



Thomas Strehle

Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster?

**Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses
zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg**

Thomas Strehle

Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster?

Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät 1 der PH Heidelberg unter dem Titel „Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg“ als Dissertation angenommen.

Tag der Disputation: 25.01.2017.

Gutachter: Prof. Dr. Karl-Heinz Dammer (Erstgutachter)/Prof. Dr. Carsten Rohlf (Zweitgutachter).

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverillustration: © GeorgePeters / istockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2182-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Der Schulstrukturwandel Baden-Württembergs und Konsequenzen für die Professionalität der Lehrkräfte	11
1.1 Von der Haupt/Werkrealschule zur Gemeinschaftsschule	11
1.2 Wissen und Handeln im Schulstrukturwandel aus professionstheoretischer Sicht	12
1.3 Die Grenzen kompetenzorientierter Professionsansätze für vorliegende Fragestellung	14
1.4 Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz als Grundlage vorliegender Arbeit	16
1.5 Profession und Organisation	19
1.6 Der Fokus der Arbeit: Profession und Transformation	21
1.7 Fragestellung der Arbeit und weiteres Vorgehen	23
2 Die Haupt/Werkrealschule	25
2.1 Die demographische Entwicklung an der Haupt/Werkrealschule	25
2.2 Anschlüsse von Haupt/Werkrealschülern	26
2.3 Die Schülerschaft der Haupt/Werkrealschule	27
2.4 Reformen	29
2.5 Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule	30
2.6 Funktion der Haupt/Werkrealschule im Schulsystem	32
2.7 Zusammenfassung und Ausblick	33
3 Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	35
3.1 Die Grundzüge der Gemeinschaftsschule	35
3.1.1 Lehren und Lernen an der GMS	35
3.1.2 Inklusion und Selbststeuerung als Bausteine der GMS und Konsequenzen für die Forschungsfrage	36
3.1.3 Die Funktion der Gemeinschaftsschule im Schulsystem	39
3.2 Ein Baustein der GMS: Inklusion	41
3.2.1 Inklusion: Annäherung an einen zentralen Begriff der Schulreform	41
3.2.2 Begründungsmuster für Inklusion	42
3.2.3 Pädagogik der Vielfalt	43
3.2.4 Inklusion und Exklusion – Konsequenzen für die Haupt/Werkrealschule	45
3.2.5 Inklusion: Empirische Erkenntnisse	46
3.2.6 Kritik am Konzept der Inklusion	49

3.3	Ein Baustein der GMS: Selbststeuerung und Individuelles Lernen	52
3.3.1	Zum Unterschied von individuellem und selbstgesteuertem Lernen	52
3.3.2	Begründungsmuster für die Bedeutung des Selbst im Lernprozess	54
3.3.3	Annäherung an die Begriffe der Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstregulation	56
3.3.4	Didaktische Konzepte	57
3.3.5	Die Darstellung des selbstgesteuerten Lernens durch das Kultusministerium	60
3.3.6	Kritik am Konzept des selbstgesteuerten Lernens	61
4	Struktur und Individuum	69
4.1	Der Deutungsmusteransatz	69
4.1.1	Mundanformen sozialer Realität	69
4.1.2	Der Begriff des Deutungsmusters nach Oevermann	71
4.1.3	Zur Funktion von Deutungsmustern	72
4.1.4	Deutungsmuster und individuelles Handeln	75
4.2	Giddens Theorie der Dualität von Struktur	77
4.2.1	Deutungsmuster und Struktur im Kontext der Forschungsfrage	77
4.2.2	Handeln zwischen Intentionalität und Struktur	78
4.2.3	Dualität von Struktur	80
4.2.4	Dualität der Struktur: Konsequenzen für vorliegende Fragestellung	83
4.3	Die Objektive Hermeneutik als Forschungsmethode	84
4.3.1	Von der Dualität der Struktur zur qualitativen Forschung im Rahmen dieser Arbeit	84
4.3.2	Grundzüge der Objektiven Hermeneutik	87
4.3.3	Latente Sinnstrukturen	88
4.3.4	Sequenzanalyse und Fallstruktur	90
4.3.5	Objektive Hermeneutik – Konsequenzen für das Forschungsdesign im Vergleich zur Grounded Theory	93
5	Empirischer Teil: Die Fallrekonstruktionen	97
5.1	Grundlagen der Rekonstruktionen in vorliegender Arbeit	97
5.1.1	Die Rahmung des Forschungsfeldes	97
5.1.2	Die Strukturierung der Fälle	98
5.1.3	Forschungsdiesiderate zum Deutungsmusteransatz in Transformationsprozessen	100
5.1.4	Das Leitfrageninterview zur Generierung von Deutungswissen	103
5.2	Die Rekonstruktion der Fälle	105
5.2.1	Typ 1: Ich bleibe hier – rekonstruiertes Deutungsmuster: Zweifel	105
5.2.2	Typ 2: Ich bleibe hier und gestalte den Wandel mit – rekonstruiertes Deutungsmuster: Manifestierung	126
5.2.3	Typ 3: Ich will da hin – rekonstruiertes Deutungsmuster: Innovation	148
5.2.4	Typ 4: Ich will da nicht hin – rekonstruiertes Deutungsmuster: Separation	166

6 Zusammenfassung und Fazit	185
6.1 Die Deutungen der Haupt/Werkrealschule und der Gemeinschaftsschule	185
6.1.1 Die Deutungen der Haupt/Werkrealschule	185
6.1.2 Der Wandel zur Gemeinschaftsschule	187
6.2 Die Deutungen der Inklusion	191
6.2.1 Die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion	191
6.2.2 Die Deutungen der Inklusion – ein Vergleich der Studien	192
6.3 Anschlussmöglichkeiten an andere Untersuchungen	194
6.3.1 Überschneidungen und Unterschiede zu den Untersuchungen von Meister und Ostermann-Vogt	194
6.3.2 Überschneidungen und Unterschiede zu der Untersuchung von Wittek	195
6.4 Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz im Spiegel der Deutungen	198
6.4.1 Der Begriff der Schulkultur und die rekonstruierten Deutungen	198
6.4.2 Die Bearbeitung der Antinomien	199
6.4.3 Die Bearbeitung von Krisen in den Deutungsmustern	200
6.5 Analogien zwischen der Erwachsenenbildung und der Schulreform Baden-Württembergs	203
6.5.1 Der Wandel in der Erwachsenenbildung	203
6.5.2 Die systemisch-konstruktivistischen Grundlagen des Wandels	204
6.5.3 Modernisierungsimperative und die Frage nach der Entprofessionalisierung	205
6.5.4 Deprofessionalisierung und der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz	208
6.5.5 Tendenzen der Deprofessionalisierung im Kontext dieser Arbeit	209
6.6 Zusammenfassung und Fazit	215
6.6.1 Forschungsdesiderate	215
6.6.2 Fazit	216
 Anhang: Literaturverzeichnis, Fragebogen	 219

Vorwort

Als ich im Jahr 2010 von einer Schule, an der ich neun Jahre gearbeitet hatte, an eine andere wechselte, ging ich zunächst davon aus, es gäbe zwischen beiden Schulen in der Bearbeitung der selben Fragen keine oder kaum Unterschiede: Die Schulen liegen nur ein paar Kilometer Luftlinie auseinander, es ist dasselbe Schulamt, die rechtlichen Voraussetzungen unterscheiden sich nicht und auch die Kollegien waren in ihrer Zusammensetzung durchaus vergleichbar genau wie auch das Milieu der Schülerinnen und Schüler. Kurz gesagt: Ich schloss von einer Gleichheit in den Voraussetzungen in einem Analogieschluss auf die Gleichheit in der Bearbeitung der mir bekannten Anforderungen.

Dem war aber nicht so. Schnell stellte ich fest, dass mir bekanntes von den Lehrkräften ganz anders bearbeitet wurde, als ich es bis dahin kannte. Vorgaben, die in einem hierarchisch geordneten Schulsystem über höher gestellte Ebenen Schulen vorgegeben werden, lösen unterschiedliche Möglichkeiten aus, damit umzugehen – und eben nicht nur die, die ich von meiner alten Schule, schulkulturell vororganisiert, kannte. Doch trotz der Unterschiede verblieben alle Handlungen in einer Art vorstrukturiertem Rahmen, so dass die gemeinsamen Bezugspunkte immer ersichtlich waren.

Als ich dann nach weiteren zwei Jahren an dieser Schule an die Pädagogische Hochschule Heidelberg ins Fach Erziehungswissenschaft abgeordnet wurde, war schnell klar, dass in meiner Dissertation genau dieses Thema bezogen auf den Schulstrukturwandel in Baden-Württemberg bearbeitet werden soll: Vorgegebene Strukturen scheinen Handlungen der davon betroffenen Subjekte, hier die der Lehrkräfte, nicht zu determinieren, sondern vielmehr einen Rahmen zu schaffen, in dem gehandelt werden kann. Es gibt eine Strukturvarianz, innerhalb derer die Akteure vor dem Hintergrund spezifischer Muster handeln und Entscheidungen treffen. In der Auseinandersetzung mit der Literatur stieß ich dann in einem Lexikonartikel zur qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung auf den Deutungsmusteransatz nach Oevermann und im Anschluss an ein Doktorandenkolloquium an der Universität Mainz auf Giddens Konzept der Dualität von Struktur. Über diesen Weg konnte ich eine gedankliche Verbindung für mich ziehen zwischen vorgegebenen Strukturen, die dem Handeln vorausgehenden und sich darauf beziehenden Deutungsmuster und möglichen Handlungskonsequenzen.

Damit war zwar der Rahmen klar, aber noch nicht die Forschungsfrage. Die kristallisierte sich dann am Ende meines ersten Semesters an der PH HD heraus. Denn zum einen gab es Schulen der Schulart, an der ich 11 Jahre gearbeitet hatte, nämlich die Haupt/Werkrealschule, immer weniger. Zum anderen wandelten sich die verbleibenden Schulen dieses Typs verstärkt zu den sogenannten Gemeinschaftsschulen um. So entstand das Thema meines Forschungsprojektes: Nämlich die Muster nachzuzeichnen, wie die von diesem Schulstrukturwandel maßgeblich betroffenen Lehrkräfte, nämlich die der Haupt/Werkrealschule, diesen Prozess deuten. So geben die Einzelfallstudien dieses Bandes nicht nur einen Einblick in die Deutungen der Gemeinschaftsschule, sondern eben auch in die der Haupt/Werkrealschule. Die Arbeit fokussiert damit die Deutungen in institutionellen Transformationsprozessen vor dem Hintergrund des langsamen Verschwindens einer Schulart.

Prof. Dr. Karl-Heinz Dammer nahm mich mit dieser Idee nicht nur an, sondern führte mich auch gleichzeitig in den Forschungskreis der Objektiven Hermeneutik ein, in der dann auch ein Teil der Protokolle rekonstruiert wurde. Ohne seine Unterstützung wäre diese Schrift nicht entstanden, bei ihm will ich mich an dieser Stelle ganz besonders bedanken. Auch mein Zweitbetreuer, Prof. Dr. Carsten Rohlf, war jederzeit für mich da – dafür vielen Dank. Unter den Studierenden, die die Fälle mit mir rekonstruierten, seien vier besonders genannt, ohne deren Hilfe das Forschungsprojekt nicht möglich gewesen wäre: Lucas Ditz, Peter Otrembka, Tobias Slabschi und Martin Luban.

1 Der Schulstrukturwandel Baden-Württembergs und Konsequenzen für die Professionalität der Lehrkräfte

1.1 Von der Haupt/Werkrealschule zur Gemeinschaftsschule

Als im Jahr 2011 die Landtagswahlen in Baden-Württemberg stattfanden und eine Koalition aus Grünen und SPD die Mehrheit gewann, wurde schnell klar, dass die Bildungspolitik durch die neu entstandene Koalition reformiert werden sollte. Kernstück dieser Reform war von Anfang an die sogenannte Gemeinschaftsschule. Deren zentraler Gedanke ist das längere gemeinsame Lernen: Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse auf die verschiedenen Schularten des Sekundarschulsystems entfällt. Gleichzeitig sollen dort alle optimal gefördert werden. Das hat zur Folge, dass alle Bildungsstandards angeboten werden. „Die Schülerinnen und Schüler lernen länger gemeinsam voneinander und miteinander, bis zur zehnten oder sogar der 13. Klasse. ... Die Schule geht auf die unterschiedlichen Begabungen und die unterschiedliche Herkunft sehr gut ein“ (Warminski-Leitheußer 2012, ohne Seitenangabe). Die neue Landesregierung konstituierte sich im Mai des Jahres 2011. Die ersten Gemeinschaftsschulen gingen ein Jahr später, nämlich zum Schuljahr 2012/13 an den Start (vgl. Kultusportal/Starterschulen). Da zunächst das Schulgesetz geändert werden musste, konnten die Schulen nicht gleich zum Schuljahr 2011/12 starten.

Fast gleichzeitig mit dem Entstehen einer neuen Schulart vollzog sich im Schulsystem des Landes Baden-Württemberg ein weiterer Wandel, nämlich das Verschwinden einer bereits existierenden Schulart – der Haupt/Werkrealschulen. Diese wird von immer weniger Schülern und Schülerinnen besucht, so dass sich die Anzahl der Haupt/Werkrealschulen in den letzten Jahren rapide verringerte. Auf die Gründe, weswegen immer weniger Schüler auf diese Schulart wechseln und wie sich die Schülerzahlen dort tatsächlich verändert haben, wird genauer in Kapitel 2 eingegangen.

Auf den ersten Blick sind das Entstehen einer neuen Schulart und das langsame Verschwinden einer anderen zwei Prozesse, die zwar im gleichen Schulsystem stattfinden, aber nicht in näherem Zusammenhang stehen. Blickt man aber genauer hin, fällt auf, dass in den ersten drei Jahren, in denen Schulen die Möglichkeit gegeben wurde, sich zu einer Gemeinschaftsschule hin zu entwickeln, fast ausschließlich ehemalige Haupt/Werkrealschulen diesen Weg gegangen sind und Realschulen oder Gymnasien kaum diese Option wählten:

1. Unter den 35 Schulen, die im Schuljahr 2012/13 an den Start gingen, waren ausschließlich ehemalige Haupt- oder Werkrealschulen (vgl. Kultusportal 1358486). Insgesamt verteilten sich die Gemeinschaftsschulen dieser sogenannten ersten Tranche sehr ungleich über das Land: Während es im Regierungsbezirk Karlsruhe nur drei Schulen waren, machten sich im kleineren Regierungsbezirk Tübingen zehn Schulen auf den Weg (ebenda).
2. In der zweiten Tranche zum Schuljahr 2013/14 veränderte sich das Bild minimal: 87 weitere Schulen wurden nun zu einer Gemeinschaftsschule, davon waren 83 ehemalige Werkrealschulen; die vier anderen waren Realschulen, die zum Teil aber schon in einem Verbund mit der Hauptschule vor Ort kooperierten (vgl. Kultusportal Gesamtliste zweite Tranche).

3. Zum Schuljahr 2014/15 hatten 108 Schulen einen Antrag auf die Einrichtung einer Gemeinschaftsschule gestellt (vgl. Kultusportal: hohe Zahl an Anträgen). 93 sind ehemalige Haupt/Werkrealschulen, 15 Realschulen. „Unter den 15 Realschulen befinden sich sieben, die bislang selbständig sind sowie sechs, die bisher in der Regel mit einer Grund- und Haupt/Werkrealschule im Rahmen eines Schulverbundes geführt werden. Zwei Anträge stammen von privaten Trägern“ (ebenda).

Zusammen genommen ergibt sich folgendes Bild: Unter den 230 im Schuljahr 2014/15 in Baden-Württemberg existierenden Gemeinschaftsschulen waren 211 ehemalige Haupt/Werkrealschulen, 9 Realschulen, 8 Verbundschulen und kein Gymnasium. Dieses Bild wird auch über die Zahlen der vierten Tranche bestätigt: Von den 62 Schulen, die zum Schuljahr 2015/16 zu einer GMS wurden, waren 53 ehemalige Werkrealschulen bzw. Grundschulen mit einer Werkrealschule (vgl. Liste der Gemeinschaftsschulen 2015/16)¹.

1.2 Wissen und Handeln im Schulstrukturwandel aus professionstheoretischer Sicht

Die Gemeinschaftsschule (GMS) setzt inhaltlich und strukturell andere Schwerpunkte als die bis dahin existierenden Schularten im Sekundarsystems Baden-Württembergs. Alle Abschlüsse des Sekundarschulsystems sollen dort angeboten werden, auch die Öffnung hin zum Abitur wird angestrebt. Darüber hinaus versteht die GMS sich als inklusive Schule, in der die Schüler selbstgesteuert lernen sollen. Beide Dimensionen, die der Inklusion als strukturelle Maßnahme und die der Selbststeuerung als spezifische Ausgestaltung der Unterrichtsmethodik, werden in Kapitel 3 herausgearbeitet.

Diese auf der Makro-Ebene des Schulsystems eingeführten Veränderungen haben Auswirkungen auf das Handeln der Lehrkräfte in der Schule: Sie unterrichten nun inklusive Klassen im Modus der Selbststeuerung. Beides wird über die Schulverwaltung direktiv vorgegeben – es sind Kernelemente des Lehrens und Lernens an einer GMS. Mit diesen genannten Änderungen sind nun hauptsächlich ehemalige Lehrende an Haupt- und Werkrealschulen betraut, da sich, wie im letzten Kapitel gezeigt, fast ausschließlich Haupt/Werkrealschulen zu einer Gemeinschaftsschule entwickelten².

Durch diese Reformen verändern sich zum einen die für die tägliche Arbeit der Lehrkräfte notwendigen Wissensbestände; zum anderen erwachsen aus den genannten neuen Direktiven andere Grundlagen für das unterrichtliche Handeln. Alle Bildungsstandards der Sekundarstufe müssen der heterogenen Schülerschaft, die aus Werkrealschülern, Realschülern oder auch Gymnasiasten bestehen kann, genauso angeboten werden wie auch Kenntnisse über die Organisation selbstgesteuerter Lernprozesse notwendig sind. Wissen und Handeln sind dabei eng miteinander verwoben und gründen in der jeweiligen Biografie der Lehrkräfte. „Wissensbestände entstehen in Entwicklung und in der individuellen Auseinandersetzung mit den Erfahrungen durch eigenes Handeln, gleichzeitig aber stellen sie immer mit auch

¹ Unter den 9 Schulen, die nicht aus einer Werkrealschule hervorgingen, befinden sich interessanterweise auch zwei Neugründungen, nämlich in Radolfzell und Ludwigsburg. Die dann noch verbleibenden 7 Schulen waren davor in drei Fällen ein Schulverbund zwischen einer Werkrealschule und einer Realschule und in vier Fällen eine Realschule (vgl. Liste der Gemeinschaftsschulen 2015/16).

² Dies bezieht sich allerdings nur auf die ersten Jahre der Gemeinschaftsschule. Langfristig und auch durch das Kultusministerium angestrebt, ist eine Entwicklung, an der GMS Lehrkräfte aller Schularten zu beschäftigen.

die Basis dieses Handelns dar“ (Kolbe 2005, S. 207). Die von Helsper in diesem Zusammenhang eingeführten Begriffe Wissensbasis und Handlungsgrammatik (vgl. Helsper 2007, S. 579) verweisen im Anschluss an Kolbe auf spezifische Wissensbestände und darauf aufbauende Handlungen als Grundbedingungen der Lehrertätigkeit, die zwar in Abhängigkeit von Zielgruppe und Schulform variieren können, dennoch den Beruf maßgeblich als zentrales Muster charakterisieren.

Rekonstruktionen des Lehrerhandelns, Diskurse um die Bestimmung von Handlungs- und Wissenskompetenzen im Lehrerberuf oder das Nachzeichnen individueller beruflicher Entwicklungslinien werden in der deutschsprachigen Forschung unter dem Stichwort der Professionalisierung diskutiert. Mit diesem Begriff „wird schließlich eine mikrosoziologische Sicht auf Professionen eingenommen. Dies bedeutet, dass der gemeinsame Kern der hier gemeinten Berufe in einer spezifischen Typik der von ihnen zu lösenden Handlungsanforderungen verortet wird“ (Hericks/Stelmaszyk 2010, S. 232). Damit kommt dem Professionalisierungsbegriff eine doppelte Bedeutung zu: Auf einer individuellen Ebene geht es um die Frage des Prozesses, wie die für den Beruf notwendigen Kompetenzen erworben werden oder wie mit typischen Handlungsanforderungen umgegangen wird; das fasst Terhart unter das Stichwort „Herausbildung einer professionellen Kompetenz“ (Terhart 2005, S. 88). Auf einer kollektiven Ebene wird dann thematisch, über welche historischen Entwicklungslinien ein Beruf zu einer Profession geworden ist und ob die zugrunde liegende Tätigkeit überhaupt einer bestimmten Profession bedarf (vgl. Bonnet/Hericks 2013, S. 42). Der Schulstrukturwandel und seine Konsequenzen für das berufliche Handeln und Wissen der betroffenen Lehrkräfte lassen sich damit dem Professionalisierungsdiskurs zuordnen, der gleichzeitig das notwendige begriffliche Repertoire zur Verfügung stellt, um die Veränderungen zu beschreiben.

Einer dieser Begriffe ist der schon angesprochene Wissensbegriff, auf den im Zuge des Diskurses um die Professionalisierung von Lehrkräften immer wieder Bezug genommen wird. Lehrkräfte benötigen für die Ausübung ihrer Tätigkeit spezifische Wissensbestände, denn „es braucht tiefes Verstehen, wer anderen beim Verstehen helfen will...“ und „es muss um Gründe für die Aneignung dieses Wissens wissen, wer möchte, dass Schüler mit Gründen lernen“ (Neuweg 2005, S. 214). An dieser Argumentation Neuwegs wird deutlich, dass Lehrkräfte nicht nur Fachwissen benötigen, um Verstehensprozesse bei Schülern anzuleiten – dazu kommen Kenntnisse darüber, wie dieses Wissen sequenziert und begründet Schülern vermittelt werden kann. Vermittlung wird dann als Weg modelliert, um Wissensbestände in pädagogischen Handlungssituationen über Verstehensprozesse auf Seiten der Adressaten weitergeben zu können. Diesem Aspekt liegt die Annahme einer komplexen Lebenswelt zugrunde: Um die bewältigen zu können, braucht das Individuum notwendig Wissen, das es nicht im alltäglichen Umgang erwerben kann und deswegen auf vermittelndes Handeln durch Professionelle angewiesen ist (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 40).

Aus dem Wissen der Professionellen folgt allerdings noch kein Handeln – wer über fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen verfügt und auch die entsprechenden motivationalen und volitionalen Überzeugungen hat, ist nicht zwangsläufig dazu in der Lage, seine Kenntnisse in pädagogische Handlungssituationen zu transferieren. Dies liegt vor allem an der Differenz zwischen Wissen und dem Können, hier verstanden als Handlungsfähigkeit. Aufgrund dieser mangelnden Integrationsfähigkeit zweier verschiedener Welten „kann man zu dem Befund gelangen, dass pädagogisches Wissen zwar nicht handlungsleitenden, wohl aber handlungsvorbereitenden, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitenden Charakter hat...“ (Neuweg 2011, S. 23).

Lehrkräfte stehen vor weitreichenden Veränderungsprozessen, da sich die Schulsysteme wandeln: Inklusion und das selbstgesteuerte, individualisierte Lernen sind zentrale Elemente des Wandels. Doch wie wird dies von den Lehrkräften gedeutet, welche Konsequenzen für ihr unterrichtliches Handeln ziehen sie daraus und was bedeutet das für Konzepte der Professionalität der Lehrkräfte? Vorliegende Arbeit geht gezielt diesen Fragestellungen nach. Das geschieht hier vor dem Hintergrund des Schulstrukturwandels von der Haupt/Werkrealschule hin zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. In einer qualitativen Studie wird Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit dem Wandel gesucht und gefragt, inwieweit dabei auch Tendenzen der Deprofessionalisierung inhärent sind.



Der Autor

Thomas Strehle, geboren 1971, studierte Lehramt und arbeitete danach 11 Jahre an zwei Haupt/Werkrealschulen in Mannheim. Schwerpunkt neben dem Unterrichten war dabei vor allem die Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler; darüber hinaus Teilnahme an Fortbildungen für den Führungskräftenachwuchs an Schulen in Baden-Württemberg und berufsbegleitendes Studium der Erwachsenenbildung mit Abschluss M.A. an der TU Kaiserslautern. Seit 2012 Abordnung an die PH Heidelberg an das Institut für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte dort: Professions- und qualitative Forschung im Kontext von Unterricht.

978-3-7815-2182-7



9 783781 521827