

Klemens M. Brosig

Verändertes Sozialverhalten im Unterricht

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – kompakt
Eine Evaluationsstudie



Cuvillier Verlag Göttingen

Verändertes Sozialverhalten im Unterricht

**Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – kompakt
- Eine Evaluationsstudie -**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades an
der Kulturwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bayreuth

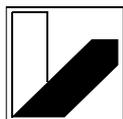
vorgelegt von

Dipl.-Hdl. Klemens M. Brosig

Tag der Annahme: 02. Mai 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Ludwig Haag

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christoph Mischo



**UNIVERSITÄT
BAYREUTH**

2007

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2007
Zugl.: Bayreuth, Univ., Diss., 2007

978-3-86727-241-4

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2007
Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen
Telefon: 0551-54724-0
Telefax: 0551-54724-21
www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2007

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86727-241-4

Inhaltsverzeichnis		Seite
<i>Vorwort</i>		7
<i>Einleitung</i>		9
<i>Teil I</i>		
1	Der Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt und seine Auswirkungen auf Schule	17
1.1	Schulentwicklung als Konsequenz	22
1.2	Historischer Abriss der Schulentwicklung	24
1.3	Von der Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft	28
2	Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	33
2.1	Organisationsentwicklung	38
2.1.1	Schulkultur	40
2.1.1.1	Erarbeitung eines schulischen Leitbildes	42
2.1.1.2	Umfassende Information und offene Kommunikation	42
2.1.1.3	Kooperative Führung und partnerschaftliche Zusammenarbeit	43
2.1.2	Aufgaben eines modernen Schulmanagements	45
2.1.2.1	Stellung der Schulleitung	46
2.1.2.2	Leadership als Voraussetzung für eine entwickelnde Schulleitung	48
2.2	Unterrichtsentwicklung	50
2.2.1	Die Frage nach dem „guten Unterricht“	55
2.2.2	Selbstevaluation	58
2.2.3	Neue Lehr- und Lernkultur	65
2.3	Personalentwicklung	69
2.3.1	Teamentwicklung in der Schule	71
2.3.1.1	Bedeutung von Teamentwicklung an Schulen	72
2.3.1.2	Teamentwicklung als Bestandteil nachhaltiger Schulentwicklung	76
2.3.1.3	Bewertung von Teamarbeit	78

Teil II

3	Lehrertrainingsverfahren	83
3.1	Das Münchner Lehrertraining	85
3.1.1	Inhalte und Ziele des Trainings	86
3.1.2	Durchführung des Münchner Lehrertrainings	87
3.2	Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression	89
3.2.1	Inhalte und Ziele des Trainings	92
3.2.2	Durchführung des Lehrertrainings zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression	93
3.3	Das Training kommunikativer Fertigkeiten	96
3.3.1	Inhalte und Ziele des Trainings	98
3.3.2	Durchführung des Trainings kommunikativer Fertigkeiten	98
3.4	Das Gordon-Lehrertraining	102
3.4.1	Inhalte und Ziele des Trainings	102
3.4.2	Durchführung des Gordon-Lehrertrainings	107
3.5	Das „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM)	109
3.5.1	Inhalte und Ziele des KTM	111
3.5.2	Die Struktur des KTM	115
3.5.3	Grenzen des KTM	122
3.5.4	Die Durchführung des KTM	122
3.5.4.1	Die Bildung eines Tandems	125
3.5.4.2	Kollegialer Unterrichtsbesuch mit systematischer Beobachtung	127
3.5.4.3	Gemeinsame Rekonstruktion einer Problemsituation	127
3.5.4.4	Die Bearbeitung eines Trainingsbausteins	127
3.5.4.5	Die Erprobung einer neuen Verhaltensweise im Unterricht	128
3.5.4.6	Überprüfung der Wirksamkeit	129
3.5.4.7	Aufgabenwechsel innerhalb des Tandems	129
3.5.4.8	Vom Tandem zur Trainingsgruppe	130
3.5.5	Erste Evaluation des Trainingserfolgs	130

Teil III

4	Methodisches Vorgehen	133
4.1	Implementierung des Treatments	134
4.2	Beschreibung der Instrumente	143
4.2.1	Schülerfragebogen	145
4.2.2	Lehrerfragebogen	146
4.2.3	Tandemfragebogen	146
4.3	Datenerhebung	146
4.4	Stichprobe	147
4.4.1	Sekundarstufe	147
4.4.2	Primarstufe	148
4.4.3	Gruppe der Lehrer	149
4.4.4	Lehrertandems	149
4.5	Verfahren zur Datenanalyse und Datenauswertung	149
5	Ergebnisse der Untersuchung	151
5.1	Analyse der Dimensionen in den eingesetzten Fragebögen	151
5.1.1	Fragebogen für die Sekundarstufe	151
5.1.2	Fragebogen für die Primarstufe	152
5.1.3	Fragebogen für die Lehrer	152
5.2	Messwerte der Schülerbefragung	153
5.2.1	Sekundarstufe	153
5.2.2	Primarstufe	155
5.3	Messwerte der Lehrerbefragung	156
5.3.1	Lehrergruppe	156
5.3.2	Lehrertandems	158
6	Interpretation	159
6.1	Schülerfragebögen	159
6.1.1	Sekundarstufe	159

6.1.2	Primarstufe	161
6.2	Lehrerfragebögen	162
7	Fazit	167
8	Anhang	171
8.1	Literaturverzeichnis	171
8.2	Verzeichnis der Webseiten	185
8.3	Verzeichnis der Abbildungen	186
8.4	Verzeichnis der Tabellen	187
8.5	Verzeichnis der Anlagen	188
8.6	Autor	208

***Man muss etwas Neues machen,
um etwas Neues zu sehen.***

(Georg Christoph Lichtenberg 1742-1799)

Vorwort

Bei der Entstehung dieser Arbeit wurde ich fachlich und persönlich tatkräftig unterstützt. Für alle Hilfen bedanke ich mich herzlich.

Besonders danken möchte ich Herrn Professor Dr. Ludwig Haag für die Ermutigung und den Anstoß zu dieser Arbeit. Er gab mir nicht nur die entscheidenden Impulse zur Verwirklichung der Idee, sondern betreute meine Arbeit exzellent und unkompliziert. Er bot sich stets als aufmerksamer und kritischer Gesprächspartner an, von dem ich wertvolle Anregungen erhalten habe. Sein Vertrauen und seine Unterstützung haben die Entstehung dieser Arbeit begleitet.

Ich hatte das Glück, in Herrn Professor Dr. Haag einen Doktorvater zu finden, der durch seine menschlichen Qualitäten und durch sein akademisches Vorbild einen großen Beitrag dazu geleistet hat, dass die Zeit der Vorbereitung, des Lernens und Evaluierens an der Universität Bayreuth für mich eine produktive und bereichernde Erfahrung gewesen ist.

Herzlicher Dank gebührt den Studierenden des Lehramts an Realschulen Katharina Wallochny, Kathrin Dietz, Kathrin Poglitsch und Susanne Kreutz für Ihre gewissenhafte Zuarbeit.

Natürlich gilt mein Dank auch den vielen Lehrkräften, die an der universitären Lehrerfortbildung in Kooperation mit der Regierung von Oberfranken zum Konstanzer-Trainingsmodell „KTM-kompakt“ teilgenommen und durch ihre aktive Mitarbeit diese Untersuchung überhaupt erst ermöglicht haben.

Für die schwierige und aufwändige Lektoratsarbeit danke ich ganz besonders Frau Isolde Helm, die sich als ehemalige Rektorin einer Volksschule aufrichtig für das Thema interessierte und viel Zeit aufbrachte, dieser Arbeit den „letzten Schliff“ zu geben.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und all meinen Freunden, die mich besonders in den vergangenen zwei Jahren in Geduld und mit ehrlicher Ermunterung sowie mit Rat und Tat unterstützt haben.

Dieser Beistand von vielen Seiten, zu denen auch nicht namentlich aufgeführte Helferinnen und Helfer gehören, hat mein Arbeiten ermöglicht und vorangebracht. Die Genannten und Ungenannten haben alle Wesentliches für mich geleistet und dafür sage ich nochmals Dank.

So spannend die Entstehungsgeschichte dieser Dissertation für mich persönlich war und so arbeitsaufwändig sich die letzten Jahre neben der regulären beruflichen Tätigkeit gestalteten, so befriedigend ist es auch, nach so langen Jahren der Praxis und nach dem 20 Jahre zurückliegenden schulpsychologischen Ergänzungsstudium wieder den Anschluss zur universitären Theorie und Empirie gefunden zu haben.

Professor Dr. Ludwig Haag stellte seine Antrittsvorlesung als Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth unter das Thema: „Theorie: Nein, Danke – Praxis: Ja, Bitte!? - Vom Wissen zum kompetenten Handeln im Unterricht“. In dieser Vorlesung sagte er, dass „am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth Lehrer ausgebildet werden, die ihr Wissen in die Schulen tragen (...). In der universitären Lehrerfortbildung (hingegen) treffen wir auf die Praktiker, die ihre Ausbildung längst hinter sich haben, aber neue Fragen stellen und sich weiterbilden wollen“ (Haag 2004).

Durch die vorliegende Dissertation ist die Frage aus diesem Vortrag von Professor Dr. Haag für mich als Praktiker beantwortet: Nur mit fundiertem theoriegeleitetem Wissen ist nachhaltiges kompetentes Handeln in der pädagogischen Praxis möglich. Dies gilt nicht nur für Lehrkräfte, sondern betrifft alle, die für das „System Schule“ Verantwortung tragen.

Ich hoffe, dass ich noch lange von dieser Verknüpfung pädagogischer Praxis mit universitärem Wissen profitieren darf.

Pegnitz, Neu-Ulm im Januar 2007

Klemens M. Brosig

Einleitung

Schule und vor allem Lehrkräfte standen und stehen permanent im Focus der Öffentlichkeit. Schule hat schon immer Chancen eröffnet, aber auch individuell gewünschte Karrieren verhindert. Jeder, der über Schule schreibt und erzählt, hat Schule selbst mit positiven und zugleich unausweichlich negativen Erfahrungen erlebt, weil im öffentlichen Schulwesen Lehrkräfte nicht persönlich gewählt werden können. Dies gilt in Hinsicht auf die Auswahl der Schüler allerdings ebenso für die meisten Lehrer (im nachfolgenden Text gilt der männliche Ausdruck überall dort synonym für die männliche und weibliche Form, wenn nicht explizit beide Formen gewählt werden). Es war schon immer Aufgabe der Schule, Kinder zu selbstständigen, wertorientierten und verantwortungsbewussten Staatsbürgern heranzubilden. Erziehung war und ist - gerade von Schülerseite aus - ein schmerzlich empfundener Prozess, der in die Persönlichkeit des Einzelnen mehr oder weniger massiv eingreift.

Repräsentative Erhebungen zeigen einen Anstieg der symptombelasteten Schüler vor allem an Grund- und Hauptschulen. „Die subjektiven Erfahrungsberichte der Lehrerschaft haben hier also durchaus eine objektivierbare Grundlage bekommen“ (Humpert & Dann 2001, S. 23). In den letzten Jahren ist ebenfalls ein fortschreitender Autoritätsverlust der Schule zunehmend beobachtbar, der im Gespräch mit Pädagogen subjektiv zu bestätigen ist. Schulische Leistungsbewertungen werden von Eltern und Schülern immer häufiger angezweifelt, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit verzerrt. „Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei“, ein weit verbreitetes Vorurteil, das ebenso wenig stimmt wie der Glaube, dass schulfrei für Lehrer auch arbeitsfrei bedeutet. Es gibt kaum eine Berufsgruppe, deren Arbeit so fehlinterpretiert wird. Fakt ist, dass der Zeitaufwand für die Tätigkeit als Lehrer enorm ist. Auch nach jahrelanger Berufserfahrung „schüttelt“ kein Pädagoge Unterricht „aus dem Ärmel“, denn Lehrinhalte ändern sich ständig und die Anforderungen steigen. Pflichtstundenzahl, Klassenstärke, ständig wechselnde ministerielle Erlasse und Verordnungen und nicht zu-

letzt berufliche Unsicherheit lassen den Lehrerberuf zu einem der meist belasteten Jobs überhaupt werden (Schaarschmidt 2005).

Doch kann eine Lehrkraft den Anforderungen der Gesellschaft überhaupt gerecht werden? Lehrer haben meist kein Problem mit Kindern umzugehen, aber können sie das mit ihrer eigenen Belastungsfähigkeit, mit der Arbeit an der eigenen Belastungsgrenze? Was lässt die einen ihre tägliche Arbeit mit Freude tun, andere dagegen resignieren? Was für den einen positive Herausforderung ist, empfindet ein anderer als Bedrohung. Was die eine Lehrkraft gar nicht als belastend empfindet, macht andere krank. Jeder erlebt seine Belastungsfaktoren ganz individuell. Eine Veränderung der Arbeitsbedingungen, wie z. B. Arbeitsumgebung, Arbeits- oder Schulorganisation sowie Lehrmethoden, ist ein schwieriger, aber dennoch immer auch ein gangbarer Weg. Besser ist es jedoch, dass jeder ganz persönlich seine eigenen Ressourcen, seine Energiequellen finden kann, um möglichst schnell Veränderungen im eigenen Verhaltensrepertoire zu bewirken sowie entspannter und entspannender auf die Unterrichtsinteraktion einwirken zu können.

„Auch wenn noch immer die Meinung weit verbreitet ist, dass sich das Lehrerdasein vor allem durch die Annehmlichkeiten langer Ferien und einer Halbtagsbeschäftigung bei voller Bezahlung auszeichnet, so spricht die Realität doch eine andere Sprache“ (Schaarschmidt 2006, S. 8). Heutzutage leiden viele Lehrkräfte regelrecht am täglichen Unterricht. Sie sind Aggressionen (nicht nur) von Seiten der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise ausgesetzt und die Grenzen zu Mobbing sind dabei fließend. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich mit dieser Problematik alleingelassen. Gesundheitliche Gefährdungen und Schädigungen sind überdurchschnittlich hoch. Zu den Ursachen zählen mangelnde Disziplin, große Klassen, hohe Unterrichtsverpflichtung, verschärfter Erwartungsdruck sowie schwierige Beziehungsarbeit mit Schülern, Eltern und außerschulischen Institutionen. Aus der ärztlichen Praxis ist bekannt, dass die betroffenen Lehrkräfte als Folge vielerlei Symptome beklagen, sei es direkter Natur, wie zum Beispiel Heiserkeit, bedingt durch einen verstärkten Stimmreiz infolge des Klassenlärms, oder auch vor allem indirekter Natur, wie Schlafstörungen, Herzrasen

beim Aufwachen, Angstzustände und massive Depressionen bis hin zu Suizidgedanken.

Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren für Lehrkräfte können durch negative körperliche Arbeitsbelastungen, aber besonders durch negative psychische Belastungen hervorgerufen werden, zum Beispiel durch:

- unzureichende Arbeitsmittel,
- Unvorhersehbarkeit und Nicht-Planbarkeit von Anforderungen,
- steigende Arbeitsdichte, Leistungs- und Termindruck,
- fehlende persönliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume,
- häufige Störungen und Unterbrechungen in der unterrichtlichen Arbeit,
- Informationsdefizite bzw. Informationsflut,
- fehlende Möglichkeiten zur gegenseitigen kollegialen Unterstützung sowie gestörte Kooperation zwischen Mitarbeitern und/oder Führungskräften und
- autoritäre Führungsstruktur in den Schulleitungen.

Im Lehrerberuf kommen weitere Negativfaktoren hinzu, die aus bildungspolitischen und -ökonomischen Festlegungen sowie aus der Interaktion der Lehrer mit den Schülern und deren Eltern resultieren. Aus diesen negativen Belastungsfaktoren können auch für Lehrer ergänzend zu den oben erwähnten Symptomen u. a. folgende psychische Gesundheitsbeeinträchtigungen entstehen:

- Stress mit psychosomatischen Folgeerkrankungen
- Depressionen
- Suchtverhalten
- Burnout.

Dass sich ein Großteil der Lehrer psychisch stark belastet bzw. überfordert fühlt, ist bekannt.

Deshalb ist es für den Unterrichtsalltag wichtig, dass Lehrer lernen, sich psychisch zu entlasten, ohne den Blick auf die Ausbildung und die Erziehung der ihnen anvertrauten Schüler aus den Augen zu verlieren. Ein kollegial gestaltetes Schulklima mit klaren internen Absprachen und Regeln kann der „Schulflucht“ und dem vorzeitigen „Ausbrennen“ vorbeugen. Dies ist in einer Schule gerade deshalb wichtig, weil gesellschaftlich bedingte Mängel nicht bzw. kaum zu beein-

flussen sind und umso mehr die Möglichkeiten zu Veränderungen im Rahmen der eigenen Schule genutzt werden müssen.

Ein gutes soziales Klima in der Schule und eine kritisch-konstruktive Einstellung zu Veränderungen sind für Verbesserungsansätze dabei wichtige Voraussetzungen. Unbegründete Angst von Lehrern, sich selbst zu hinterfragen und dabei das Gesicht, die „Position“ vor Schulleitung, Kollegium und gar den Schülern verlieren zu können, hemmen angestrebte Veränderungen bzw. machen sie leider sehr häufig unmöglich. Hier muss die Lehrerfortbildung eingreifen und Wege anbieten, diese schulische Erziehungs- und Arbeitszufriedenheit und vor allem die pädagogische Souveränität im Klassenzimmer aufzubauen oder wieder herzustellen.

Es gibt eine Vielzahl an Methoden der psychologischen Arbeitsanalyse und Bewertung. Eine davon bietet das „Konstanzer Trainingsmodell (KTM) kompakt“ an (Humpert & Dann 2001). Dieses Lehrertrainingsmodell wurde gemeinsam vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth und der Schulabteilung der Regierung von Oberfranken als Fortbildungsprojekt für Lehrkräfte von Grund- und Hauptschulen, Förderschulen sowie für Wirtschafts- und Berufsschulen im Schuljahr 2005/2006 angeboten. Aus der intensiven Zusammenarbeit mit Herrn Professor Dr. Ludwig Haag, dem Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase dieser Fortbildung entstand die folgende Dissertation.

Forschungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, ein Procedere zu finden, das auf einfache Weise eine Verbesserung der sozialen Belastungssituation und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte im Unterricht und in der Schule ermöglicht. Das Forschungsinteresse des Verfassers resultiert vorwiegend aus einer beruflichen Motivation heraus, die sich aus seiner langjährigen pädagogischen Erfahrung als Lehrer, Schulpsychologe, Schulleiter und letztlich aus der Sicht der Schulaufsicht entwickelt hat. So ist Schule nicht nur Lehr- und Lernort, sondern ganz besonders auch sozialer Kommunikations- und Handlungsraum von Lehrkräften, Schülern und allen an Schule beteiligten Personen.

Wie eigene Recherchen und im Gespräch mit Lehrkräften gewonnene Erfahrungen zeigten, ist unter den Schülern eine Entwicklung mit zunehmenden Abweichungen von sozialverträglichen Interaktionen nicht zu übersehen.

Das Interesse des Verfassers, die Thematik genauer zu hinterfragen, wurde durch das im Schulalltag vielfach beobachtete Problemverhalten von Schülern sowie das in Folge registrierte Verhaltensreaktionsmuster von Lehrkräften, welches weitgehend von subjektiven pauschalen Alltagserklärungen für sozial auffällige Schülerhandlungen begleitet wird, bestärkt.

Die gewählte spezielle Fragestellung zu dieser wissenschaftlichen Nachforschung verweist auf den Zusammenhang zwischen abweichendem Schülerverhalten und dem Grad der Arbeitszufriedenheit und der pädagogischen Wirksamkeit des Lehrers im Klassenzimmer.

Ausgegangen wird bei dem vorliegenden Forschungsansatz von der Annahme, dass die dynamisch fortschreitenden Individualisierungsprozesse in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft Veränderungen bewirken. Besonders die zunehmend individualisierte familiäre Sozialisation könnte in Verbindung mit häufig antiquierten und autoritären schulischen Strukturen aggressionsförderliche Aktions- bzw. Reaktionsweisen unter den Schülern beeinflussen.

Da die Zunahme von aggressivem und nicht konformem Schülerverhalten von der Gesellschaft mit Sorge betrachtet wird, gibt sie Anlass zur Suche nach Erklärungen. Es liegen zwar hinsichtlich der Erforschung von Ursachen psychologische, pädagogische und vor allem soziologische Erklärungsansätze vor, die sich – abgesehen von der ausführlicheren Beschäftigung mit dem schulischen Bereich – aber weitestgehend auf begrenzte Strukturen im gesellschaftlichen und familiären Bezugsrahmen beziehen.

Ziel dieser Forschungsarbeit war es deshalb - über die Auseinandersetzung mit dem „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM) - den an der Fortbildung beteiligten Lehrkräften Verhaltenstools an die Hand zu geben, mit deren Hilfe das eigene Verhaltensrepertoire überdacht und gezielt so verändert werden kann, dass das eigene Verhalten aggressionsmindernd auf die im Unterricht beteiligten Schüler wirkt.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teilbereiche gegliedert:

Um zunächst eine begriffliche Basis für die Gesamthematik zu schaffen, werden zuerst Gedanken zur gesellschaftlichen Entwicklung und ihre Auswirkung auf das System Schule erörtert. Entsprechend der methodischen Strukturierung der vorliegenden Dissertation wird in *Teil I* dann weiterhin kurz auf den Wandel von der Informations- zur Wissensgesellschaft eingegangen, um hier eventuelle Gründe für die bereits erwähnte Zunahme abweichenden Schülerverhaltens und den verstärkten Autoritätsverlust von Lehrern aufzuzeigen. Der als Konsequenz der veränderten Gesellschaft notwendige Schulentwicklungsprozess wird intensiv beleuchtet und die Auswirkungen auf die Organisation Schule, das Personal und den Unterricht diskutiert. Die Frage nach einem förderlichen Schulmanagement, nach den Vorteilen von Teamarbeit als Ausweg aus dem erlernten „Einzelkämpfer“ - Dasein der Lehrkräfte wird ebenso aufgenommen wie der Versuch, „guten Unterricht“ zu beschreiben. Zudem wird aufgezeigt, was Schulkultur bedeutet, immer im Hinblick darauf, wie abweichendes Schülerverhalten als grober Störfaktor in der Unterrichtssituation durch neu gelernte Verhaltensmuster bei Lehrern minimiert werden kann.

In *Teil II* werden ausgewählte moderne Lehrertrainingsverfahren vorgestellt, die alle ein verändertes Lehrerverhalten als aggressionsmindernde Komponente in der Unterrichtsinteraktion zum Ziel haben, um in relativ kurzer Zeit individuell und effektiv die Belastungsgrenze für Lehrkräfte unmittelbar und direkt spürbar zu senken. Besonders wird in diesem Abschnitt auf das „Konstanzer Trainingsmodell“ eingegangen, seine Entwicklung und Anwendung im Schulalltag.

Teil III beschreibt die empirische Auswertung der eigenen Studie. Interessant für die vorliegende Arbeit war, ob auch nach der Neubearbeitung des KTM als „KTM-kompakt“ im relativ freien Selbsttraining mit Tandempartner bereits nach vier Instruktionsschritten durch die Universität Bayreuth eine Verhaltensänderung bei den beteiligten Lehrkräften und den mit untersuchten Schülergruppen zu beobachten war. Für diese Untersuchung wurden Fragebögen für die teilnehmenden Lehrkräfte, die Tandempartner und Schüler – unterteilt nach Primar- und

Sekundarstufe – dreifach über den Zeitraum eines Schuljahres ausgewertet, sowie viele nicht dokumentierte Gespräche mit den jeweiligen Lehrkräften geführt.

Teil I

1 Der Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt und seine Auswirkungen auf Schule

Unsere Gesellschaft hat nicht erst nach PISA (allgemeine Informationen zu PISA-Studie u.a. auf der Webseite <http://www.pisa.oecd.org>) die Schule neu entdeckt und äußert mit großem Eifer an Schule und Lehrkräfte Erwartungen, die Begriffe wie „gute Schule“, „guter Unterricht“, „effektives Lernen“ oder „Bildung“ beinhalten. Guten Unterricht fordern z.B. Eltern, Bildungsexperten und die Schulaufsicht ebenso wie Wirtschaft, Behörden, Verbände, Bildungspolitiker und nicht zuletzt die Lernenden selbst. Besondere Unterrichtsformen werden hier favorisiert und dort in Frage gestellt, und neutrale Institute messen und vergleichen die Leistungen der Lernenden schul-, länder- und nationenübergreifend. Die Gesellschaft trägt Erwartungen an die Lehrenden und ihren Unterricht heran, knüpft Hoffnungen an seine Wirkung und stellt Forderungen auf, die seine inhaltliche und erzieherische Qualität bestimmen. Dabei wird Schule oftmals weniger pädagogisch als vielmehr gesellschaftspolitisch gesehen. Allerdings lässt sich „... die zentrale Bedeutung des Innovationsfeldes Unterricht (...) nicht nur von den gewandelten Qualifikationsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft her begründen, sondern sie wird von vielen Lehrkräften auch ganz subjektiv eingestanden und betont“, denn „der Leidensdruck“ in Deutschlands Schulen ist groß (Klippert 2000a, S. 16). Es muss daher nicht immer die PISA-Studie bemüht werden, um drängende Fragen von Eltern und Schülern nach Bildungswegen und Abschlüssen oder das verstärkte Interesse der Wirtschaft an einer guten fachlichen und sozialen Bildung für die Heranwachsenden nachzuweisen.

Kinder und Jugendliche wachsen in diese Gesellschaft hinein, nehmen Veränderungen oft schneller als Erwachsene an und beeinflussen diese wiederum selbst. „Während des Prozesses ihrer Sozialisation bauen sie Verhaltensdispositionen auf und werden als neue Mitglieder in die sozialen Systeme integriert“ (Fend 1977, S. 13). Sie erlernen Handlungsmuster und internalisieren die Struktur ihrer

Gesellschaft. Komplementär zu dem Prozess der gegenseitigen sozialen Beeinflussung verlaufen nach einer Definition von Helmut Fend Lernprozesse, die nicht nur zur Annahme von Bedürfnissystemen und Handlungsmustern führen können, sondern eben auch zu ihrer Ablehnung. Verkürzt formuliert führt die Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse und an die Kultur zu deren Reproduktion, während die Ablehnung bestimmter Faktoren oder Zustände aber auch dem Wandel eine Chance bietet (Fend 1977, S. 13). Es ist daher eine zentrale Aufgabe der Pädagogen, auch diese Chance zur Veränderung „intentional“ zu nutzen. Von der überwiegend funktional wirkenden Sozialisation ausgehend, lässt sich eine logische Verbindung zum System Schule mit ihren pädagogischen Erziehungszielen herstellen. Ausgangspunkt der Betrachtung des Systems Schule in unserer offenen und ambivalenten Gesellschaft ist eine stets schwierige und meist nur begrenzte Zeit gültige Beschreibung und Analyse ihres Ist-Zustandes. Veränderungen werden interessiert notiert, werden interpretiert und schließlich Leitvorstellungen für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden entworfen. Erkenntnisse aus dem gesellschaftlichen Wandel führen stets zu Folgerungen und Bildungsempfehlungen, und die daraus resultierenden Vorhaben werden wiederum der intersubjektiven Kontrolle ausgesetzt. Somit unterliegen sie einer ständigen Revision.

Schule muss am öffentlichen Leben teilnehmen und kann nicht so tun, als ob es sie nichts angeht, was draußen geschieht. Der Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule und damit Unterricht ist unbestritten, jedoch „sind die Konsequenzen, die aus den Veränderungen für die Bildung zu ziehen sind, (offensichtlich) nicht direkt (so einfach auf die Schule) abzuleiten“ (Hessisches Kultusministerium 1997, S. 17).

Gesellschaft ist stets „Struktur, verlässliche Regelung menschlichen Verhaltens, Sicherheit und Berechenbarkeit ...“ (Dahrendorf 1961, zitiert nach Wallner 1972, S. 17). Wenn Gesellschaft so definiert wird, dann müsste auf der Grundlage eines solch stabilen „Systems“ auch ein stringenter Ableitungszusammenhang der gesellschaftlichen Veränderungen bis hin zur Schule und in das Klassenzimmer hergestellt werden können. Forderungen der Gesellschaft wären dann für das System Schule nur logisch und für alle an Schule Beteiligten direkt und konse-

quent nachvollziehbar. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, liegt wohl eher daran, dass die Variationsbreite der Definitionen des soziologischen Forschungsgegenstandes „Gesellschaft“ zu groß ist. Im Gegensatz zur stabilen Definition von Dahrendorf ist nach König „Gesellschaft (erscheine) immer mehr (als) ein verwickeltes System von sozialen Handlungen, Gruppen und Verhaltensformen, das man nicht auf einen Nenner bringen könne“ (König 1958, zitiert nach Wallner 1972, S. 18). Obwohl die Gesellschaft nach Dahrendorf dem Individuum zwar Profil und Bestimmtheit gibt, nennt er sie in seinem aktuelleren Essay „Homo Sociologicus“ gleichwohl Jahre später auch eine „ärgerliche Tatsache“, weil sie „einerseits als Gesamtheit schwer zu fassen ist, andererseits den Einzelnen immer dann mit schmerzhaften Sanktionen belegt, wenn er sich gegen ihre Forderungen sträubt“ (Dahrendorf 1970 S. 26 f.). Und ein Individuum sträubt sich immer dann gegen eine Forderung, wenn diese ihm eben nicht klar und nachvollziehbar erscheint. Wallner selbst kennzeichnet Gesellschaft mit Merkmalen wie „Wertnormen“, „soziale Kontrolle“, „Personen“ und „Beziehungsgefüge“, „zwischen denen in beliebigen Stadien ein Wirkungszusammenhang besteht, sowie einem Moment, das diese engere, begrenzt statische Begriffsbestimmung überlagert. Gesellschaft befindet sich unter dem Einfluss „endogener und exogener Faktoren in ständiger Bewegung und Veränderung ...“ (Wallner 1972, S. 18 f.).

Aus den vielen genannten Faktoren und den vielgestaltigen Beziehungsgeflech-ten, die Gesellschaft wesentlich charakterisieren, wirkt der dynamische Aspekt dauerhaft auf Bildungstheorien und damit direkt auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein, während das eher konstante Moment der „sozialen Kontrolle“ für die Professionalität von Lehrkräften von nicht geringer Bedeutung ist. Lehrer müssen sowohl als Individuen wie auch als Berufsgruppe immer dann Sanktionen befürchten, wenn sie in einer gegebenen Zeit jene Erwartungen nicht erfüllen, die an ihre Rolle geknüpft werden (Wallner 1972).

In Zeiten der Globalisierung ist die Leistungskraft eines modern strukturierten und zukunftsorientierten Bildungssystems für ein von seinem Bildungsstand so enorm abhängigen Land wie dem unseren die alles entscheidende Größe, besonders im Hinblick auf die Bedeutung für den Wirtschaftsstandort Deutschland. In der