

Annette Huppert / Hermann Josef Abs

# Schulentwicklung und die Partizipation von Lehrkräften

## Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses

### Zusammenfassung:

Für demokratische Bildung und demokratische Schulentwicklung ist die Partizipation der Beteiligten zentral. In dem Beitrag werden unterschiedliche konzeptionelle Bezugspunkte der Schulentwicklung (Reformpädagogik, Demokratietheorie, Professionalisierung, Organisationsentwicklung, Verwaltungswissenschaft) und die darin implizierten Formen von Partizipation vorgestellt und ihre Implikationen herausgearbeitet. Es lassen sich Spannungsverhältnisse rekonstruieren, die sich (a) auf mögliche Begründungen für Lehrerpartizipation beziehen, (b) auf ihr Verhältnis zu Partizipationsansprüchen von Schülern und Schülerinnen, (c) auf innerkollegiale Kooperation und (d) auf das Zusammentreffen von Partizipationsansprüchen der Lehrpersonen einerseits und politischen Steuerungsinteressen andererseits. Die Spannungsverhältnisse werden auf der Basis quantitativer und qualitativer empirischer Ergebnisse aus der Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ erläutert. Es wird argumentiert, dass die transparente Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Akteure, konstruktiv zu demokratischer Schulentwicklung beitragen kann.

### Abstract:

Participation of all parties at school is of vital importance for democracy education and democratic school development. Approaches of school development refer to different basic concepts (progressive education, democracy theory, professionalization, organisational development, new public management). These approaches implicate different forms of participation and therefor different forms of teacher involvement. The article analyses four areas of conflict that emerge from these differences. They relate (a) to different reasons for teacher participation, (b) to the relationship between the claim of teachers and students to participation, (c) to the cooperation between teachers and (d) to the collision of teachers' claim to participate on the one hand and political interests to govern school development on the other hand. These four areas will be explicated on the basis of quantitative and qualitative research which is taken from the evaluation of the German pilot program 'learning and living democracy'. The article argues for the transparent handling of those areas of conflict within school. This may contribute to constructive democratic education and school development.

### Der Projektkontext: Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘

Die hier vorgetragene Argumentation speist sich neben theoretischen Überlegungen aus den Daten, die in der Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ gewonnen wurden.

Eine erste Quelle empirischer Befunde stellt dabei die Evaluation des Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ dar. An 106 Schulen, die zwischen 2002 und 2007 an diesem Programm teilgenommen haben, konnten sowohl 2003 als auch 2006 umfangreiche Fragebogenerhebungen bei allen Lehrkräften durchgeführt werden. Bei einer Teilmenge von 64 Schulen wurden auch Schüler/-innen in vier Klassen befragt (Abs/Rozzen/Klieme 2007). Ein Ziel der Evaluation bestand im Aufzeigen von Veränderungen während der Programmlaufzeit, sowie der Bedingungen unter denen Veränderungen wahrscheinlich werden.

Die zweite Quelle empirischer Befunde für die hier vorgestellte Argumentation sind qualitative Fallstudien, die im Kontext eines EU-Sokrates-Projektes für sechs Schulen aus dem BLK-Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ erarbeitet wurden. Die Fallstudien beruhen auf Gruppeninterviews mit Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen, sowie Einzelinterviews mit Mitgliedern der Schulleitungen und Sozialpädagogen/-pädagoginnen der betreffenden Schulen (Abs/Breit/Huppert/Schmidt/Müller-Mathis im Druck). Ziel der Studie war es, den informellen Kontext von Schulen unter der Perspektive darzustellen, inwiefern darin Möglichkeiten für den Erwerb demokratischer Handlungsfähigkeiten vorgehalten und genutzt werden.

### „Schule muss als Ganzes reagieren“ – zum Ort der Demokratiebildung

Demokratiebildung an Schulen zielt über die Vermittlung von politischem und demokratischem Wissen hinaus auf die Entwicklung und Einübung demokratischer Handlungsfähigkeit, sowie auf die Bereitschaft, diese Fähigkeiten auch einzusetzen. Dies setzt die Gestaltung des Schulkontextes und der Schulentwicklung unter dem Anspruch von Demokratie und insbesondere von Partizipationsmöglichkeiten voraus (Trafford 2008).

Ähnlich wie es Fritz Oser (1998) für die Strukturierung von Konfliktbearbeitungsprozessen beschrieben hat, sind auch für die Demokratiebildung die demokratischen Strukturen der Prozesse bildend wirksam. Zentral für diese Prozesse ist die

‚tatsächliche‘ Partizipation der an Schule beteiligten Akteure im Rahmen der jeweiligen Verantwortungsbereiche.

Demokratische Bildung und demokratische Schulentwicklung bergen aber gleichzeitig das Risiko des Scheiterns in sich, wenn sie mit überhöhten Partizipationsansprüchen einhergehen, oder Partizipation in Bereichen ermöglichen, die an den Interessen der Beteiligten vorbeigehen. Frustration ist vorprogrammiert, wenn Situationen als partizipativ gerahmt werden, in denen letztlich Partizipation nicht durchgehalten werden kann, weil die Verantwortungsbereiche der Beteiligten nicht so weit reichen, wie es die eingeforderte Partizipation verlangt. Unter solchen Umständen ist es pädagogisch möglich, die Formen der Partizipation nicht durchweg vorzustrukturieren, sondern mit den Akteuren gemeinsam zu klären, in welcher Form und an welcher Stelle Partizipation unter Berücksichtigung welcher Grenzen möglich ist. Diese Grenzen können dann zum Gegenstand der unterrichtlichen Reflexion und somit im mehrfachen Sinne aufgehoben werden.

### Perspektiven der Schulentwicklung und ihre Implikationen für Lehrerpartizipation

Demokratisierung ist für Schulentwicklung, verstanden als systematische Weiterentwicklung von Schulen, nur ein möglicher Fokus. Aus anderen Perspektiven ergeben sich andere Schwerpunkte, die sich einerseits historisch ordnen lassen, die heute aber andererseits teilweise auch nebeneinander bestehen (vgl. Avenarius et al. 1998). Die Bedeutung der Partizipation von Lehrkräften ändert sich in Abhängigkeit vom gewählten Fokus der Schulentwicklung. Insgesamt sind stärker normative Begründungen für Partizipation von stärker instrumentellen zu unterscheiden. In der Reihenfolge ihrer historischen Genese unterscheiden wir fünf Begründungsansätze (vgl. Tab. 1).

### Reformpädagogischer Ansatz

Der gemeinsame Nenner der Reformpädagogik besteht in der Ablehnung einer autoritaristischen, außengesteuerten Schule. Die Schulentwicklung in reformpädagogischer Perspektive zielt auf die Gestaltung eines pädagogisch wirksamen Lebensraumes Schule. Als Voraussetzung für die Entfaltung der Individuen in der Gemeinschaft wird Partizipation normativ und pädagogisch für alle Beteiligten begründet. Sie findet ihre Verwirklichung in der Schulgemeinde, die als Mikrokosmos analog zur politischen Gemeinde gesehen wird (von Hentig 1993).

### Demokratiethoretischer Ansatz

Lehrerpartizipation erhält unter der Perspektive demokratischer Schulentwicklung eine normative Konnotation, weil Lehrer/-innen Rechtsträger sind. Die Reichweite ihrer Partizipation ist selbst Gegenstand von Diskursen, in die selbstverständlich mögliche Begrenzungen rechtlicher Art einfließen, deren Legitimität aber prinzipiell hinterfragbar und veränderbar sind. Es geht primär um Interessenausgleich, nicht um deren Harmonisierung oder Hervorbringung. Insbesondere aber ist demokratiethoretisch begründete Partizipation von Lehrkräften eine kritische Distanz zur vorgegebenen Organisation Schule eigen und gewollt. Demokratisierung ist dann leistungsfähig, wenn auch die Ziele der Organisation dem demokratischen Prozess unterworfen werden (Hondrich 1972). Diese Konnotation hebt die Bedeutung von Eigenverantwortung und Mündigkeit hervor.

### Professionstheoretischer Ansatz

Professionstheoretisch wird Lehrerpartizipation damit begründet, dass Professionen ein gesellschaftliches Mandat zur Sicherung zentraler Werte haben. Im Falle der Lehrprofession ist dies

Perspektive	Zentrale Kriterien	Mittel der Umsetzung	Implikationen für Lehrerpartizipation
Reformpädagogik	Schule als pädagogisch wirksame Lebenswelt	Förderung alternativer Formen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens	Partizipation als Beteiligung an Gestaltung von Lebenswelt und Anschauung, Interessenintegration
Demokratiethorie	Mitbestimmung (Wille, Fähigkeit und Recht) als Grundlage der Freiheitlichen Demokratischen Grundordnung	Institutionalisierung von Mitsprache, Mitentscheidung und Transparenz von Abläufen	Als eigener Zweck in sich selbst – normativ gesetzt; universell Interessenausgleich
Professionalisierungsdiskurs	Selbstregulation der Lehrprofession (Eigenverantwortlichkeit) Prozessqualität	Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals, Stärkung des professionellen Status	Partizipation als Grundlage und Ausdruck von Eigenverantwortung und Professionalität der Lehrer/-innen (partikular) (double loop – weil Professionalität wiederum als Mittel zum Zweck betrachtet wird) Interessendistanz
Organisationsentwicklung	Sich selbst regulierende Organisation werden, Stake-Holder-Zufriedenheit	Schulprogramm, Profilbildung, interne Evaluation, Zertifizierung	Am Beitrag zur Organisationsentwicklung orientiert Instrumentell harmonisierend
Verwaltungswissenschaft	Effizienter Mitteleinsatz; Schülerleistung in Kernfächern	Budgetautonomie, neue Rolle der Schulleitung und Schulaufsicht, externe Evaluation	Am Beitrag zur Optimierung des Outputs (gemessen in Schülerleistung in Kernfächern) Instrumentell strategisch

Tabelle 1: Perspektiven für Schulentwicklung

der Wert Bildung. Professionen beanspruchen eine gewisse Autonomie in der Kontrolle ihres beruflichen Handelns. Sie formulieren selbst die Erwartungen, die an sie gestellt werden können. Zugleich wird eine Involviertheit in Bezug auf die Anliegen der Klienten jenseits der Sicherung des jeweiligen zentralen Wertes weitgehend ausgeschlossen und eine gewisse Unabhängigkeit von externen Einschätzungen behauptet (Combe/Helsper 2002). Demokratietheoretischer und Professionalisierungsdiskurs zur Schulentwicklung stehen daher in Bezug auf Partizipation an Schulen insofern in Konkurrenz, als Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen insbesondere deren Eigenständigkeit und Souveränität betont, nicht aber einen partizipativen Prozess an Schulen insgesamt.

#### **Organisationstheoretischer Ansatz**

Organisationstheoretisch begründete Schulentwicklungsansätze sind darauf ausgerichtet, Schule als Organisation mit eigenem Entwicklungspotential zu gestalten (Dalín 2005). Durch Lehrerpartizipation sollen im Rahmen dieser Organisationsentwicklung Lehrpersonen als maßgebliche Akteure gewürdigt und operativ eingebunden werden. Die Partizipation ist vor allem auf die Identifikation mit den Zielen und die Feinregulierung der Methoden ausgerichtet. Wir beschreiben sie deshalb als funktional begründete, spezifischer als identifikatorische Partizipation. Der Partizipation von Lehrern und Lehrerinnen kommt in dieser Perspektive weniger ein kritisches, denn ein harmonisierendes Potential zu. Im Professionalitätsgespräch und aus demokratietheoretischer Perspektive wird demgegenüber eher die eigenständige, sich unter Umständen auch in kritischer Distanz zur Organisation befindende Handlungsorientierung betont.

#### **Verwaltungswissenschaftlicher Ansatz**

Die Verwaltungswissenschaftliche Perspektive auf Schulentwicklung ist vor allem auf den effizienten Einsatz der Mittel und die Schülerleistung als Maß für diese Effizienz orientiert. Lehrerpartizipation hat einen instrumentellen Charakter und dient der möglichst reibungslosen Umsetzung vorgegebener Programme in der Schule. Der Professionalisierungsdiskurs und die verwaltungswissenschaftliche Perspektive stehen insofern in Konkurrenz, als letztere stark auf die Orientierungsfunktion und Autorität der Schulleitung setzt (vgl. Keith 1993). An dieser Stelle entstehen Konflikte innerhalb von Schulen insbesondere angesichts politischer Entscheidungen, die Verwaltungsaufgaben und Kontrollfunktionen, die ehemals außerhalb der Schule angesiedelt waren, nun an Schulleitungen delegieren, deren Rolle und die innerschulische Hierarchie dadurch verändert werden.

#### **Spannungsverhältnisse der Lehrerpartizipation in Schulentwicklungsprozessen**

Wer das Konzept Partizipation verwendet, rekurriert sowohl auf den Begriff Autonomie, als auch auf den Begriff Verantwortung. Weil diese beiden Begriffe sich in der Schulentwicklung wechselseitig begrenzen und bedingen (Abs im Druck) ist das Konzept Partizipation komplex und wird entsprechend teilweise als ambivalent (Kramer 2007) oder Verwirrung stiftend (Oser/Biedermann 2006) beschrieben. Allemal sind seine

Bedeutungsvarianten vielfältig. Diese Vielfalt lässt sich aus schulpädagogischer Sicht unter anderem durch die oben beschriebenen Ansätze der Schulentwicklung strukturieren. Differenzen in den grundlegenden Ansätzen bei unterschiedlichen Beteiligten in der Schule können zu Verwerfungen führen (vgl. Hargreaves 1991; Helsper 2001). Im Folgenden werden wir – auf der Basis von empirischen Ergebnissen aus der Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ – vier strukturelle Spannungsverhältnisse der Lehrerpartizipation aufzeigen, die den Verwerfungen zugrunde liegen.

#### **Spannungsverhältnisse unterschiedlicher Begründungen für die Realisierung von Lehrerpartizipation in der Schulentwicklung**

Für die Partizipation von Lehrkräften im Sinne einer Mitentscheidung in einzelnen Bereichen der Organisation von Schule gibt es unterschiedliche Begründungen. Die Unterscheidung normativer und funktionaler Begründungen greift auf, dass im ersten Falle die Partizipation selbst als Zweck bestimmt wird und nicht primär als Mittel, das beispielsweise der Entwicklung der Organisation Schule nach Maßgabe vorgegebener Ziele dient (vgl. Lehmann-Rommel 2004). Normative Begründungen beziehen sich auf ein Menschenbild bzw. auf Rechtsvorstellungen (insbesondere Menschenrechte). Funktionale Begründungen beziehen sich stattdessen auf Ziele, die in der Zukunft erreicht werden sollen und deren Festlegung nicht selbst Gegenstand von Partizipation ist. Partizipation scheint dann geboten, weil sie entweder zur Konstruktion höherwertiger Ziele beiträgt (instrumentelle Begründung), oder weil sie die Mitarbeit an vorgegebenen Zielen unterstützt (identifikatorische Begründung).

Im Folgenden geben wir je ein Beispiel für Konvergenz und für Divergenz der unterschiedlichen Begründungen. Konvergenz vermag sich vor allem dann einzustellen, wenn das Ziel funktionaler Partizipation voll im Einklang mit den Interessen derer steht, von denen Partizipation erwartet wird. Divergenz deutet hingegen darauf hin, dass die Implikationen funktional begründeter Partizipation mit normativen Ansprüchen an Partizipation in Konkurrenz stehen.

#### *a) Ein Beispiel für die Konvergenz von normativer und funktionaler Begründung aus quantitativen Daten:*

In der Evaluation des Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ wurde danach gefragt, inwieweit die Durchführung des Programms an den Schulen selbst partizipativ gestaltet war. Eine entsprechende Skala (sechs Fragen,  $\alpha$  .86) wurde aus normativen Erwägungen in die Evaluation aufgenommen (für detaillierte Angaben zu den Instrumenten vgl. Abs/Diederich/Sickmann/Klieme 2007). Im Rahmen von Regressionsanalysen (siehe Abb. 1) lässt sich zeigen, dass eine partizipative Durchführung im Hinblick auf die Ziele des Programms funktional war. Als Ziel wird dabei die Entwicklung der demokratiepädagogischen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte einbezogen (Skala mit 17 Fragen,  $\alpha$  .97), diese bildet hier die abhängige Variable. Unter Einbezug weiterer unabhängiger Variablen (vgl. Abb. 1), lassen sich die Unterschiede in den Selbstaussagen bezüglich des Kompetenzgewinns zu 43 Prozent aufklären. Dabei ist interessant, dass die Einschätzung einer partizipativen Durchführung sogar eine stärkere Vorher-

sagekraft besitzt als realisierte Partizipationsformen in Fortbildung und Steuergruppe. Dies könnte mit der Glaubwürdigkeit des formulierten Programmziels zu tun haben, die als vermittelnde Voraussetzung für Wirkungen von Aktivitäten im Programm gedacht werden kann und die dann am stärksten ist, wenn die Durchführung möglichst breit in der Schule angelegt war, d.h. mit hoher partizipativer Beteiligung der Lehrkräfte.

*b) Ein qualitatives Beispiel für die Divergenz von normativer und funktionaler Begründung:*

Das folgende Zitat stammt aus einem Gruppeninterview mit vier Lehrkräften einer kooperativen Gesamtschule und wird von einem Lehrer im Kontext der Frage geäußert, welche Chancen die Lehrer/-innen einer demokratischen Entwicklung an der eigenen Schule geben.

„Uns wird jetzt nahegelegt, bildet doch mal demokratiefähige Schüler heran, lebt Demokratie vor, alles wunderbare Ideen und gleichzeitig, wirklich gleichzeitig, wird von oben in der Schulhierarchie ein kalter Putsch durchgeführt, der die Hierarchien zementiert, der der Willkür Tür und Tor öffnet [...] Unsere Mitbestimmung wird von Jahr zu Jahr gekürzt, wenn jemand umgesetzt wird, gibt es da keinen Einspruch zum Beispiel mehr und das sollen wir beides unter einen Hut bringen? Äh, empfinde ich ehrlich gesagt nicht selten als absurdes Theater [...] und Demokratie ist nicht eben nur alle vier Jahre zur Wahl gehen, was ist Demokratie? Das ist eine schwierige Frage. Das ist keine Frage, die sich selbst beantwortet. [...] Welche Ziele beinhaltet das? Das bedarf einer Diskussion. [...] Aber ich möchte noch mal drauf hinweisen, dass Demokratie nicht ja und Amen sagen ist, das ist es auf keinen Fall und in der Situation sind wir als Kollegium im Moment zunehmend.“ (FS4; L1m)

Das Zitat spiegelt die Wahrnehmung von Lehrer/-innen wider, dass der eigene normative Anspruch auf Partizipation durch deren Funktionalisierung frustriert wird. Lehrer/-innen sollen Rollenmodelle für Demokratie an Schulen sein – ihre Partizipation ist daher aus einer funktionalen Sicht notwendig und normativ gewünscht. Die Divergenz entsteht dadurch, dass der normative Anspruch, der sich aus Sicht des Lehrers mit Partizipation im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung verbindet, nämlich die Freiheit für Kritik und Widerspruch, gleichzeitig aufgrund gesetzlicher Regelungen frustriert wird, die Handlungsspielräume und geschützte Möglichkeiten der Kritik einschränken und für Lehrer/-innen riskant machen. Diese Regelungen resultieren aus einer verwaltungswissenschaftlichen in Teilen auch organisationstheoretischen Schulentwicklungsperspektive.

### Das Spannungsverhältnis legitimer Partizipationsansprüche von Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen

Auch innerhalb von Schulen differieren die Perspektiven: Interessen von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen können an zentralen Stellen des schulischen Zusammenlebens zueinander in Konkurrenz stehen. Versteht man Partizipation aus demokratietheoretischer Perspektive als Aushandlung von Interessen, bzw. Interessenausgleich, so ergibt sich ein deutliches Konfliktpotential aus den unterschiedlichen Interessen-

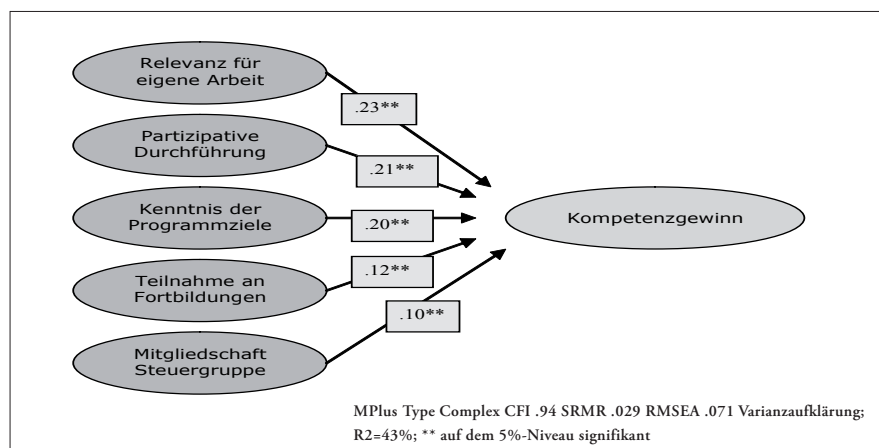


Abbildung 1: Regressionsanalyse zu selbsteingeschätzten Kompetenzgewinnen von Lehrkräften

lagen der Beteiligten. Im Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen verändert sich dadurch auch die Rolle der Lehrkräfte, die ihre eigenen Interessen vertreten wollen/sollen, aber als für die Schüler/-innen Verantwortliche in der Pflicht sind, deren legitime Interessen zu verfolgen, bzw. deren Durchsetzung zu begleiten und die Schüler/-innen in diesem Sinne zu beraten, Partizipation also pädagogisch zu deuten (Danner 2000).

*a) Ein Beispiel für die Spannung unterschiedlicher Partizipationsansprüche aus der quantitativen Analyse:*

Tabelle 2 vergleicht Aussagen der Schülerbefragung im Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ in den Jahren 2003 und 2006. Im Jahr 2003 haben wir nach den Mitgestaltungswünschen der Schüler/innen gefragt und diese auch den Schulen zurückgemeldet. 2006 fragten wir dann nach Realisierungen von Schülerpartizipation. Eine vergleichende Betrachtung ermöglicht eine Unterscheidung von drei Bereichen der Mitgestaltung:

1. Die gewährte Mitgestaltung übersteigt die Wünsche, z.B. bei der institutionalisierten Mitwirkungsmöglichkeit Schülerrat.
2. Wunsch und Möglichkeit entsprechen sich weitgehend, so z.B. bei der Gestaltung der Klassenräume.
3. Es liegt ein stärkerer Mitgestaltungswunsch vor, als er im Mittel der Schulen realisiert ist. Deutlichstes Beispiel dafür ist die Mitwirkung beim Stundenplan.

Hinsichtlich des Stundenplans wird 2003 einer der deutlichsten Mitgestaltungswünsche überhaupt artikuliert und dem entsprechen 2006 die geringsten Mitgestaltungsmöglichkeiten. In ähnlicher Weise gilt dies für die Frage der Stundengestaltung. Dies könnte so interpretiert werden, dass für den Kern schulischer Arbeit bislang nur unzureichend Wege gefunden wurden, um die Wünsche von Schülern und Schülerinnen auf Mitgestaltung zu realisieren (vgl. auch Krüger et al. 2002). Insbesondere das Thema „Erstellung von Stundenplänen“ erscheint relevant, weil bei diesem Thema Mitgestaltung mehr bedeutet, als den Schülern und Schülerinnen einen Freiraum zur Gestaltung ihrer Lebenswelt zu gewähren, wie dies etwa bei der Ausgestaltung von Klassenräumen der Fall ist. Bei der Entwicklung eines Stundenplans geht es hingegen deutlich um gegensätzliche Interessen von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen. Für Stundenplaner/-innen erscheint es bereits schwierig, die Interessen innerhalb eines Lehrerkollegiums



zum Ausgleich zu bringen. Dies erschwert es gleichzeitig, zusätzlich die Interessen von Schülern und Schülerinnen in die Planung einzubeziehen. Somit wirft der Befund die Frage auf, ob demokratische Schulkultur nur insofern umgesetzt wird, als sie nicht den Interessen der Lehrer/-innen entgegensteht. Es ist zu klären, wie den Interessen der Schüler/-innen an dieser Stelle Rechnung zu tragen ist, bzw. wie ein Aushandeln der unterschiedlichen Interessen gestaltet werden kann und welche Grenzen der Verhandelbarkeit von wem, wie und mit welcher Begründung gesetzt werden dürfen.

	Mitgestaltungswunsch 2003	Mitgestaltungsmöglichkeit 2006		
		gar nicht	Mitberaten	Mitentscheiden
AGs, Schulmannschaften	24.04%	29.06%	39.46%	28.82%
Auswahl von Schulbüchern	14.14%	81.86%	11.34%	5.34%
Gestaltung der Klassenräume	43.47%	19.77%	37.29%	41.69%
Klassenfahrten	72.31%	13.70%	31.29%	53.37%
Pausengestaltung	41.33%	42.05%	35.47%	21.30%
Schülerrat	7.29%	23.52%	35.67%	38.93%
Unterrichtsgestaltung	35.88%	56.61%	34.41%	7.67%
Stundenplan	51.30%	90.06%	6.16%	2.95%
Teilnahme an Konferenzen	7.70%	56.57%	32.46%	9.28%

Tabelle 2: Vergleich Mitgestaltungswunsch der Schüler/-innen (2003) und Mitgestaltungsmöglichkeiten (2006)

*b) Ein Beispiel für die Spannung zwischen Partizipationsansprüchen von Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen aus den qualitativen Fallstudien:*

Die Fallstudien zeigen, dass sich der Umgang von Lehrkräften mit den Partizipationsansprüchen der Schüler/-innen und allgemeiner mit einem demokratischen Bildungsauftrag an verschiedenen Schulen deutlich unterscheidet (Breit/Huppert 2008). Diese lassen sich polarisiert darstellen als

1. Schulen, die demokratische Fähigkeiten als pädagogisches Ziel annehmen und Schülerpartizipation differenziert in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der Schüler/-innen fördern, sodass sie von diesen gelernt und geleistet werden kann. Fehlentwicklungen oder Misslingen partizipativer Prozesse werden an diesen Schulen als Aufforderung gedeutet, andere Wege zu versuchen.
2. Schulen, die Schüler/-innen als defizitär und daher nicht mitbestimmungsfähig betrachten, an denen die Partizipation von Schülern und Schülerinnen von Lehrkräften in erster Linie als Einschränkung der eigenen Handlungsspielräume angesehen wird und an denen Scheitern partizipativer Prozesse zur Ablehnung von Partizipationsansprüchen führt.

Das folgende Zitat stammt von einem Sozialpädagogen einer Haupt- und Realschule und illustriert die Schwierigkeit von Lehrkräften, Fortschritte der Schüler/-innen anzuerkennen, wenn darin deren Partizipationsansprüche mit den eigenen Interessen kollidieren. Die Aussage bezieht sich auf ein Klassensprechertraining, das im Kontext des BLK-Programmes ‚Demokratie lernen und leben‘ erfolgte.

„Ich habe mit vorbereitet, organisiert und habe auch dem Training beige-wohnt. Das war eigentlich eine tolle Sache, Rechte und Pflichten der Schulsprecher, so. [...] In der nächsten Konferenz beklagen sich zwei Klassenlehrerinnen aus der neunten Klasse und sagen, ‚was habt ihr ...‘, nee, eine hat mich rumgeschimpft, ‚was hast du, mit den Schülern ...? Die sagten ‚ja, so Frau Petri, sie dürfen uns über das Wochenende keine Hausaufgaben aufgeben, weil das steht so und so ...‘. Also auf dem Flur hat eine mich angemacht, ‚was habt ihr gemacht?‘ und die zwei Kollegen in der Konferenz haben gesagt, ‚ja, das ist schön, trainiert zu werden, aber die sollen auch lernen, was ihre Pflichten sind, die sprechen nur von ihren Rechten.‘ Diese beiden Kollegen sind Mitglieder,

unserer Demokratiegruppe. Ich war baff, wirklich! Sie waren empört, dass die Schüler jetzt von ihren Rechten sprechen. [...] Dieses Verständnis, [...] ist so nicht da. ‚Mensch klasse, dass ihr was gelernt habt, dass sich was bewegt, hm, lasst‘ uns mal gucken ...‘ und nicht stattdessen zu sagen, ‚ihr müsst aber ...‘.“ (FS5, P2m)

In diesem Beispiel beschreibt der Sozialpädagoge, wie Schüler/-innen gerade lernen, eigene Interessen zu erkennen, zu formulieren und zu verfolgen und wie ihre Fortschritte darin frustriert werden. Der Prozess des Partizipierens wird nicht honoriert, sondern zugleich mit seinen Inhalten abgelehnt – und dies an einer Stelle, die den Interessen der Lehrer/-innen offenbar widerspricht. Die Lehrer/-innen lassen sich aber auf diesen Interessenkonflikt nicht ein, sondern versuchen die Ansprüche der Schüler/-innen dadurch abzuweisen, dass Schüler/-innen nicht ihre Pflichten erfüllen würden. Derart paradoxe Partizipationsverhältnisse haben unterschiedliche Ausprägungen an Schule. In diesem Sinne beschreibt Helsper (2001) dass Schüler/-innen „auf Partizipation verpflichtet werden und genau diese Partizipationsverpflichtung als Realisierung ihrer Autonomie stellvertretend gedeutet wird“ (S. 46). Nicht minder paradox erscheint unser Beispiel, in dem Partizipation schulisch unterstützt wird, ihre tatsächliche Realisierung aber dort abgelehnt wird, wo sie den Interessen der Lehrer/-innen inhaltlich widerspricht.

**Das Spannungsverhältnis zwischen geforderter kollegialer Kooperation und faktischem Autonomie-Paritätsparadigma**

Auch die Forderung nach verstärkter kollegialer Kooperation stößt im Interesse der Lehrer/-innen an Grenzen. Im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Lehrerbildung“ weist Terhart (2000) darauf hin, dass Schulentwicklung und professionelle Entwicklung der Lehrer/-innen die Bereitschaft und Kompetenz für kooperative kollegiale Reflexion voraussetzt. Diese schafft Transparenz bezüglich innerschulischer Prozesse und ist damit wesentlich für Schulentwicklung und insbesondere für deren demokratische Qualität. Dem entgegen steht aber das von Eder und Altrich-

ter (2003) als ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ beschriebene Phänomen, dass die Arbeit der Lehrer/-innen in der Regel isoliert stattfindet. Eine Einmischung in die Arbeit einzelner aus dem Kollegenkreis findet eher nicht statt, weil sich Lehrende in Kollegien auf einer gleichen Ebene befinden und kollektiv die professionelle pädagogische Freiheit der Einzelnen schützen. Wird dieses Nicht-Einmischungs-Prinzip aber intransparent gehandhabt und bleiben daher die Grenzen der ‚Nicht-Einmischung‘ undefiniert, wird das Potential kollegialer Beratung weder ausreichend genutzt, noch kann eine förderliche Balance zw. Eigenständigkeit und Kooperation entwickelt werden.

Die Kooperation unter Kollegen und Kolleginnen ist streng genommen, kein echter Gegenstand von Partizipation, sondern es handelt sich um Interaktionen auf einer gleichen Ebene. Partizipation hingegen wird häufig eher in asymmetrischen Beziehungen angesiedelt als Teilhabe an Gestaltung und Entscheidung, die einem selbst betreffen, die aber vor allem in den Entscheidungs- bzw. Machtbereich anderer fallen. Dieses Spannungsverhältnis erscheint dennoch für Partizipationspraktiken wichtig, weil es wesentliche Kommunikationsmuster einer Schule widerspiegelt. Offene und transparente Kommunikation in Kooperationen ist eine Voraussetzung für demokratisch bildende Partizipationsprozesse, auch im Sinne eines Modelllernens.

Das folgende Zitat aus einer der Fallstudien dient als Beispiel für fehlende pädagogische Kooperation aus Sicht eines Sozialpädagogen an einer Gesamtschule und steht im Kontext der Frage, wie er aus seiner Sicht die Kooperationen im Kollegium beurteilt.

„Der Lehrer, sage ich jetzt mal so ganz pauschal ((lacht)) ist ein Einzelkämpfer, jetzt bezogen auf seinen Unterricht. Der ist es nicht gewohnt im Team zu arbeiten, also jetzt sagen wir mal so mit dem offenen Klassenraum. Wir hatten früher mal so Sachen gemacht, da hatten die Lehrer sich untereinander ausgetauscht, das läuft auch schon längere Zeit nicht mehr. Es gibt zwar auch jüngere Kollegen, die hätten das ganz gerne, wenn das möglich wäre, ne, ist ja nicht immer möglich. Aber der Großteil, eh, ist halt jetzt auch schon in einem Alter, wo man sagt ‚Nee das haben wir eigentlich nicht so gerne. Wir machen hier unser Ding und möchten nicht, dass da jetzt irgendjemand zuguckt und da womöglich auch noch rein redet in meinen Kram.“ (FS1, Pm)

Anders aber, als dieses Zitat suggeriert, hängt die Kooperationsbereitschaft beispielsweise bei der Konfliktregulierung wenigstens in den Daten der Evaluation des BLK-Programms nicht mit der Berufserfahrung der Lehrer/-innen zusammen. Auch der Sozialpädagoge verweist auf Nachfrage darauf, dass diese Bereitschaft zur Kooperation weniger eine Frage des Alters als vielmehr eine ‚Typfrage‘ sei. Die Ergebnisse unserer Fallstudien deuten eher darauf hin, dass die Kultur einer Schule eine wesentliche Rolle dafür spielt, ob und wie transparente und offene Kooperationen stattfinden. Zentral sind hierfür die Haltung und Aktivität der Schulleitungen (vgl. Bäckman/Trafford 2007).

In den Fallstudien lassen sich Schulen danach unterscheiden, inwiefern das Kollegium einerseits auch als Entwicklungskontext und Raum für pädagogischen Diskurs genutzt wird und seine eigenen gelingenden Kooperationsmuster etablieren konnte. Auf der anderen Seite lassen sich Schulen beschreiben, in denen das Kollegium eher die Rolle eines ‚entpädagogisierten Schonraumes‘ ausfüllt, der deutlich mehr dem Rückzug und wenig dem pädagogischen Diskurs

dient. Offene und transparente Kooperationen bezogen auf die schulische Arbeit finden dort kaum statt.

### Das Spannungsverhältnis zwischen den Partizipationsansprüchen der Lehrkräfte und politischen Steuerungsinteressen

Transparenz und Offenheit fehlen aber auch bei der Durchsetzung politischer Steuerungsinteressen auf Schulebene, deren potentielle und faktische Konkurrenz zu Partizipationsansprüchen von Lehrkräften hier als viertes Spannungsverhältnis dargestellt wird.

a) *Als Beispiel aus den qualitativen Fallstudien* dient eine Aussage von einem Lehrer einer Haupt- und Realschule, die dieser zu Beginn des Interviews an die Interviewer/-innen einerseits, aber auch an die ebenfalls anwesende Kollegin aus der (bislang kollegial gestalteten) Schulleitung richtet.

„Noch eine kleine Vorbemerkung, teilweise scherzhaft, teilweise nicht scherzhaft. Eigentlich dürften wir hier gar nichts erzählen. Denn wir haben einen [...] [Erlass; A.H.], wir dürfen uns in der Öffentlichkeit, das ist nicht ganz ernst gemeint, zu schulischen Dingen nicht äußern. Das ist Demokratie in diesem Land, Beamtenrecht. Wir haben nur ein Recht, wir dürfen nur mit Erlaubnis der Behörde eigentlich Auskunft geben. Ich will das mal mit diesem Strukturbruch in Zusammenhang stellen. Einerseits ist Demokratie sehr anstrebenswert, aber Strukturen von Schule sind obrigkeitstaatlich, im vorigen Jahrhundert noch sehr stark verhaftet. [...] einerseits sieht man, soll man demokratisch sich zwar verhalten und demokratische erziehen, aber die Grundstruktur [...] ist nicht so angelegt. Das ist wie so ein Spagat in dem man sich befindet und zufrieden zu geben hat.“ (FS5, L5m)

Ähnlich diesem Lehrer, nehmen die meisten der in den Fallstudien befragten Lehrpersonen wahr, dass ihre Handlungsspielräume durch politische Steuerung eingeschränkt werden. Dies wird v. a. in Hinblick auf folgende vier Dimensionen begründet:

1. Die innerschulischen Hierarchien werden als verschärft erlebt, anstelle von deren Abbau. Den Grund dafür lokalisieren die Lehrenden in der zunehmenden Verselbständigung der Schulen und damit einhergehend der veränderten Rolle von Schulleitungen (beispielsweise in Fragen der Personalverwaltung).
2. Die Outputorientierung der staatlichen Kontrolle verschärft den innerschulischen Druck (insbesondere in Brennpunktschulen und/oder Schulen mit niedrigen Bildungsgängen). Die Lehrenden beklagen geringere Spielräume für partizipative Arbeitsformen von Lehrpersonen und mit den Schülern und Schülerinnen.
3. Eine „erhebliche Bürokratisierung“, die weil sie „nicht mit der Basis abgesprochen“ wird, als Mehrbelastung und sogar Behinderung der Arbeit von Lehrpersonen wahrgenommen wird (Zitate eines Lehrers einer Gesamtschule, FS1, L4m).
4. Und schließlich sehen sich die Lehrer/-innen mit immer stärker defizitären Leistungen und defizitärem Sozialverhalten der Schüler/-innen konfrontiert. Das mache partizipatives Arbeiten schwer oder sogar unmöglich (als Ursachen werden wahrgenommen: Migration, familiäre Instabilität, Armut). Auch diese Entwicklung wird teilweise mangelhafter politischer Steuerung zugeschrieben.

b) Ein Beispiel für die Spannung zwischen Lehrerpartizipation aus der quantitativen Analyse:

Auch an der Frage der Angebotsentwicklung in der Lehrerfortbildung im Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ lässt sich dieses Spannungsverhältnis gut aufzeigen. Im Jahr 2003 haben wir eine Liste möglicher Fortbildungsthemen im Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ von den Lehrkräften nach ihren Fortbildungsbedürfnissen bewerten lassen. Im Jahr 2006 haben wir dann nach den realisierten Teilnahmen an Fortbildungen gefragt. Mithilfe eines dreistufigen Antwortformats konnten die Lehrer/-innen angeben, ob und in welchem Umfang sie ein bestimmtes Fortbildungsangebot wahrgenommen haben. Das Ergebnis 2006 (siehe Abb. 2) zeigt die relativen Häufigkeiten mit der Fortbildungen zu einzelnen Themen besucht wurden.

Ein Vergleich zu den Fortbildungswünschen im Jahr 2003 ergibt, dass diejenigen Fortbildungen, bei welchen das größte Interesse bestand („Mediation“ und „kooperatives Lernen“), auch diesem Interesse entsprechend genutzt werden konnten. Bei anderen Fortbildungsangeboten bestehen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen artikuliertem Interesse und realisierten Teilnahmen. Da diese Abweichungen verschiedene methodische und sachliche Gründe haben können, werden an dieser Stelle nur sehr deutliche Abweichungen berichtet. So fällt auf, dass die berichtete Teilnahme an Fortbildungen zu „interkultureller Kompetenz“, „Verantwortungslernen“, „verständnisintensivem Lernen“ und „Zivilcourage“ jeweils über 50 Prozent niedriger ausfällt als die benannten Interessen im Jahr 2003. Zugleich wurden die Fortbildungen zu „(Selbst-)Evaluation“ und „Selbstwirksamkeit“ jeweils zu über 50 Prozent stärker besucht, als dies aufgrund der 2003 benannten Interessen zu erwarten gewesen wäre.

Eine plausible Erklärung für diese Verschiebungen könnte darin gesehen werden, dass sich die Angebotsentwicklung von Fortbildungen im Programm zum Teil stärker an vorhandenen thematischen Schwerpunkten der Anbieter als an der

Nachfrage orientierte. Insbesondere zu Evaluation und Selbstwirksamkeit wurden in der Programmlaufzeit in mehreren Ländern massiv Angebote aufgelegt und beworben, die offensichtlich Fortbildungskapazitäten der Lehrkräfte mit Erfolg gebunden haben, welche dann für anderes nicht mehr zur Verfügung standen.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die politischen Interessen oder administrativ bestimmten Bedarfe an Fortbildung für Lehrkräfte in eine andere Richtung wiesen, als dies den artikulierten Interessen oder Bedarfen der Lehrkräfte selbst entspricht.

### Fazit

Die aufgezeigten Spannungsverhältnisse in denen die Partizipation von Lehrerinnen und Lehrern steht, machen deutlich, dass demokratische Partizipation an Schule anfällig dafür ist, aufgrund von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten deutlich begrenzt zu werden und selbst begrenzend wirksam zu sein. Dies, so könnte argumentiert werden, sei auch berechtigt und schütze vor leichtfertigen Forderungen nach Partizipation, die letztlich niemand verantworten könne, weil sie bestehende Zuständigkeiten missachten würden.

Aus unserer Sicht ist die Frage nach bestehenden Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten aber lediglich eine Grundlage für die viel wichtigere Herausforderung, pädagogische Konzepte und pädagogische Phantasien auf der Suche nach praktikablen Lösungen zu entwickeln, die außerdem auch demokratischen Prinzipien folgen. So ist es einfach, bei der Planung eines Stundenplans jede Beteiligung jenseits der Schulleitung abzulehnen, weil diese verantwortlich für die Einhaltung der Bildungspläne ist, oder weil ihr die Zuständigkeit zukomme. Schwieriger ist es nach Formen zu suchen, die die Interessen der unterschiedlichen Beteiligten am Stundenplan zuerst einmal transparent machen und dann nach Gestaltungsprinzipien suchen, ob und wie diese unter Wahrung der Zuständigkeiten der Schulleitung berücksichtigt werden können. Nur durch solche Verfahren wird es möglich, dass Verantwortung für die Einhaltung des Stunden-

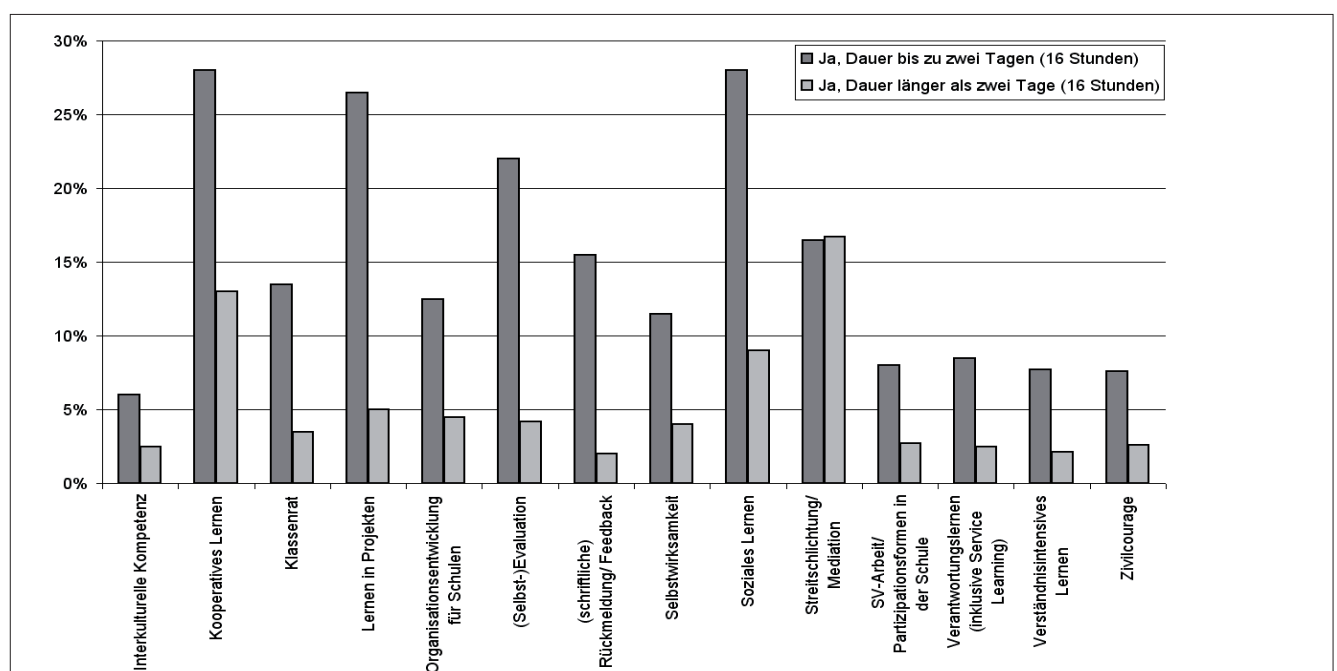


Abbildung 2: Realisierung von Fortbildungsveranstaltungen im BLK-Programm ‚Demokratie leben und lernen‘

plans nicht nur als Rechenschaftspflicht, sondern auch als selbst gewählte Verpflichtung der Beteiligten betrachtet wird.

Aber selbst wenn sich eine Schulleitung dafür entscheidet, einen bestimmten Entscheidungsbereich aus der gemeinsamen Beratung mit anderen Mitgliedern der Schule auszugrenzen, so gibt es in Schule immer noch die Möglichkeit, dies zum Thema des Unterrichts zu machen und dort die Grenzen der Partizipation zu reflektieren.

Die Partizipation an der Diskussion von Grenzen beteiligt auch an der befreienden Erfahrung, dass gewusste Grenzen keine Grenzen des Bewusstseins sind.

Allgemeiner gesprochen liegen die pädagogischen Chancen von Schule darin,

- bestehende Partizipationsformen und Grenzen der Partizipation transparent zu machen
- Grenzen der Partizipation zu begründen und die Begründungen zu hinterfragen
- differenzierte Partizipationsmodelle zu entwickeln, die asymmetrische Machtstrukturen nicht aufzuheben versuchen, sondern diese berücksichtigen
- Mitglieder von Schule nicht mit Partizipationsformen zu frustrieren, die ausschließlich instrumentelle oder identifikatorische Funktion haben
- die Entwicklung von Partizipationsinteressen und -fähigkeiten als bildungspolitischen Auftrag ernst zu nehmen.

Geschieht dies, können auch Konflikte um Partizipationsformen, wie sie sich aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven auf Schule und Schulentwicklung ergeben, demokratiepädagogisch genutzt werden.

### Literatur

- Abs, H. J. (Hg.) (im Druck): Introducing quality assurance in Education for Democratic Citizenship. A comparative study on ten countries. Strasbourg.
- Abs, H. J./Breit, H./Huppert, A./Schmidt, A./Müller-Mathis, S. (im Druck): Germany. In: Scheerens, J. (Ed.): Informal Learning at Schools for Active Citizenship – An International Comparative Study in Seven European Countries. Dordrecht.
- Abs, H. J./Diederich, M./Sickmann, H./Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Frankfurt/Main.
- Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Frankfurt/Main.
- Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H. P. (Hg.) (1998): Schule in erweiterter Verantwortung: Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Perspektive. Neuwied.
- Bäckman, E./Trafford, B. (2007): Democratic governance of schools. Strasbourg.
- Breit, H./Huppert, A. (2008): Demokratie in der Schule. Zwei Fallstudien zu Schulkulturen und der Etablierung von Demokratie in der Schule. In: Lohfeld, W. (Hg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden, S. 149–169.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (2002): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main (4. Aufl.).
- Dalin, P. (1998/2005): School Development – Theories and Strategies. An international Handbook. London.
- Danner, S. (2000): Politische Aktion, Lernarrangement oder Expertenwerkstatt. In: Neue Sammlung, H. 2, S. 211–232.
- Eder F./Altrichter H. (2004): Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In: Holtappels H. G. (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim, S. 195–221.
- Hargreaves, A. (1991): Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration. In: Blase J. (Ed.): The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation. London, S. 46–72.

Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J./Kramer, R.-T.: Partizipation in der Schule. Opladen, S. 37–49.

Hentig, H. von (1993/2003): Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim.

Hondrich, K. O. (1972): Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Macht- und Herrschaftswandel als sozioökonomischer Prozess. Stuttgart.

Keith, N. Z. (2008): A Critical Perspective on Teacher Participation in Urban Schools: A Critique. Paper presented at the Annual Meeting of Eastern Educational Research Association (16<sup>th</sup>, Clearwater, FL, February 1993). [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICEExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED377174&ERICEExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED377174, 15.09.2008](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=ED377174&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED377174, 15.09.2008).

Kramer, R.-T. (2008): Partizipation in der Schule – empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen als Input für die Diskussion zu Demokratie und Partizipation in der Schule. Vortrag auf der Fachtagung „Engagierte Bildung – Bildung mit Engagement? Bildung, Schule und Bürgerengagement in Ostdeutschland“ am 04.05.2007 in Halle/Saale. <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=1860&elem=1050481, 28.09.2008>.

Krüger, R./Reinhardt, S./Kötters-König, C. u.a. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen.

Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 261–284.

Oser, F. (1998): Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen.

Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, C./Oser, F. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur, S. 17–38.

Trafford, B. (2008): Democratic Schools: Towards a Definition. In: Arthur, J./Davies, I./Hahn, C. (Ed.): Education for Citizenship and Democracy, S. 410–423.

Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

### Annette Huppert

ist Diplompsychologin, arbeitete von 2002 bis 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und ist Promoventin an der Goethe-Universität in Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Verknüpfung von Normen, Wissen und Handeln, demokratische Bildung und demokratische Schulentwicklung, Lehrerprofessionalität.

### Dr. Hermann Josef Abs

Supervisor (DGSv), ist seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Evaluation der Lehrerbildung, Lehrerprofessionalität, Schule unter dem Anspruch von Demokratie.