürfen die Personen, die im System Schule interagieren, berücksichtigt.



„Strukturelle Kopplung von Funktionen und Leistungen im Bildungssystem“
(Mikula, 2002, S. 188)

Mikula greift in der oberen Zeile des Schaubilds auf die Funktionen bekannter Schultheorien zurück (z. B. Fend 1981). Für sie stehen alle Systeme in diesem Schaubild in einem wechselseitigen Verhältnis, sie versteht dieses Zusammenspiel „als ein System von unterschiedlichen strukturellen Kopplungen, deren widersprüchlicher Charakter ein systemimmanentes Konfliktfeld darstellt“ (Mikula 2002, S. 188).

Sowohl das System Schule (die Einzelschule) als auch das gesamte Schulsystem (einschließlich Bildungsverwaltung) sind von systemstabilisierenden und dynamischen Prozessen gekennzeichnet. Auf obiges Schaubild bezogen heißt das, dass es drei Betrachtungsebenen gibt, die Makroebene, also die Ebene von Staat und Gesellschaft, der das Bildungssystem zugeordnet ist, die Mesoebene mit dem System Schule sowie die Mikroebene die durch die Interaktionen der Personen, als bio-psycho-soziale Systeme gekennzeichnet sind. Relevant ist für die folgende Betrachtung ausschließlich die Makroebene mit ihren Beziehung zur Meso-ebene, also das Verhältnis Staat – Schule.

3.2 Zur Reform der Schulaufsicht

Im Hinblick auf eine neue Steuerung der Schule, der Entwicklung der Einzelschule und der Evaluation kommt der Beratung eine wesentliche Funktion zu. Rolff spricht hier vom Aufbau von Unterstützungssystemen, d.h. staatliche oder auch außerschulische (also nichtstaatliche und außerhalb des Schulsystems stehende) Institutionen, die unterstützend bei der Entwicklung der Einzelschule mit-helfen können. Auch die in den Bundesländern durchgeführten externen Evaluationen stellen, auch

wenn sie von Schulleitungen und Lehrerkollegien oft mit Misstrauen gesehen werden, eine Form der Beratung dar.

In der gegenwärtigen Praxis der Aufsicht über Schulen können zwei unterschiedliche Instrumentarien ausgemacht werden. Die herkömmliche Schulaufsicht, die dienstrechtliche und somit rein administrative Aufgaben wahrnimmt und die externe Evaluation von Schulen, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt ist und stärker die Aufgabe der Qualitätssicherung hinsichtlich Schule und Unterricht hat.

Beratung von Schulen ist im Zuge von mehr Eigenverantwortung ein Weg, um ein Unterstützungssystem zu kreieren, das neben der Hilfe zur Selbsthilfe auch einen sinnvollen Regulationsmechanismus darstellt, als die tradierte Aufsicht in Form der von Lehrerinnen und Lehrern meist gefürchteten Schulratsbesuche. „Indem durch die Reduktion der politischen Kontrolle und Zurücknahme zentraler Regulierungen eine lose Koppelung von Systemen (und Subsystemen) geschaffen wird und gleichzeitig unterstützende Beratungssysteme von außen an der Weiterentwicklung einzelner Schulen arbeiten, können auf dieser Basis die Selbstorganisationskräfte und Selbsterneuerungsfähigkeiten zum Zuge kommen. Das bedeutet, daß durch vermehrten Austausch zwischen Schulsystemen und dem unterstützenden Beratungssystemen gemeinsam an einer positiven Weiterentwicklung gearbeitet werden kann“ (Mikula, 2002, S. 229).

Gerade bei der Organisationsberatung und der daraus resultierenden Organisationsentwicklung der Einzelschule können externe Berater eine wichtige Aufgabe übernehmen, die zu einer möglicherweise beschleunigten Veränderung der Schule führen kann (ebd., S. 243 f.).

Der Aspekt der Beratung wird bei Huschke-Rhein als einer der zentralsten Aspekte des systemischen Konstruktivismus herausgestellt, wobei er jedoch im Unterschied zu Mikula, die Makroebene, also das Verhältnis Staat/Gesellschaft/Schulaufsicht zur Schule nicht oder nur am Rande berücksichtigt. „Alle konsultativen und alle kurativen Tätigkeiten gehören von Anfang an zum Auftrag und zum Geschäft der Pädagogik. Darum ist es mir wichtig zu betonen, daß Hilfe, Unterstützung, Förderung, Beratung, Therapie von Anfang an zur ‚normalen Pädagogik‘ hinzugehören“ (Huschke-Rhein, 1998, S. 25).

Für Huschke-Rhein heißt dies, dass jede Hilfe – gleich in welchem Kontext (Sozialarbeit, Therapie, Schule etc.) sie geschieht, mit dem Ziel verbunden ist, dem Individuum wie einem großen sozialen System die Fähigkeit zur Selbstorganisation zu vermitteln –, eine pädagogische Tätigkeit ist (ebd., S. 26). In diesen Bereich zählt Huschke-Rhein unter anderem auch die Gesundheitspädagogik (wobei hier zweierlei gemeint ist, einmal die Gesundheitserziehung nach den Lehrplänen, zum anderen aber auch die Gesundheit der psychischen Systeme und ihr Widerstehen gegen Stress, Belastungen und hohe Erwartungen etc.), die die Supervision als einen Teilaspekt beinhaltet. Ausgangspunkt für Huschke-Rhein ist die Tatsache, dass eine Vielzahl von Lehrern psychische Probleme hat, unter dem Burn-Out-Syndrom leidet bzw. sich früher pensionieren lässt und somit nicht mehr die früher übliche reguläre Pensionsgrenze erreichen. Um die Konflikte im System Schule aufzufangen, ist nach Huschke-Rhein die pädagogische Konsultation in Form der Supervision eine geeignete Möglichkeit.

„Pädagogische Konsultation arbeitet ressourcenorientiert und entwicklungsfördernd, und sie ist nicht die Einrichtung einer ‚Therapie für alle‘. In der Pädagogischen Konsultation arbeiten professionelle Berater und Beraterinnen, die für Familien, Gruppen und pädagogische Institutionen Vorschläge zur Reduktion unerwünschter Komplexität und zur Konstruktion neuer hilfreicher Perspekti-

ven anbieten. Was in der Industrie und ihren Unternehmen längst üblich ist, sollte doch irgendwann auch in der Pädagogik möglich sein! Den Bedarf hierfür jedenfalls wird es geben [...]“ (ebd., S. 46).

Lehrer als eine Gruppe von handelnden Personen in der Schule werden vom systemischen Konstruktivismus als bio-psycho-soziale Systeme bezeichnet. Die Belastung eines Bereiches, des psychischen Bereichs, wurde bereits angesprochen. Huschke-Rhein stellt in diesem Zusammenhang zwei Fragen:

- „1. Welche Hilfen können den Lehrenden und den Lernenden im Bereich der psychischen Systeme gegeben werden.
2. Wie kann ein künftiges Schulsystem aussehen, das zwar seine Leitdifferenz ‚Lernen‘ nicht aufgibt, das aber den Bedürfnissen und Ansprüchen der biologischen Systeme und den Bedürfnissen und Ansprüchen der psychischen Systeme besser gerecht wird und diese nicht aus dem Schulraum auszugrenzen versucht“ (ebd., S. 138).

Deutlich wird dies vor allem daran, daß sich die Bedingungen in der Schule gewandelt haben. Nicht nur die bereits erwähnte Übertragung der häuslichen Erziehung auf die Schule, sondern auch die Vermittlung von Werten, die früher von außerschulischen Institutionen erbracht wurden, werden heute auf die Schule übertragen (ebd., S. 140 f.). „Und dadurch kommen die Lehrerinnen und Lehrer unter einen zusätzlichen Druck, der in dieser Form früher nicht bestand. Das soziale System Schule produziert eine Belastung für die psychischen Systeme der Lehrer und Lehrerinnen, der für viele und immer häufiger eine auftragsgemäße Erfüllung der primären Systemfunktion, nämlich die erfolgreiche Organisation der Lernprozesse, unmöglich macht“ (ebd., S. 140).

In diese von Huschke-Rhein beschriebene gegenwärtige Situation von Lehrern wird nun die konsultative Pädagogik in Form der Supervision wirksam. Da Supervision (ebd., bes. S. 136-153 und S. 184-192) von außen kommt, (d.h. interne Prozesse werden von außen beobachtet), kann diese Aufgabe nicht unmittelbar von der Schulaufsicht erfüllt werden. Die Schulaufsicht könnte allenfalls als Vermittler zwischen Supervisoren und Schulen auftreten bzw. Schulen im Konfliktfall Supervision anempfehlen. Huschke-Rhein versteht Supervision als „Anregungen und Hilfe für eine neue Sichtweise seiner Situation“ (ebd., S. 47) bzw. als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd., S. 47). Die Aufgabe der Supervision beschreibt er so: „Supervision ist [...] nicht das Eingeständnis persönlichen oder beruflichen Scheiterns. Im Gegenteil: für ein aufgeklärtes und systemisches Verständnis ist Supervision ein weiterer kompetenter Baustein bei der Konstruktion des selbstorganisierten Bildungsprozesses: Dieser Schritt ist freiwillig, selbstorganisiert und präventiv. Er kommt zugute der eigenen Persönlichkeit, der Supervisionsgruppe als ganzer und vor allem den ‚Kids‘ oder den anderen ‚pädagogischen Objekten‘, denen unsere Arbeit ja letztlich gilt.“ (ebd., S. 49)

Die Weiterentwicklung der Schulaufsicht zur beratenden Schulaufsicht wird auch im systemischen Konstruktivismus befürwortet. So sieht Berges die neue Aufgabe der Schulaufsicht/Schulverwaltung (vgl. Berges 2000, S. 38 f.) in der direkten Beratung durch die Schulaufsicht in den Feldern Schulentwicklung, Qualitätsmanagement, Einzelfallberatung, sonderpädagogische Beratung, wobei Berges hier eher bekannte Felder anführt.

4 Konsequenzen

„Von der Gesellschaftsebene ausgehend, entstehen nämlich an vielen Punkten der systemischen Vernetzung Möglichkeiten zur Anbindung, um zum Kern zu gelangen: nämlich zu den Personen, zu den Menschen(-Bildern) in der Bildung“ (Mikula 2002, S. 190). Dieser Satz kann als zentrale Aussage aufgefasst werden, die die Bemühungen zur Schulentwicklung unter der Perspektive des systemischen Konstruktivismus fasst. Schulentwicklung unter einem systemisch-konstruktivistischen Blickwinkel heißt demnach, dass eine Veränderung immer mit dem Ziel der Selbstorganisation des Individuums als dem Kern der Entwicklung einhergehen muss.

Wenn man den von Huschke-Rhein postulierten Ansatz der Beratung hinsichtlich des Aspekts der Lehrgesundheit sieht, dann kann man hierin ein wesentliches Aufgabenfeld der Schulaufsicht für die Schule der Zukunft gefunden werden. Angebote zur Supervision und damit verbunden Maßnahmen im Sinne der Prävention durch entsprechende Beratungs- und Fortbildungsangebote können dazu beitragen Stressoren des Lehrerberufs zu reduzieren. Die Schulaufsicht kann durch solche Beratungsangebote eine Hilfe zur Selbstorganisation des Individuums geben, damit eine Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern des Weg des Gelingens und nicht des Scheiterns geht.

Deutlich wird diese Notwendigkeit, wenn man daran denkt, dass der Lehrberuf ein belastender Beruf ist. Die Arbeit des Lehrers findet überwiegend im sozial-interaktiven Kontext statt; in einer Zeit des schnellen sozialen Wandels kann daraus ein hohes Maß an potentiellen Stressoren entstehen. So zeigt die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005), dass 40 bis 60 % der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, gemessen mit dem an mehr als 20.000 Personen evaluierten Fragebogen AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt/Fischer 1996), gesundheitliche Risikoprofile aufweisen. Als wesentliche Belastungen im Schulalltag werden von den Lehrerinnen und Lehrern unter anderem destruktive Schüler sowohl in Wort als auch in Tat, Überforderung durch das Curriculum, akuter Stress durch schlechte Rahmenbedingungen und Probleme im Umgang mit Kollegen und Eltern gangeführt (Wendt 2001). Zudem ist der psychologische Druck auf Lehrerinnen und Lehrer gestiegen. Familiäre und gesellschaftliche Schwierigkeiten werden zunehmend an die Schule abgegeben. Dies manifestiert sich vor allem in psychischen und psychosomatischen Erkrankungen. Jede zweite Lehrkraft scheidet deshalb vorzeitig aus dem Berufsleben aus, die Arbeitsunfähigkeitszeiten sind gravierend (Dritter Versorgungsbericht des Bundesinnenministeriums 2005; Meierjürgen/Paulus, 2002). Die Folgen davon spiegeln sich nicht zuletzt in der hohen Zahl frühpensionierter deutscher Lehrkräfte wider: Gemäß den Daten des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2007 erreichen zurzeit 65 % aller deutschen Lehrkräfte nicht die eigentliche Pensionsgrenze.

Vor diesem hier geschilderten Hintergrund wird das Anliegen des systemischen Konstruktivismus, vor allem, wenn man den Ausführungen von Huschke-Rhein folgt, deutlich erkennbar. Ziel müsste im Hinblick auf eine Weiterentwicklung von Einzelschule und Schulaufsicht im Sinne des systemischen Konstruktivismus eine stärkere Vernetzung aller an der Lehrer(aus)bildung (also Aus- und Fortbildung einschließlich Aufsicht) beteiligten Systeme sein, da nur durch entsprechende Kooperationen eine breitere Basis sowohl für aktive und angehende Lehrerinnen und Lehrer angesichts des immer stärker sichtbaren und spürbaren Wandels von Schule gewährleistet werden kann. Die Qualität eines Schulsystems hängt aus diesem Grund zum einen davon ab, wie die sozialen Systeme miteinander gekoppelt sind, damit ein Austausch entsteht und zum anderen auch, ob Mechanismen hinsichtlich der psychischen Gesundheit von Lehrern und Schülern installiert werden können.

5 Literatur

- Michael Berges: Schulentwicklung und Qualitätssicherung durch Pädagogische Beratung. In: System Schule 4 (2000) 2, S. 38-43.
- Wolfgang Böttcher: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim 2002.
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (2005). Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung. Berlin 2005.
- Christoph Burkhard/Hans-Günter Rolff: Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8. Weinheim/München 1994, S. 205-266.
- Per Dalin: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied 1999.
- Günter Engel: Der Schulzirkus. Möglichkeiten der Vernetzung von Jugendhilfe, Schule und Familie. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 262-272.
- Helmut Fend: Theorie der Schule. München 1981.
- Dietlind Fischer/Hans-Günter Rolff: Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 537-549.
- Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim 2002.
- Susanne Herlt/Uwe Schaarschmidt: Fit für den Lehrerberuf? In Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim 2007, S. 157-187.
- Rolf Huschke-Rhein: Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd. III: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln 1992.
- Rolf Huschke-Rhein: Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd. I: Systemisch-ökologische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Köln 1993.
- Rolf Huschke-Rhein: Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd. IV: Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien. Köln 1994.
- Rolf Huschke-Rhein: Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als Lernsystem und das Lernen fürs Leben aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 33-56.
- Rolf Huschke-Rhein: Systemische Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998.
- Thomas Leeb: Vom Kaffeetrinken und Stundenplanbauen. Schulleitung als Organisationsinstanz kurz- und langfristiger Rhythmen. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 232-239.
- Rolf von Lüde: Konstruktivistische Handlungsansätze zur Organisationsentwicklung in der Schule. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 282-302.
- Rüdiger Meierjürgen/Peter Paulus: Kranke Lehrerinnen und Lehrer? – Eine Analyse von Arbeitsunfähigkeitsdaten aus Mecklenburg-Vorpommern. In: Gesundheitswesen 64 (2002), S. 592-597.

- Regina Mikula: Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck 2002.
- Sibylle Rahm: Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim 2005.
- Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 1996.
- Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996a, S. 70-92.
- Hans-Günter Rolff: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 865-886.
- Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim 1993.
- Hans-Günter Rolff: Gestaltungs-Autonomie verwirklichen – Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung. In: Pädagogik (1994) 4, S. 40-44.
- Hans-Günter Rolff/Hans-Joachim Schmidt: Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht: Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied 2002.
- Heinz S. Rosenbusch: Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München 2005.
- Wolf-Thorsten Saalfrank: Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Würzburg 2005.
- Uwe Schaarschmidt: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim 2005.
- Uwe Schaarschmidt/Andreas W. Fischer: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Frankfurt am Main 1996.
- Horst Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- Fritz B. Simon: Kreuzverhör. Fragen an Heinz von Foerster, Niklas Luhmann und Francisco Varela. In: Fritz B. Simon (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin 1988, S. 95-107.
- Reinhard Voß: Lebenserfahrung passiert, wenn Geschichten zu Personen passen. Supervision mit berufs- und lebenserfahrenen LehrerInnen. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 272-282.
- Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern. Landau 2001.
- Rolf Werning: Schulen gestalten. Schulentwicklung aus systemisch –konstruktivistischer Sicht. In: System Schule 4 (2000) 1, S. 5-12.
- Holger Wyrwa: „Wenn die Schule erst mal Laufen lernt, gibt es kein Halten mehr!“ Systemisch-konstruktivistische Perspektiven zur Zukunft der Schule. Ein Überblick. In: System Schule 1 (1997) 1, S. 20-24.