
Christian Buchberger, Christoph Burkard, Heinz Günter Holtappels,
Manuel Lösel & Frank Meetz

Schulentwicklung und Widerstand Eine multiperspektivische Betrachtung

Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Beitrags wird die Aussage, dass „Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“, aus verschiedenen, voneinander unabhängigen Perspektiven diskutiert. In diese multiperspektivische Betrachtung gehen die Stellungnahmen von Vertretern aus Bildungspolitik, Bildungsadministration, Landesinstituten, der Schulentwicklungsberatung sowie der Wissenschaft ein.

Schlüsselwörter: Widerstand, Schulentwicklung, Veränderung, Schule, Diskussion

School Development and Resistance

A Multi-perspective View

Abstract

In this article, the statement that “changes in schools are always accompanied by resistance” is discussed from different and independent perspectives. This multi-perspective view includes the opinions of representatives from education policy, education administration, state institutes, school development consulting, and academia.

Keywords: school development, resistance, change, school, discussion

1 Zur Rahmung dieses Diskussionsbeitrags

„Wer die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“
(Bonsen & Schratz, 2015, S. 1).

Dieses Zitat wurde verschiedenen Akteuren aus Bildungspolitik, Bildungsadministration, Landesinstituten, Schulentwicklungsberatung sowie Wissenschaft vorgelegt, um einen multiperspektivischen Blick auf das Thema Schulentwicklung und Widerstand

zu ermöglichen. Im Folgenden nehmen Dr. Manuel Lösel (Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium und Vorsitzender der KMK-Amtschefskommission „Qualitätssicherung in Schulen“), Dr. Christoph Burkard (Referatsleiter im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen), Christian Buchberger (Stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule (LIS) der Freien Hansestadt Bremen), Dr. Frank Meetz (Freiberuflicher Coach und Berater der Dimension 21 GmbH und Studiendirektor am Berufskolleg am Goldberg der Stadt Gelsenkirchen) sowie Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (i. R.), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund) aus ihrer jeweiligen Perspektive unabhängig von einander Stellung.

2 Perspektive eines Vertreters der Bildungspolitik (Dr. Manuel Lösel)

„Das habe ich schon immer so gemacht!“, „Die da oben haben doch keine Ahnung von unserer Schulwirklichkeit!“ oder „Das sollen mal die jüngeren Kolleginnen und Kollegen machen, das war bei mir damals auch so!“ – Aussagen wie diese haben sicherlich die meisten Lehrkräfte und Schulleitungen schon gehört, wenn es darum ging, Prozesse der Schulentwicklung anzustoßen und Änderungen an bestehenden Strukturen vorzunehmen. Lehrkräfte, die Innovationen innerhalb ihrer Schulgemeinde implementieren wollen, sehen sich häufig mit Widerständen konfrontiert. Teilweise treten diese auf, da erprobte und erfolgreiche Arbeitsroutinen verändert werden müssen und es erforderlich wird, die eigene Komfortzone zu verlassen. Der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart weist darauf hin, dass man

„in allen Veränderungsprozessen die Gruppen der Ablehner, der Unbeteiligten, der ebenso vorsichtigen wie pragmatischen Mitschwimmer und schließlich: der immer wieder neu Engagierten und Überzeugten unterscheiden [können]“ (Terhart, 2015, S. 6).

Nicht selten ist dabei festzustellen, dass insbesondere die Gruppe der „Ablehner“ lautstark in Erscheinung tritt, was die Motivation der an der Schulentwicklung beteiligten Lehrkräfte an den Einzelschulen negativ beeinträchtigen kann. Wird ein Vorhaben beispielsweise in einer Fach-, Gesamt-, oder Schulkonferenzsitzung vorgestellt, stellt sich möglicherweise bei den motivierten Initiator*innen, die unter Umständen mehrere Stunden an einem Konzept gearbeitet haben, Ernüchterung ein. Nicht selten fällt die Reaktion des Kollegiums zunächst verhalten aus, da man von dem Vorhaben in diesem Moment gegebenenfalls zum ersten Mal erfährt.

Aus eigener Schulleitungserfahrung weiß ich, dass vor der Vorstellung einer Idee vor dem Kollegium Einzelgespräche und Gespräche mit Fachschaften, Fachbereichen etc. sinnvoll sind und der Schulpersonalrat frühzeitig in die Planungen miteinbezogen werden sollte. Wird das Vorhaben dann von einem größeren Teil der Schulgemeinschaft unterstützt, lassen sich meist auch die „pragmatischen Mitschwimmer“ und „Unbeteiligten“ (Terhart, 2015, S. 6) überzeugen. Bei der Gruppe der „Ablehner“ ist

Überzeugungsarbeit ungleich schwerer, aber auch nicht unmöglich. Hier muss zunächst ermittelt werden, ob bestimmte Ängste für deren ablehnende Haltung verantwortlich sind. Diese Ängste und Bedenken gilt es im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ernst zu nehmen und aufzugreifen.

Viele unserer landeseigenen Schulentwicklungsvorhaben wie beispielsweise das Programm KulturSchule Hessen basieren auf Freiwilligkeit und setzen eine Bewerbung der Schule auf die Ausschreibung aus eigener Motivation voraus. Dafür ist es allerdings erforderlich, dass eine Mehrzahl der Schulgemeinde diese mitträgt. Die im Programm vorgesehenen Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen und die Realisierung fächerübergreifender Projekte erfordern dabei auch einen Ausbau der Kooperationsstrukturen im Kollegium. Zu den Vorgaben des Zertifizierungsprozesses gehört beispielsweise auch die Erstellung eines künstlerischen Curriculums für die Klassen 5 bis 10, welches alle Schulfächer umfasst. Diese Öffnung aller Fächer stellt im Hinblick auf die Schulentwicklung eine besondere Herausforderung dar und wird nur gelingen, wenn die Lehrkräfte einen Vorteil für ihr eigenes Fach erkennen. Es braucht die individuelle Motivation und Identifikation jedes Einzelnen. Diese können gelingen, wenn professionelle Fortbildungen und eine Prozesssteuerung das Vorhaben flankieren. Daher stellen wir von Landesseite unseren Schulen mannigfaltige Unterstützungsangebote wie zielgerichtete Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote, die Aufnahme in das Netzwerk der Schulen mit kulturellem Profil in Hessen sowie eine erfahrene Prozessbegleitung von Seiten des Büros Kulturelle Bildung zur Verfügung. Durch den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen innerhalb des Netzwerks und der Prozessbegleitung erhalten die Kollegien die notwendige Unterstützung, um sich nicht von Widerständen vorschnell entmutigen zu lassen.

Entscheidend ist, dass am Ende eines Schulentwicklungsvorhabens eine Form der Selbstwirksamkeitserfahrung steht und einem möglichst breiten Kreis der Schulgemeinschaft der Mehrwert der Innovation für die eigene Arbeit transparent gemacht wird. So kann Schulentwicklung gelingen!

3 Perspektive eines Vertreters der Bildungsadministration (Dr. Christoph Burkard)

Sieht man von Fällen ab, bei denen sich Schulen oder einzelne Personen unmittelbar an die oberste Landesbehörde wenden, um Beschwerde zu führen, manifestieren sich „Störungen“ von administrativen Maßnahmen, die der Schulentwicklung bzw. der Veränderung von Schule dienen sollen, zuvorderst an zwei Schnittstellen. Auf den ersten Blick könnte man diese Störungen als „Widerstände“ gegen Veränderung wahrnehmen. Auf den zweiten Blick sind es Formen des Interessenausgleichs, der berechtigt, wenn nicht sogar notwendig ist. Dies ist in der Tat ständiger Begleiter administrativen Handelns einer obersten Schulbehörde.

1) *Beteiligungsverfahren*

Formelle Beteiligung ist Teil administrativen Handelns. Wenn beispielsweise bestimmte Maßnahmen zur Sicherung der Qualitätsentwicklung von Schulen gesetzlich „zustimmungspflichtig“ durch Personalräte sind, müssen sich Maßnahmen in den entsprechenden Gremien legitimieren. Hier gilt es administratives Handeln zur Schulentwicklung so auszugestalten, dass es nicht nur unterschiedlichen Perspektiven, sondern ggf. bestehenden Rechten entsprechen kann. Wenig überraschend ist, dass dies in dem einen Fall besser gelingt als in dem anderen. Gleichwohl gibt es definierte Grenzen. Aus administrativer Perspektive müssen – nicht zuletzt zur Ermöglichung von Qualitätsentwicklung in den Einzelschulen – Maßnahmen zur Veränderung von Schule ggf. auch gegen „Widerstände“ entsprechender Gremien schlicht durchgesetzt werden. Ob und inwieweit dies gelingt, hängt zum einen von beamtenrechtlichen Regeln ab, zum anderen aber von der Ausgestaltung der Implementation von entsprechenden Maßnahmen zur Unterstützung von Schulentwicklung. Bei Letzterem gibt es Spielraum der Administration und ohne Frage müssen dabei die bekannten und wissenschaftlich abgesicherten Gelingensbedingungen von Implementation Berücksichtigung finden.

2) *Lobbyismus*

Bildungsadministration wird jenseits formeller Beteiligung mit unterschiedlichsten Formen der versuchten Einflussnahme auf administratives Handeln durch Akteur*innengruppen wie beispielsweise Verbände und Organisationen, ggf. auch der „Wissenschaft“ konfrontiert; dies geschieht unmittelbarem Verwaltungshandeln, wenn man so will, vorgelagert. Letztlich geht es hier um die Frage der pädagogischen Ziele der Veränderung von Schule und um die Frage der gewählten Mittel, um diese zu erreichen. Beide Fragen können aus Perspektive der am Schulleben Beteiligten und darüber hinaus der Öffentlichkeit unterschiedlich beantwortet werden. Und dementsprechend treffen administrative Maßnahmen zur Schulentwicklung nicht selten zeitgleich sowohl auf „Widerstand“ als auch auf „Unterstützung“.

Bildungsverwaltung kann zur Konzeption von Maßnahmen externe Expertise unterschiedlicher Seiten einholen und diese berücksichtigen. Schlussendlich wird jedoch politisch entschieden. Die Auseinandersetzung um G8 oder G9 hat dies paradigmatisch gezeigt. Für die Dauer eines Bildungsganges gibt es vielerlei fachliche Argumente. Und in diesem Falle haben sich Ziele der Schulentwicklung innerhalb weniger Jahre nahezu umgekehrt. Der Bildungsadministration kommt die Aufgabe zu, die jeweiligen Ziele von Schulentwicklung mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu vermitteln und, wie schon gesagt, Implementationsprozesse effektiv zu gestalten. Inwieweit Bildungsadministration – nicht nur an solchen Stellen – in gewisser Weise auch die Funktion eines „Blitzableiters“, sprich eines Adressaten zur Artikulation von „Widerständen“ zukommt, sei an dieser Stelle dahingestellt.

4 Perspektive eines Vertreters eines Landesinstituts (Christian Buchberger)

Widerstand in Veränderungsprozessen stimmt mich erst einmal positiv: Zeigt Widerstand doch, dass das, worauf er sich bezieht, für den bzw. die Widerständigen einen Wert besitzt. Damit lässt sich arbeiten!

Im Falle von Veränderungsprozessen in Schulen kann sich Widerstand aus ganz verschiedenen Quellen speisen, die hier nur angerissen und nicht gewertet werden:

- Wer persönlich Zeit, Nerven und Engagement in Prozesse investiert hat, die zum status quo geführt haben, mag dieses Investment als bedroht ansehen, wenn der gegenwärtige Zustand wiederum verändert werden soll.
- Tatsächliche Interessengegensätze etwa in Teilgruppen eines Kollegiums machen Widerstand attraktiv.
- Wer sich in Schule primär als Vermittler*in von Fachinhalten versteht, mag die Anforderung, sich in veränderungsförderliche Schulentwicklungsprozesse einzubringen, bereits als Zumutung auffassen und sich dagegen verwehren.
- Hohe Anforderungen im unterrichtlichen wie pädagogisch-erzieherischen Bereich lassen manchen nur wenig Kapazität, sich an Schulentwicklung konstruktiv zu beteiligen. Zumindest passiver Widerstand könnte da als eine Form des „Energiesparens“ betrachtet werden.
- Wer Veränderungsimpulse als implizite Kritik am eigenen Handeln, der eigenen Kompetenz versteht, dürfte eher zum Widerstand neigen.
- Besteht ein unbefriedigtes Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit, kann es sich emotional lohnen, im Widerstand vereint zu sein.
- Handwerklich schlecht gemachte Schulentwicklungsprozesse sorgen wahrscheinlich für Bedenken, die sich in Widerstand äußern können.

Weiterführender als die Fortsetzung dieser Liste ist aus meiner Sicht jedoch die eingangs gewählte Betrachtungsweise, Widerstand nicht zwingend als destruktiven Aspekt in Veränderungsprozessen zu betrachten (was er im Einzelfall durchaus sein kann).

Vielmehr scheint mir eine Haltung entwicklungsförderlich zu sein, die die Normalität von Widerspruch und Widerstand anerkennt und sogar wertschätzt. Kann Widerstand doch als Marker für ungeklärte Fragen, vernachlässigte Sorgen und Ängste oder nicht hinreichend berücksichtigte Folgen und Nebenwirkungen in bzw. von Veränderungsprozessen dienen. Er kann also auf Dinge aufmerksam machen, die einer Veränderung im Wege stehen und die einen Schulentwicklungsprozess letztlich zum Scheitern bringen können. Widerstand verweist bisweilen auf weiße Flecken in der Wahrnehmung von Veränderungsprotagonist*innen, die durch ihn überhaupt erst sichtbar werden.

Letztlich liegt es dann in der Hand der Prozessverantwortlichen, professionell und pro-aktiv mit Widerstand umzugehen – ein durchaus anspruchsvolles Thema der Schulleitungsqualifizierung seit deren Anfängen. Als Ausgangspunkt in vielen Fortbil-

dungen bewährt hat sich die ernsthafte Auseinandersetzung mit der einfachen Frage: Könnte es sein, dass „der Widerstand“ mit seinen Positionen und Argumenten eventuell richtig liegt?

Unter Rückgriff auf das Konzept der Kohärenz (Antonovsky) kann es dann gelingen, mit Widerstand tatsächlich produktiv umzugehen, indem mit allen Akteur*innen und Betroffenen von Veränderungen daran gearbeitet wird, das Veränderungsanliegen zunächst einmal wirklich zu verstehen, dann die Sinnhaftigkeit des Vorhabens aus möglichst vielen Blickwinkeln zu betrachten und schließlich Handlungsoptionen zu entwickeln, die Selbstwirksamkeitserfahrungen begünstigen und eine möglichst breite Akzeptanz finden. Viele Fortbildungsteilnehmer*innen reagieren darüber hinaus mit hörbarer Erleichterung, wenn sie es schaffen, sich selbst die Erlaubnis zu geben, einen gewissen „Restwiderstand“ als gegeben hinzunehmen und ihre begrenzte Energie nicht damit zu vergeuden, auch noch den bzw. die Letzte(n) mitzunehmen.

5 Perspektive eines Vertreters der Schulentwicklungsberatung (Dr. Frank Meetz)

Das Zitat ist treffend und für Beratung bedeutsam, denn die Art, wie oder wogegen Widerstand auftritt, liefert Informationen über die Kultur der Schule. Die Bearbeitung von Widerstand öffnet den Raum für Beratungs-Hypothesen darüber, wie ein Entwicklungsvorhaben im Spannungsfeld zwischen gesetzlichen Vorgaben, schulpädagogischen Zielen und schulischen Gegebenheiten gelingen kann. „Lauter“ Widerstand ist Teil beobachtbarer Kommunikation im sozialen System Schule. Er kann direkt bearbeitet werden und Entwicklungsprozesse mit einem systemischen Blick auf Schule bereichern. „Leiser“ Widerstand ist zunächst in der Organisation nicht offensichtlich und wird von Beteiligten in einer inneren Auseinandersetzung erlebt. Hinweise auf „leisen“ Widerstand kann die Beobachtung liefern, dass notwendige Schulleitungsentscheidungen getroffen sind, es jedoch an der Umsetzung hapert. (Führungs-)Entscheidungen und ihre Umsetzung sind jedoch essenziell für jeden Entwicklungsprozess, weshalb der Blick zunächst auf mögliche innere Widerstände der verantwortlichen Führungskräfte in Beratungsprozessen gerichtet werden sollte.

„Lauter“ oder „leiser“ Widerstand im Kollegium kann dann als Einladung für schulische Führungskräfte dienen, den eigenen inneren Widerstand in einem Entwicklungsprozess über ein Beratungsformat aufzuspüren und die eigenen Führungsentscheidungen dadurch zu überprüfen. Der existenzielle Coaching-Ansatz, der auf der existenzanalytischen Theorie von Alfried Längle (2014) basiert, rückt als humanistischer Ansatz den Menschen in den Mittelpunkt, der sich in der Organisation Schule bewegt und Verantwortung trägt. Die Erwartungen Dritter, die Orientierung an Routinen oder die Dringlichkeit einer Entscheidung sind wichtige Entscheidungskriterien. Der existenzielle Ansatz fokussiert hingegen, ob eine zu treffende Entscheidung mit dem Menschen im Einklang ist, der sie trifft und gemeinsam mit anderen umsetzt (vgl. Kuhlmann, 2022). Entscheidungen werden vom Individuum dann als sinnvoll erlebt, wenn sie die vier Grundmotivationen (Können, Mögen, Dürfen und Sollen)

erfüllen. Nur, wenn es eine Zustimmung in den vier Grundmotivationen gibt, ist ein echtes und ganzheitliches Wollen vorhanden und setzt Energie für die Entscheidung und ihre Umsetzung beim Menschen frei.

Der Ansatz hat sich im Zuge meiner Arbeit als Schulentwicklungsberater an vielen Schulen als sehr hilfreich erwiesen. Aus diesem Grunde wird er im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels aus der Schulentwicklungsberatungspraxis näher erläutert.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Schule und wirft ein Schlaglicht auf die Anwendung der vier Grundmotivationen als Leitfaden zur Würdigung innerer Widerstände der Schulleiterin und ihres Stellvertreters. Das Gymnasium stand vor der Entscheidung, wie es eine vom Schulträger vorgegebene digitale Schulplattform einführt. Es sollte überprüft werden, ob die Gründung eines Entwicklungsteams aus dem Kollegium der richtige Weg zur Einführung der digitalen Plattform ist und sie beide als Leitungsteam hinter der Entscheidung und der anschließenden Umsetzungsphase vor sich und dem Kollegium kraftvoll stehen können. Die vier Grundmotivationen wurden über die folgenden Fragenbausteine in den Blick genommen:

- 1) *Habe ich in der Schule das Können für die Umsetzung einer Entscheidung (Können)?* Die erste Frage beleuchtet, ob eine Entscheidung gekonnt wird. Die Umsetzung einer Digitalstrategie ohne Expertise dafür im Kollegium ist weder möglich noch sinnvoll. Die Schule hatte sowohl die fachliche Expertise in digitalen Fragen als auch in Prozessen der Schulentwicklung für die Einführung der digitalen Schulplattform im Kollegium zur Verfügung, sodass das Führungsteam hier jeweils eine Zustimmung für die Gründung eines Teams geben konnte.
- 2) *Erlebe ich diese Entscheidung für mich als Mensch und die Schule als wertvoll (Mögen)?* Wertvoll bedeutet, dass der Mensch die Entscheidung attraktiv und anziehend erlebt. Nur dann setzt diese Entscheidung Energie frei und ermöglicht ein Erleben von Kraft. Die Schulleitung hatte die zu treffende Entscheidung für die Bildung eines Teams dahingehend betrachtet, ob sie nur notwendig ist oder ob sie jeweils persönlich als wertvoll erlebt wird. Im ersten Fall wird eine Umsetzung anstrengend und mühselig – für die Schulleitung und das Kollegium. Die Schulleitung erlebte in diesem Fall die Entscheidung für die Einsetzung eines Teams als wertvoll, da man eine passende schulindividuelle Lösung von Problemen erwartet hatte.
- 3) *Kann ich die Entscheidung vor mir und im Kollegium oder der erweiterten Schulleitung vertreten (Dürfen)?* Entscheidungen müssen mit den Werten und dem Wesen des Menschen übereinstimmen, der sie trifft. Nach einer Entscheidung und in ihrer Umsetzungsphase muss sich der Mensch treu bleiben können. Die Schulleitung konnte die Gründung des Teams und die damit verbundene Umlenkung von Entlastungsstunden zur Unterstützung der anstehenden Arbeitsprozesse vor sich und anderen authentisch vertreten.
- 4) *Leistet die Entscheidung einen sinnvollen Beitrag für die Zukunft der Schule und für mich (Sollen)?* Das Ergebnis einer Entscheidung sollte einen positiven Beitrag für die Zukunft liefern. Bei Entscheidungen, welche die ersten drei Grundmotivationen erfüllen, muss dies nicht unbedingt der Fall sein. In diesem Fall wurden die erwarteten Beiträge für die Zukunft zunächst nicht vollumfänglich als sinnvoll erlebt. Man erwartete

tete, dass die Digitalisierung die persönliche Begegnung einschränken und die gute Kommunikationskultur der Schule verändern könnte. Dieser Aspekt wurde mit dem neuen Team thematisiert, was in ein schulisches Kommunikationskonzept mündete und letztlich eine Zustimmung zur vierten Grundmotivation ermöglichte.

Die Bearbeitung von Widerstand legt Grenzen in Entwicklungsprozessen offen. Spielräume innerhalb der Grenzen können entfaltet und über Führungsprozesse genutzt werden. Dies hat für Beratung in der Schule eine hohe Bedeutung, denn Notwendigkeiten für Entwicklung werden dort oft extern gesetzt. Die Schule ist als nachgeordnete Behörde dazu verpflichtet, administrativ angeordnete Entwicklungsprozesse oder politisch gewünschte Reformen in oftmals engen Zeitfenstern umzusetzen. Die Einzelschule ist an solchen Entscheidungsprozessen nur selten direkt beteiligt, was eine Identifikation mit Entwicklungsvorhaben erschwert und in Kollegien, aber auch bei den verantwortlichen Schulleitungen, Widerstand – wie im Zitat von Bonsen und Schratz (2015) formuliert – höchst wahrscheinlich macht.

6 Perspektive eines Vertreters der Wissenschaft (Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels)

Wandel vollzieht sich im Schulbereich nicht ohne Widerstände, vor allem wenn er in Widerstreit zu Werten und Motiven, Kenntnissen und Erfahrungen, Routinen und Orientierungen der pädagogisch Handelnden gerät. Für die komplexe Unterrichts-, Erziehungs- und Kollegiumsarbeit haben sich Lehrkräfte zumeist über viele Jahre mit stabilen Alltagserwartungen, festgefügtten Überzeugungen und etablierten Handlungsmustern eingestellt. Veränderungen führen zu Irritationen, Unsicherheiten oder Abwehr, weil sie Umstellungen in Denken und Handeln verlangen. Diese Phänomene waren sowohl in eigenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten als auch in meiner Beratungspraxis in Schulen zu beobachten. Bestätigt wird dies durch empirische Forschungsbefunde aus Schulentwicklungsstudien.

Veränderungen gehören zur natürlichen Entwicklung von Schulen, Widerstand entsteht jedoch besonders bei gezielten Schulentwicklungsvorhaben oder Reformen im Schulsystem. In Schulen muss dabei *erstens* mit Werte-Barrieren gerechnet werden, wenn die Handelnden andere Werte und Ziele als die der Innovation präferieren. *Zweitens* spielen Macht-Barrieren eine Rolle, entweder durch Abneigung gegen Anordnung oder weil bestehende Interessenkonstellationen verändert werden (z. B. Ressourcenverteilung, Wechsel der Schulform, Kompetenzverluste). *Drittens* tauchen Widerstände aufgrund praktischer Realisierungsprobleme auf, die in allgemeiner Skepsis gegenüber der Durchführung und den zu erwartenden Ergebnissen von Veränderungen liegen; undurchsichtige Prozesse und unklare Ziele, Ressourcen, Wege und Entscheidungslagen, Unsicherheit bezüglich eigener Fähigkeiten und Erfolgsaussichten oder Nebenwirkungen des Wandels wirken verstärkend. Zumeist entstehen Widerstände durch psychosoziale Dispositionen und Reaktionen der Beteiligten, etwa aufgrund von Negativerfahrungen, Ängsten vor Verlust von Identität, Status, Komfort,

Sicherheit oder Handlungsrouninen, oder weil sich Beziehungsgefüge oder Organisationsformen ändern können.

Bei zielbezogenen Ansätzen von Schulentwicklung ist zu unterscheiden, ob sie einer Initiative aus dem Kollegium mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung, der Problemlösung oder der Einführung neuer Praxen und Projekte entspringen oder ob sie als Reform auf Anordnung von oben, also von der Systemebene kommen. Top-Down-Machtstrategien laden meist zu stärkerem Widerstand gegen die Bevormundung ein. Kollegien übernehmen nicht einfach Reformansätze, sondern adaptieren sie in Bezug auf schuleigene Bedingungen.

Innovationen stoßen nach Fullan (1982) in der Schule besonders auf folgende Hindernisse, die Widerstand induzieren können: Overload (z. B. wegen mehrerer Parallelprojekte oder alltäglicher Überbelastung), hohe Komplexität der Innovation, mangelnde Kompatibilität mit Normen und etablierter Praxis, unzureichende Beherrschung der Neuerung, unzulängliche Ressourcen bei Mitteln oder Zeit, fehlende Veränderungsstrategie. Hierbei kann Widerstand rational, also aufgrund real bestehender Barrieren und substanzieller Einwände aufkommen oder auch irrational sein in Form von Ängsten und Abneigung, vermuteten Belastungen oder Problemen. Widerstand tritt nach Intensität unterschiedlich auf (Absentismus, Verweigerung, Untätigkeit und Ausweichen bis zu argumentativem Widerspruch, Streit, Protest und Handlungen zur Verhinderung des Wandels) und kann von unterschiedlicher Dauer sein, also von kurzer Abwehrreaktion, längerfristigem Widerstand bis hin zu dauerhafter Resistenz.

Mitentscheidend für Verläufe von Widerstand ist offenbar, ob sich Personen mit dem Schulentwicklungsvorhaben auseinandergesetzt haben. In diesem Fall wird zumeist auch rational argumentiert mit substanziellen Begründungen des Widerstands unter Antizipation der Probleme oder Folgen der Innovation.

Widerstand gegen Schulentwicklung entsteht umso eher, wenn Gelingensbedingungen für Innovationen unbeachtet bleiben (vgl. Holtappels, 2014): In Anlehnung an Rogers (1995) muss eine Veränderung mindestens folgende Qualitätsansprüche erfüllen: Überschaubarkeit, relativer Vorteil, Angemessenheit (Aufwand vs. Ertrag), Durchführbarkeit und Probehandeln, Sichtbarkeit und Wirksamkeit. Erforderlich wird, jeweils zumindest eine Mehrheit für Commitment und Involvement für die Schulentwicklungsarbeit zu überzeugen.

Resistenz gegen Wandel lässt sich vor allem über Beteiligung an der Innovation, Konsens bei Entscheidungen und Klärung von Missverständnissen abbauen, wie Forschungsbefunde zeigen (vgl. McLaughlin, 1990). Dabei lassen sich Ängste gegenüber Neuerungen am ehesten abbauen, wenn ein Entwicklungsvorhaben die Unterstützung von oben (z. B. Schulleitung, Schulaufsicht) hat, die Beteiligten sich mit dem Projekt als ihre Angelegenheit identifizieren können, je mehr die neuen Formen der Innovation mit bisherigen Arbeitsformen übereinstimmen und je weniger Autonomie und Sicherheit der Betroffenen bedroht wird (Watson, 1975).

Zum Umgang mit Widerstand empfiehlt sich in der Praxis Folgendes: Widerstand ist als normaler Dissens zu verstehen und zu klären, als differierende Sicht in Bezug auf Werte, Ziele oder Mittel zu verhandeln. Dialogische und lösungsorientierte Diskussion führt oft zu Konsens oder Kompromiss. Widerstand sollte man nicht brechen, sondern die in ihm steckende Energie nutzbringend umleiten und sinnvolle Einwände und Alternativen berücksichtigen. Protagonist*innen für erfolgreiche Modifikationen der Innovation werden so später oft zu Unterstützer*innen, Gegenargumente lösen sich bei erfolgreichen und wirksamen Veränderungen auf. Gleichwohl darf Widerstand Entwicklung und Fortschritt nicht bremsen oder aufhalten; daher gilt:

- produktive Ideen aufgreifen, unproduktive ignorieren;
- zuerst mit Enthusiast*innen, Unterstützer*innen und Stakeholder*innen arbeiten;
- eine produktive Mehrheit und ihr Commitment gewinnen;
- skeptische Leistungsträger*innen einbinden und überzeugen;
- Nachzügler*innen gelassen Zeit geben;
- Verweigernden wenig Aufmerksamkeit schenken und sie abhängen.

Es gilt also: besser unbeirrt und selbstbewusst die Neuerung zielorientiert mit Überzeugung und Begeisterung vertreten und mit fundierten Konzepten erproben und umsetzen.

Literatur und Internetquellen

- Bonsen, M., & Schratz, M. (2015). Editorial. *Lernende Schule*, 72 (18), 1.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. OISE-Press.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Waxmann.
- Kuhlmann, C. (2022). Existenzielles Coaching. In komplexen Zeiten sinnvolle Entscheidungen treffen. *Personal Manager*, 4, 36–38.
- Längle, A. (2014). *Lehrbuch Existenzanalyse*. Facultas Verlag.
- McLaughlin, M. B. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited. *Educational Researcher*, 19 (9), 11–16.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4. Aufl.). Free Press.
- Terhart, E. (2015). Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreformen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. *Lernende Schule*, 72 (15), 4–8.
- Watson, G. (1975). Widerstand gegen Veränderungen. In: W. G. Bennis, D. B. Kenneth & R. Chin (Hrsg.), *Änderung des Sozialverhaltens* (S. 415–429). Klett-Cotta.

Christian Buchberger, stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule (LIS) der Freien Hansestadt Bremen
E-Mail: christian.buchberger@lis.bremen.de
Korrespondenzadresse: Landesinstitut für Schule der Freien Hansestadt Bremen, Am Weidedamm 20, 28215 Bremen

Christoph Burkard, Dr., Referatsleiter im Ministerium für Schule und Bildung NRW
E-Mail: Christoph.Burkard@msb.nrw.de
Korrespondenzadresse: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf

Heinz Günter Holtappels, Univ.-Prof. Dr. rer. soc., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (i.R.), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund.
E-Mail: heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de
Korrespondenzadresse dienstlich: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), TU Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund
Korrespondenzadresse privat: Allensteinweg 45, 59755 Arnsberg

Manuel Lösel, Dr., Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium
E-Mail: VorzimmerStaatssekretaer@kultus.hessen.de
Korrespondenzadresse: Hessisches Kultusministerium, Luisenplatz 10, 65183 Wiesbaden

Frank Meetz, Dr., freiberuflicher Coach und Berater der Dimension 21 GmbH und Studiendirektor am Berufskolleg am Goldberg der Stadt Gelsenkirchen
E-Mail-Adresse: meetz@dimension21.de
Korrespondenzadresse: Hermann-Schäffer-Straße 16, 33611 Bielefeld