

Personalentwicklung in der Schule - Was kann sie leisten?

Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich

Nicht zuletzt aus unternehmerischer Perspektive steht die Schule seit geraumer Zeit in der Kritik. Unter dem Vorzeichen der Globalisierung erfordern danach der beschleunigte technologische und gesellschaftliche Wandel mehr Flexibilität und Mobilität auf Seiten der Beschäftigten. Der Erwartungsdruck gegenüber der Schule, neben soliden Grundkenntnissen in den Kernfächern auch *Schlüsselqualifikationen* zu vermitteln (z. B.: Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Kreativität, ...) steigt, ob die Organisation Schule dazu in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit in der Lage ist, wird bezweifelt. Die gesamte Schulentwicklungsdebatte und daraus resultierende Bemühungen, Schule angesichts dieser Herausforderungen fit zu machen, ist als vorläufige Antwort auf diese grundsätzliche Infragestellung zu verstehen. Schule orientiert sich als ein aus Sicht ökonomischer Erfordernisse behandlungsbedürftiger Patient am Behandlungsinstrumentarium, das die Unternehmen – zumindest Großunternehmen und viele mittlere Betriebe - selbst nützen, wenn es um die Initiierung, Gestaltung und Durchsetzung anstehender Veränderungen geht.

In diesem Zusammenhang wird inzwischen auch der Begriff Personalentwicklung (PE) – wengleich noch zögerlich - als umfassendes Instrument zur Gestaltung unternehmerischer Arbeitsprozesse in der theoretischen Diskussion und praktischen Anwendung auf den Bereich der Schule übertragen.

Dies geschieht häufig, ohne die Voraussetzungen eines verträglichen Transfers auf das System Schule gründlich zu prüfen. Die naive Gleichsetzung von Spender- und Empfängerkultur kann jedoch ähnlich wie in der Transplantationsmedizin zu erheblichen Komplikationen führen. Welche Unterschiede zwischen Schule und Wirtschaftsunternehmen sind zu bedenken?

- Schule ist (noch) kaum einem marktwirtschaftlichen Wettbewerb ausgesetzt.
- Während ein Unternehmen erheblichem Kostendruck unterliegt, erfolgt die Finanzierung der Schule über eine Etatzuweisung.
- Das Personal der Schule wird extern rekrutiert und in der Regel zugewiesen.
- Die Zielgruppe der Schule ist durch Schulpflicht und Qualifikationsmonopol gebunden, Unternehmen müssen sich dagegen sehr viel mehr an ihren Zielgruppen orientieren, um sie werben und sie gewinnen.
- Bildung als mindestens theoretisch gefasster „Produktionsanspruch“ von Schule ist weniger klar umrissen und damit instrumenteller Bearbeitung/ Optimierung weniger zugänglich als gängige Wirtschaftsprodukte.

Extern bedingter Steuerungsbedarf und interne Steuerungsmöglichkeiten durch Maßnahmen der PE sind damit für die Schule eingeschränkt. Im Kontext einer flachen Hierarchie und geringer Aufstiegsmöglichkeiten sind die vorhandenen Anreiz- und Sanktionsinstrumente im Vergleich zur Wirtschaft wenig ausdifferenziert. Wo kein Leidendruck vorhanden ist, keine Einsicht in Veränderungsbedarf entsteht, und für die Umsetzung möglicher Ziele erforderliche

Kompetenzen nicht angeeignet werden (müssen, wollen, können), läuft der Anspruch in der Schule PE zu treiben Gefahr, zur Makulatur zu werden.

Dennoch bleibt die Frage, ob die adäquate Wahrnehmung von PE-Aufgaben im Schulbereich nicht wünschenswert wäre: Geht es nicht sowohl in der Schule als auch im Unternehmen bei der PE um eine Humanisierung der Arbeitswelt? Mindestens für Wirtschaftsbetriebe bezeichnet *Neuberger* (1994, 9) diesen Anspruch als illusionär. PE steht danach zugespitzt formuliert nicht in erster Linie für Persönlichkeitsentwicklung, sondern für Anpassungsleistungen unter Kapitalverwertungsbedingungen: „Frei entfaltete Persönlichkeiten sind eine Chance für's Unternehmen, in ihrer Häufung aber noch mehr ein Risiko, das man durch Personalentwicklung (...) zu beherrschen sucht. (...) Der Mensch ist Mittel. Punkt.“

Dem entspricht auch eine Auffassung von Veränderungsprojekten im Unternehmen, bei denen die Veränderung den Mitarbeiter/innen zuerst „verkauft“ werden muss, ehe sie „produziert“ wird, wobei es gilt, auftretende Widerstände geschickt zu „managen“ (*Mohr, Woehle* 1998).

Kann Schule demnach in ihrer gegenüber Wirtschaftsunternehmen unterschiedlichen Verfasstheit das Humanisierungsideal von PE einlösen? Kann die Institution den von *Neuberger* provokativ gesetzten Punkt verrücken und erklären: Der Mensch ist Mittelpunkt!

Der von *Neuberger* aufgemachte unversöhnliche Gegensatz zwischen Unternehmensinteressen und Mitarbeiterbedürfnissen ist jedoch nicht schlicht gleichzusetzen mit der Praxis der meisten Unternehmen. Dort „hat Personalentwicklung neben tätigkeitsspezifischen, fachlichen Qualifikationen zum ordnungsgemäßen Aufgabenvollzug auch die Wachsamkeit und die Eigeninitiative der Mitarbeiter zu fördern: Diese sollen u.a. auch befähigt werden, vorhandene Denk- und Verhaltensmuster kritisch zu hinterfragen und eigenständig neue Orientierungen zu entwickeln“ (*Steinmann, Schreyögg* 2002, 716). Ebenso wenig sind Unternehmen und Schule als absolutes Gegensatzpaar nach dem Motto Ver Zweckung hier und Humanität dort aufzufassen.

Unter dem gesellschaftlichen Primat der Ökonomie schließt auch die Schule an das dialektische Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen des Individuums und der Gesellschaft an. Schule reproduziert und legitimiert gesellschaftliche Verhältnisse und eröffnet – ebenso wie eine menschengerechte Unternehmenskultur - bedingte Freiräume für umfassende Persönlichkeitsentwicklung. Die gegenüber Wirtschaftsunternehmen unterschiedliche Organisation und relative Unabhängigkeit der Schule beinhaltet in besonderem Maße die Chance, dieses Spannungsverhältnis bewusst zu machen, (selbst-)kritisch zu reflektieren und nach Maßgabe eines umfassenden Bildungsanspruchs und im Hinblick auf eine „gute Schule“ zu bearbeiten – auch durch Mittel der PE.

Personalentwicklung unter der Lupe des Bildungsbegriffs

Personalentwicklung ist im Unternehmensbereich auf Produktion und Gewinn, im Bereich der Schule auf Bildung gerichtet.

Bildung ist wesentlicher Ausdruck des Menschenbilds der europäischen Aufklärung und bedeutet danach „ein Anregen und In-Tätigkeit-Setzen aller Kräfte des Menschen, damit diese sich in dem ihnen eigenen Telos entfalten können. Sie ist somit Ausbildung dieser Vermögen

und zwar so, dass sich jedes Vermögen in dem, was es ist, voll entfaltet, gleichzeitig aber auch keine anderen in ihrer Entfaltung einschränkt“ (Menze 1995, 351).

Die weitergehende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem klassischen Bildungsbegriff hat bis in die Gegenwart hinein zu keiner eindeutigen Festlegung geführt. Die damit verbundene Chance liegt darin, fortlaufend Fragen zu generieren, die mögliche Festlegungen des Menschen nach Maßgabe vorherrschender Interessen kritisch beleuchten helfen. Die anthropologischen Prämissen des Bildungsbegriffs, die gleichermaßen der humanistischen (Erwachsenen-)Pädagogik und Psychologie zugrunde liegen, machen dies deutlich:

(1) Der Mensch ist mehr als das Produkt aus Anlage und Umwelt, da er vermittelt über soziale Beziehungen als Subjekt selbsttätig in seine Erziehungs- und Bildungsgeschichte eingreift. Bildung ist damit immer zugleich Selbstbildung.

(2) Der Mensch ist als soziales Wesen auf andere angewiesen. Mit der sozialen Dimension menschlicher Existenz sind unauflöslich die mit der Gegensätzlichkeit von Freiheit und Abhängigkeit, Autonomie und Herrschaft, individuellen Interessen und Organisationszielen aufgeworfenen Fragen verbunden. Damit thematisiert Bildung Grundsatzfragen der „Subjekt-Welt-Relation“ (Humboldt) und hält sie für mehrperspektivische Antwortbemühungen offen.

(3) Bildung ist über den Verlauf der individuellen menschlichen Existenz wie über den Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung ein prinzipiell unabschließbarer Prozess.

Ein so verstandener Bildungsbegriff sperrt sich gegen affirmative Weltauslegung und normative Letztbegründungen (Tenorth 1997) ebenso wie in unserem Zusammenhang gegen eine *selbstverständliche* Übernahme des Instruments Personalentwicklung in den Schulbereich. Vielmehr ergeben sich, indem der Bildungsbegriff PE quasi unter die Lupe nimmt, Ansatzpunkte einer kritischen Befragung:

- Ist PE darauf ausgerichtet, allen am Schulgeschehen Beteiligten umfassende Bildung zu ermöglichen bzw. mit dazu beizutragen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen und zu verbessern?
- Wird der einzelne Mitarbeiter als selbstbestimmter Mensch ernst genommen oder wird er zum Objekt von Manipulation, zum Landeplatz für top-down getroffene Entscheidungen?
- Verstehen sich Forderungen nach Entwicklung (individuell, kollektiv, institutionell) als Aufforderungen zur Selbsttätigkeit, bei der die Betroffenen über Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen und Zeitverläufe diskursiv mitbestimmen oder als Ausdruck eines bereits verfügbaren binären Codes (dabei oder nicht, innovativ oder rückständig/widerständig, gut oder schlecht) mit selektiven Folgen?
- Werden die den Innovations- und Entwicklungsforderungen sowie entsprechenden Auswahl-, Entscheidungs- und Qualifizierungsprozeduren eingeschriebenen Werte und Normen einer kritischen Erörterung durch die Betroffenen ebenso wenig entzogen wie das Bestehende, auf die sie sich richten (Lehmeier, 2000)?

- Entsprechen qualifizierende Maßnahmen den Erfordernissen einer personnahen und sachgerechten Auseinandersetzung oder vordergründig den Mechanismen einer vollzugsstatistischen Problembewältigung?

Das unter dem Primat der Ökonomie gestaltete Verhältnis von Schule und Gesellschaft, die daraus resultierende Qualifizierungs-, Selektions- und Legitimationsfunktion der Schule (Fend 1981) wird durch diese Fragen nicht aufgehoben. Sie können jedoch nützlich sein, die (Bildungs-)Qualität von Maßnahmen der PE per se sowie ihres Beitrags zum Bildungsauftrag der Schule kritisch zu prüfen.

Die seitens der Wirtschaft geforderten Schlüsselqualifikationen beinhalten hinsichtlich konkreter beruflicher Anforderungssituationen vorrangig den Maßstab der Verwertbarkeit, so dass eine darauf gerichtete PE im Sog vorherrschender Unternehmenszwecke zur Anpassungstechnologie werden kann. Der quer dazu liegende Bildungsbegriff bietet hier in zweierlei Hinsicht ein Regulativ:

- Bildung schließt die Befähigung zur Distanzierung gegenüber Forderungen nach Funktionserfüllung mit ein. Sie intendiert daher eine (selbst-)kritische Mitgestaltung von Maßnahmen der PE.
- Bildung verweist auf die (relative) Eigenständigkeit von Schule als gesellschaftlicher Praxis. Sie ist im Zielhorizont einer Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki 1985, 12-30) (auch) Experimentalraum, diese Kompetenzen im Zusammenwirken aller Beteiligten entwickeln zu helfen.

Schlussfolgerungen für eine am Bildungsbegriff orientierte pädagogisch begründete PE, und somit Gütekriterien ihrer Umsetzung, lauten danach:

- PE geschieht im Respekt vor der einzelnen Person sowie dem jeweils gewachsenen System Einzelschule.
- PE im Interesse einer umfassenden Bildung entspricht dem Prinzip der *Reziprozität*, d.h. sie fordert Führungskraft und Mitarbeiter auf sämtlichen Hierarchieebenen und über sie hinweg *gleichermaßen* heraus.
- PE bezieht die kritische Reflexion der Bedingungen unter denen sie stattfindet (organisationsstrukturell/ gesellschaftlich) mit ein.
- PE ist selbstreflexiv angelegt, indem sie die normativen Inhalte ihrer Zielsetzungen sowie die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Wirksamkeit fortlaufend im Dialog mit relevanten Bezugswissenschaften (Schulpädagogik, Psychologie, Betriebswirtschaftslehre) klärt.

Ausgehend vom Bildungsbegriff greifen Maßnahmen der PE in den komplexen Wechselwirkungszusammenhang zwischen Person(en) und Organisation ein mit dem Ziel, Mitarbeitern und Führungskräften ein möglichst optimales professionelles Handeln hinsichtlich des Entwicklungsprozesses einer *lernenden Organisation* zu ermöglichen: „Eine lernende Organisation ist eine Gruppe von Menschen, die einander brauchen, um etwas zu erreichen, und die im Laufe der Zeit kontinuierlich ihre Fähigkeit ausweiten, das zu erreichen,

was sie wirklich anstreben“ (Senge 1997, 500). Personales, soziales und Organisationslernen sind danach unauflöslich ineinander verwoben.

Zielsetzungen und Aufgabengebiete von PE in der Schule

PE ist auf der Ebene der Aufgaben (Personalplanung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung) wie auf der Ebene der Prozesssteuerung (Personalmanagement, Teambildung, Schulentwicklung, Fortbildungsplanung) mit anderen Feldern verknüpft, die einerseits Voraussetzungen für die Auswahl und Wirksamkeit von PE-Maßnahmen beinhalten, aus denen sich andererseits konkrete Aufgabenstellungen für PE ableiten lassen. Dabei stellt das unten skizzierte Schema eine erhebliche Komplexitätsreduktion dar. Keinesfalls soll der Eindruck erweckt werden, als ließen sich Veränderungen im Denken, Handeln und Zusammenwirken von Menschen innerhalb einer Organisation durch kausallinear angelegte Eingriffe an der ein oder anderen Stelle herbeiführen. „Wenn von Kausalitäten im Zusammenhang mit Schule die Rede sein kann, dann nur im Sinne von *Kausalnetzen*, in denen eine Vielzahl von Faktoren sich wechselseitig ‚bewirken‘ und die schiere Anzahl solcher Relationen eine kontrollierte Beobachtung unmöglich machen“ (Büeler 1998, 672). Herausgestellt werden soll vielmehr, dass Veränderungsprojekte, die den organisatorischen und prozessualen Gesamtzusammenhang der Schule als eines dynamischen Systems vernachlässigen, mit einem erhöhten Risiko des Aktivismus bzw. aktivistischen Scheiterns einhergehen.

Die dargestellte Skizze ist zudem eingebettet in einen gesamtgesellschaftlichen Bedingungsrahmen vorzustellen (Gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsstand, Bildungspolitik, Entwicklungsstand und Qualität der einzelnen Phasen der Lehrerbildung sowie ihrer Verzahnung), über den Veränderungsdruck und Veränderungsspielraum mit eingestellt werden.

Personalplanung (PP) umfasst Aufgaben der Personalgewinnung, der Personalauswahl für eine Schule sowie hinsichtlich der Übertragung von Funktionen und Tätigkeiten innerhalb einer Schule des Personaleinsatzes. Auf die ersten beiden Aufgaben haben Schulen bisher – falls überhaupt – nur in eingeschränktem Umfang Einfluss. Damit kann ein wesentlicher Teil des *Personalmanagements* einer Schule nur partiell autonom wahrgenommen werden. Umso dringlicher erscheint es, vorhandene Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Neubesetzung von Mitarbeiter- und Funktionsstellen sowie Führungspositionen aktiv unter Gesichtspunkten der Aufgabenschwerpunkte und Entwicklungsziele einer Schule auszuschöpfen.

Organisationsentwicklung (OE) steht für sämtliche Maßnahmen zur pädagogisch begründeten Veränderung einer Schule als Gesamtsystem. Über die Arbeitsschritte Diagnose (IST-Zustand) – Zielklärung (SOLL-Zustand) – Durchführung - Evaluation wird ein Schulentwicklungsprozess mit Zustimmung und unter Beteiligung der Betroffenen (Lehrer, Schüler, Eltern) systematisch eingeleitet. Aus dem damit verbundenen erhöhten Steuerungsbedarf ergeben sich unterschiedliche Aufgaben kooperativer Zusammenarbeit (Steuergruppe, Projektgruppen, etc.) die im Schema mit dem Begriff *Teambildung* überschrieben sind.

Unterrichtsentwicklung (UE) basiert auf innovativen Initiativen mehrerer Lehrkräfte (z.B. unterschiedlicher Fächer einer Klassenstufe) zur sach- und schülergerechten Differenzierung und Erweiterung der Unterrichts- und Sozialformen. UE kann in OE übergehen, sofern entsprechende Initiativen durch organisatorische Unterstützung ausgeweitet und zu einem elementaren Aspekt des Schulprogramms werden. Umgekehrt zielt jede pädagogisch begründete OE auf eine Optimierung des Unterrichts, so dass beide Aufgabenfelder als

komplementäre – je nach Ausgangspunkt unterschiedlich akzentuierte – Aspekte von Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden können.

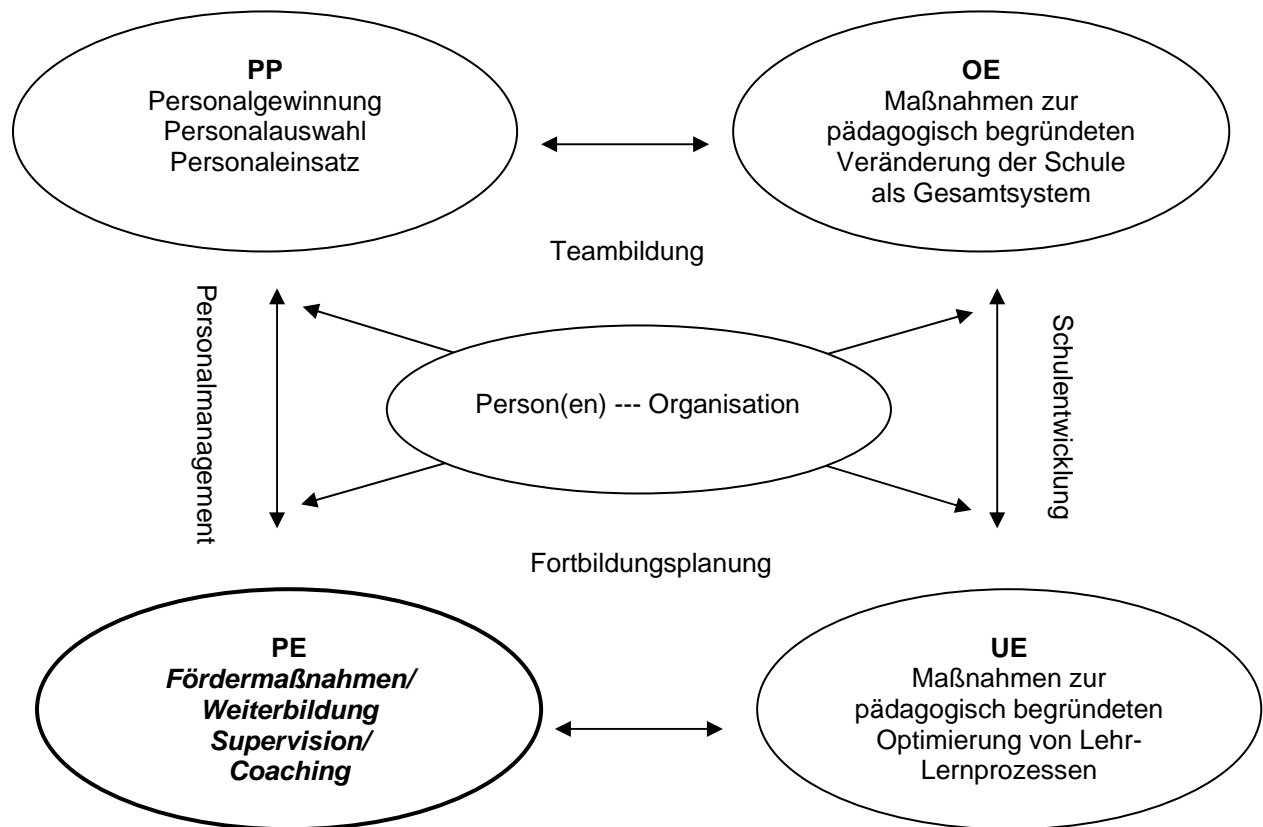
Personalentwicklung (PE) umfasst hier die gesamte Palette der *Förderung beruflicher Kompetenzen* mittels Weiterbildung, Beratung, Supervision/Coaching. Entsprechende Maßnahmen können schulintern und oder extern verortet sein.

Von besonderer Bedeutung ist dabei die *Schulleitung*, die in mehrfacher Hinsicht eine Doppelrolle impliziert:

(1) Sie ist Adressat von PE-Maßnahmen und zentrale Steuerungsinstanz für Veränderungsprozesse, u.a. durch PE. Die Auswahl und Ausbildung von Schulleitungspersonal erhält so entscheidenden Einfluss auf die Qualitätsentwicklung von Schulen insgesamt.

(2) In doppelter Weise gefordert ist die Schulleitung auch in ihrer Steuerungsverantwortung durch ihre Mittlerstellung zwischen der Einzelschule als Organisation und den zugehörigen Suprasystemen (Schulverwaltung als Top-Management, Sachaufwandsträger). Personalmanagement kann durch die Schulleitung somit nur bedingt erfolgen. Rahmensetzungen und Vorgaben von außen ziehen fortlaufend Aushandlungs- und Übersetzungsaufgaben nach sich (z.B. dienstliche Beurteilung nach vorgegeben Kriterien und Verfahrensrichtlinien, Besetzung von internen Führungsfunktionen, Aufgabenverteilung/Delegation im Rahmen von administrativen Vorgaben, etc.), die unter dem Begriff *strukturelle Mitarbeiterführung* zusammengefasst werden können. Daneben ergeben sich aus dem unmittelbaren Kontakt zwischen Schulleitung und Mitarbeitern zahlreiche Aufgaben der *interaktiven Mitarbeiterführung*, die darauf gerichtet ist durch vielfältige Formen professioneller Kommunikation (inspirieren, anerkennen, ermutigen, konfrontieren, moderieren, ...) „situativ und individuell Mitarbeiter zu zielorientiertem Leistungsverhalten zu bewegen“ (Buchen, Becker 2001, 29).

Die aktive und kompetente Wahrnehmung sowohl der strukturellen wie der interaktiven Mitarbeiterführung beeinflusst entscheidend die Qualität schulinterner Veränderungsprozesse. Bei dem Bemühen darum ist die Schulleitung allerdings mit einer Reihe von Spannungsfeldern konfrontiert (Rolff, Schley 2000, 58-59), die bisher noch unzureichend bearbeitet sind: Wie gelingt eine verträgliche Abstimmung von Beratung und Beurteilung (dienstliche Beurteilung und/oder Mitarbeitergespräche/Zielvereinbarungen); wie kann die Schulleitung gestärkt werden, ohne das Kollegium zu schwächen und welche zusätzlichen/modifizierten Führungsinstrumente werden für diesen Balanceakt benötigt; wie kann das Zusammenspiel zwischen übergeordnetem externen und internem Personalmanagement im Interesse nachhaltiger Schulentwicklung optimal abgestimmt werden?



Das Gesamtschema verdeutlicht, dass sämtliche Maßnahmen der PE eine person(en) bezogene, interaktionale und eine strukturelle Komponente beinhalten. Erst die aufeinander abgestimmte Gestaltung der einzelnen Komponenten ermöglicht nachhaltige PE, etwa indem per *Fortbildungsplanung* (Eikenbusch 1998, 224-229) einer Schule hinsichtlich konkreter Entwicklungsziele der Weiterbildungsbedarf festgestellt und entsprechende Seminare organisiert bzw. die Teilnahme an passenden Weiterbildungsangeboten ermöglicht wird.

Mit dem Begriff *Fortbildungsplanung* wird im übrigen ein Problem angerührt, das das Aufgabenfeld PE und somit auch den oben skizzierten Gesamtzusammenhang kennzeichnet: die mögliche Konfliktlinie – im Sinne von Widersprüchlichkeit versus Vereinbarkeit – zwischen individuellen Bedürfnissen und organisatorischen Erfordernissen. Um hier eine vernünftige Balance – gerade auch im Interesse der Organisationsziele – zu erreichen, müssen Übersteuerungseffekte bzw. überhöhte Effizienzerwartungen vermieden werden. Was ist damit gemeint?

Nach dem oben formulierten ganzheitlichen Bildungsanspruch geht die Interessenlage der einzelnen Person im organisatorischen Planungs- und Steuerungsbedarf nicht auf, es sei den um den Preis, sich und andere auf Objekte zu reduzieren und zumindest implizit auf der Grundlage eines Maschinenmodells menschlicher Existenz zu agieren.

Gerade bei Helferberufen, zu denen der Lehrerberuf zählt, tritt zudem nicht selten das Paradox auf, dass die gegenüber anderen fortlaufend bemüht praktizierte Humanität sich selbst gegenüber vernachlässigt wird (Überarbeitung, Einzelkämpfertum, Nicht-Inanspruchnahme von Supervision/ Coaching, etc.). Der schonende Umgang mit den eigenen Ressourcen, der Erhalt der Berufsfreude und somit insgesamt die Ernstnahme eines

ganzheitlichen Bildungsanspruchs an sich selbst ist unabdingbare Grundlage für gelingende Entwicklungsvorhaben. Es ist paradox, wenn Innovationsprojekte die Organisation dem Ideal einer guten Schule näher bringen sollen und gleichzeitig der pflegliche Umgang mit sich und in der Zusammenarbeit mit anderen durch laufende Überforderung individuell und strukturell vernachlässigt wird.

Skepsis gegenüber allzu hohen Erwartungen an die Steuerung des Prozessgeschehens ist auch noch unter einem weiteren Gesichtspunkt angebracht. Die im Verlauf schulischer Handlungsabläufe und Entwicklungsprozesse auftretenden individuellen und kollektiven Fragen/Themen (z.B. Belastungsmomente, Zweifel, Erwartungen, Konflikte, etc.) sind bei aller gebotenen Antizipation nur bedingt vorhersehbar. Vielfach ergeben sich Aufgabenstellungen, die z.B. mittels Coaching/Supervision bearbeitet werden können, erst im Prozessverlauf (z.B. die Bearbeitung einer Konfliktsituation in der Steuergruppe). Neben dergestalt *reaktiven* Aufgaben kommen der PE im Gesamtzusammenhang einer pädagogisch begründeten Schulentwicklung jedoch auch *präventive* und *prospektive* zu.

Präventive Aufgaben ergeben sich bei der Ausbildung wichtiger Schlüsselkompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit und –fertigkeiten). Wirksam können Maßnahmen der PE dabei nur werden, wo sie auf Personen treffen, die zur konstruktiven Teilnahme und Auseinandersetzung bereit sind. Das Interesse an umfassender berufsbezogener Selbstbildung muss bei Mitarbeitern und Führungskräften rechtzeitig geweckt, der Wert berufsbezogener Beratungsformen frühzeitig erfahren werden, wenn PE ein lebendiger Bestandteil der Schulkultur werden soll. Damit setzt PE bereits in der Ausbildungsphase an und erhält einen besonderen Stellenwert bei der Vorbereitung auf die Übernahme besonderer Aufgaben und Funktionen. Angestrebt wird die Förderung der Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden der Personalentwicklung (Sensibilisierung/ Übernahme von je geforderter Personalentwicklungsverantwortung).

Prospektive Aufgaben stellen sich schließlich z.B. hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsplanung, der Unterstützung bei der strategischen Planung von Führungskräften, der Voraussetzungsklärung für bestimmte Projektvorhaben (z.B. welche Fähigkeiten, Fertigkeiten müssen angeeignet werden, um ein Projekt „fächerübergreifender Unterricht in der 6. Jahrgangsstufe“ mit Aussicht auf Erfolg angehen zu können).

Weiterbildung, Supervision/ Coaching – Plädoyer für ein integratives Vorgehen

Maßnahmen der Weiterbildung, Supervision und Coaching können einerseits als eigenständige Angebote im Rahmen der Personalentwicklung begriffen werden. Andererseits können sie auch als Facetten eines Gesamtzusammenhangs, als je nach Aufgabenstellung und Klientel unterschiedlich zu integrierende Elemente einer spezifischen Fördermaßnahme aufgefasst werden. Wofür stehen die verschiedenen Lernarrangements im einzelnen?

Weiterbildung umfasst sämtliche qualifizierenden Maßnahmen, die auf die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme des Lernens nach Abschluss einer (...) ersten Bildungsphase“ (*Deutscher Bildungsrat* 1970, 197) ausgerichtet sind.

Supervision bezeichnet eine Beratungsform, die darauf zielt, die Handlungskompetenz des Supervisanden in seinem Berufsfeld zu erweitern – z.B. hinsichtlich anstehender Entscheidungen, neu zu entwickelnder Perspektiven, möglicher Entlastung, bestehender Konflikte, etc.

Coaching wendet sich im Unterschied zur Supervision ausdrücklich an Personen mit Steuerungsfunktionen auf allen hierarchischen Ebenen. Somit erfolgt die Bearbeitung eingebrachter Themen unter besonderer Berücksichtigung der Führungsperspektive.

Um bei der Verbindung von Weiterbildung mit Supervision/Coaching einer beliebigen Methodenauswahl vorzubeugen, bedarf es begründeter anthropologischer und erkenntnistheoretischer Auswahlkriterien, die als „metamodelltheoretisches Fundament“ für Supervision und Coaching bereits vorliegen (*Schreyögg* 1998/ 2000). Die dort bezeichneten Kriterien sind an den oben ausgeführten Bildungsbegriff anschlussfähig und gründen in einem Menschenbild, das den einzelnen als ganzheitliches, aktives, reflexives und sinnorientiertes Wesen begreift. Damit verbietet sich gegenüber dem Menschen jeglicher manipulative Zugriff, jegliche Instrumentalisierung durch vorformulierte Zwecke.

Weiterbildung, die eine Integration von Supervision/Coaching vorsieht, muss die Aufgabe der Wissensvermittlung überschreiten, wenngleich auch im Rahmen von Supervision (*Pallasch* 1993, 43) und Coaching (*Schreyögg* 1998, 26) Weiterbildung im Sinne einer expliziten Auseinandersetzung mit praxisrelevantem theoretischem Wissen vorgesehen ist. Weiterbildung taugt am ehesten dort als Rahmen für die Einfügung von Supervision/Coaching, wo entsprechende Maßnahmen bereits als Moderation von Lehr-Lernprozessen nach folgenden Gestaltungsprinzipien angelegt sind (*Lehmeier* 2001):

(1) *Offenheit*: Das Spektrum möglicher Inhalte, die sich bearbeiten lassen, ist weit angelegt. Die gemeinsame Arbeit sieht feste Arbeitsphasen, ein konkretes Veranstaltungsdesign vor, von dem jedoch bei Bedarf jederzeit abgewichen werden kann. Methoden unterschiedlicher Herkunft und verschiedene Medien können eingesetzt werden, sofern sie dem eben umrissenen Menschenbild entsprechen und stimmig eingesetzt werden. Das heißt, das methodische Vorgehen entspricht der Zielsetzung, dem Thema, dem/den Adressaten, dem Moderator selbst sowie der situativen Gegebenheit im Lehr-Lernprozess.

(2) *Beteiligung*: Die inhaltliche Arbeit orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer. Jede/r ist gefragt, sich – sein Thema, seine Fragen, sein Wissen und seine Erfahrungen – einzubringen.

(3) *Aktivierung*: Die Bearbeitung der Inhalte wird von den Teilnehmern selbst geleistet. Der Moderator unterstützt die Lernenden darin durch ein angemessenes methodisches Arrangement, das nie Selbstzweck ist.

(4) *Transparenz*: Informationen zu den Rahmenbedingungen, dem Selbstverständnis des Moderators, dem methodischen Vorgehen, dem Stand der inhaltlichen Auseinandersetzung sind allen Beteiligten gleichermaßen zugänglich. So kann bei Bedarf auch das Vorgehen selbst Gegenstand der Diskussion werden.

Nicht gemeint ist mit den Prinzipien Beteiligung/ Aktivierung allerdings „(...) die möglichst schnelle und störungsfreie Anpassung des Dozenten an die Teilnehmer und an deren vordergründige Wünsche“ (*Geißler* 1984, 68). Vielmehr ist wechselseitig ein „Sich-Einlassen“ erforderlich sowie ein Interaktionsstil des Moderators/Supervisors, der sich je nach Kontext (Person, Situation, Thema) durch eine flexible Variation der Prozesssteuerung (symmetrisch/asymmetrisch, direktiv/non-direktiv, authentisch/zurückhaltend) auszeichnet – auf der Grundlage unbedingter Wertschätzung (*Schreyögg* 1998, 180-188).

Die Gestaltung von Übergängen zwischen Weiterbildung und Supervision/Coaching ermöglicht die Verarbeitung relativ ich-ferner Inhalte anhand individueller Berufssituationen und ergibt in umgekehrter Richtung Hinweise für eine möglichst praxisrelevante Auswahl und Bearbeitung von Theorie. Folgendes Beispiel illustriert das integrative Vorgehen unter Berücksichtigung der genannten Prinzipien:

Im Verlauf einer Weiterbildungssequenz zum Thema „Wie fördere ich die Teambildung an meiner Schule“ berichtet ein Teilnehmer, dass die Bereitschaft, an den Besprechungen der Unterstufenteams teilzunehmen, bei einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen in letzter Zeit sehr nachgelassen habe und er sei sich unschlüssig, woran das liege. Der Moderator fragt, ob Interesse besteht, dieses Thema als Beispiel für den Umgang mit schwierigen Situationen in einem Team aufzugreifen und die vorgesehene Team-Übung erst einmal zurückzustellen. Der Teilnehmer und die Gruppe willigen ein. Daraufhin schlägt der Moderator eine supervidierte Fallbesprechung vor und erläutert nach Zustimmung der Beteiligten kurz seine Vorgehensweise. Im Anschluss an ein Interview mit dem Fallgeber regt der Moderator/Supervisor zu einem Rollenspiel an, bei dem der Fallgeber, die einzelnen Mitglieder seines Teams mit Gruppenteilnehmern besetzt, einschließlich seiner eigenen Rolle. Aus der Feedbackrunde ergeben sich für den Fallgeber eine Reihe wichtiger Hinweise (unklare Tagesordnung, Dominanz einzelner im Team, Bedürfnis anderer nach einer Ruhephase im Gefolge anstrengender Aktivitäten). Da eine Reihe der Weiterbildungsteilnehmer, über ähnliche Erfahrungen im Zusammenhang mit eigenen Teamprojekten berichten, wird Gelegenheit gegeben, in Kleingruppen zu zweit/ zu dritt der Frage nachzugehen: Welche Rückschlüsse ergeben sich aus der Supervisionseinheit für die Arbeit in meinem Team?

Thiel (1998, 25), der für Führungskräfte in pädagogisch-sozialen Berufen ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung ausgearbeitet und erprobt hat merkt dazu an: „Die Ansprüche an die Gestaltung einer berufsbegleitenden Fortbildung – insbesondere vonseiten lerngewohnter und hochschulsozialisierter Teilnehmer/innen – sind nach meinen Erfahrungen im letzten Jahrzehnt spürbar gestiegen. Im Mittelpunkt der Erwartungen stehen neben einer kognitiven Wissensaneignung die Vermittlung handlungsorientierter Strategien und der Transfer in den je individuellen und institutionsspezifischen Berufsalltag. Daher liegt es nahe, Weiterbildung durch Formen der Praxisberatung zu ergänzen.“

Vorteile der Verschränkung von Weiterbildung und Supervision/Coaching insbesondere bei der Arbeit mit Gruppen, lassen sich aus der Perspektive des jeweils anderen Lernarrangements noch präziser skizzieren.

Aus der Perspektive der Weiterbildungsarbeit spricht für die Integration von Supervision/Coaching:

- ein besonders hohes Maß an praxisnahem Lernen
- die erleichterte Anbahnung von Transfer sowie Evaluation von Handlungsvollzügen im Verlauf von Weiterbildungssequenzen
- dass neben der Beschäftigung mit einem Thema vielfältige Lernprozesse, insbesondere im Hinblick auf eine gesteigerte Kommunikationsbereitschaft, verbesserte Kommunikationsfähigkeiten und –fertigkeiten ermöglicht werden (Zuhören, Aufmerksamkeitslenkung/ Sensibilisierung nach innen und außen, Einübung von Perspektivenwechsel, Auseinandersetzung mit blinden Flecken, Zusammenschau von Person/Organisation, füreinander arbeiten, Selbst- und Fremdakzeptanz, Sensibilisierung für Grenzen, Annahme professioneller Beratung,

Anregung zielstrebigen Selbstbildung im Interesse des Ganzen, pfleglicher Umgang mit sich und anderen – Balance)

Aus der Perspektive Supervision/Coaching spricht für die Integration von Weiterbildungselementen:

- die erleichterte Erweiterung und Vertiefung von Wissensbeständen
- dass Übungen zur Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und zur Entwicklung von Fertigkeiten in einem thematischen Zusammenhang erfolgen können
- dass die Hemmschwelle im Vergleich zu expliziten Angeboten von Supervision/Coaching gesenkt wird, da Weiterbildung nach wie vor einen vertrauteren Kontext innerhalb der Schulkultur darstellt
- erleichtert wird so auch die schrittweise Annahme von Supervision/ Coaching als einer selbstverständlichen Service-Leistung zur Förderung pädagogischer Professionalität
- insbesondere im Gruppenzusammenhang wird der Druck verringert, fortlaufend an Fällen arbeiten zu sollen
- es bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Distanznahme nach schwierigen Supervisions- bzw. Coaching-Einheiten durch methodische Flexibilität

Sowohl der Weiterbildungskontext als auch Supervision und Coaching können explizite *Trainingsphasen* einschließen oder durch solche verbunden werden. Dabei geht es dann um die systematische praxisrelevante Aneignung von Fertigkeiten/ Handlungsstrategien; etwa wenn im Rahmen der Vorbereitung auf ein Mitarbeitergespräch Grundfertigkeiten des Aktiven Zuhörens trainiert werden, um sie dann im Verlauf supervidierter Rollenspiele jeweils individuell im Hinblick auf konkrete Praxissituationen zu integrieren.

Perspektiven für Personalentwicklung im Schulbereich

Die zukünftige Bedeutung von PE im Schulbereich kann von unterschiedlichen Betrachtungsebenen erschlossen werden. Besonders relevant scheinen mir die einzelnen Phasen der Lehrerbildung, die Auswahl und Qualifizierung von Führungskräften sowie der bildungspolitische Kontext zu sein.

Betrachtungsebene I: Lehrerbildung

Sowohl die erste als auch die zweite Ausbildungsphase vernachlässigt bisher eine Theorie-Praxisverzahnung, die der Komplexität und Vielschichtigkeit des Lehrerberufs gerecht wird, indem sie Pädagogik als Handlungswissenschaft ernst nimmt. Danach können Theorie und Praxis nur vom Pädagogen selbst in konkreten Situationen vermittelt werden. Theorie und Praxis stehen dabei in einer theoretisch nicht einzuholenden praktischen Differenz. Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit hat somit grundsätzlich experimentellen Charakter. „Die Diskontinuität zwischen Wissen und Handeln ist nicht in einer kohärenten Theorie aufhebbar oder durch Wissen vermittelbar. So notwendig ein theoretisches Bezugssystem, das heißt professionelles Wissen ist, um Problemlagen überhaupt erkennen und diagnostizieren zu können, so aussichtslos ist die restlose Auflösung eines je singulären Falls in ein begriffliches Raster“ (Wimmer 1999, 434).

Die Ausbildung einer Grundhaltung, die sich forschend mit der per se experimentellen Praxis auseinandersetzt (Altrichter, Posch 1994), wird bisher zu wenig angebahnt und unterstützt. Die oben skizzierte integrative Vorgehensweise von Weiterbildung und Supervision/Coaching wäre als Orientierungsmodell auch auf die Ausbildungsphasen übertragbar, wodurch die

Ausbildung selbst zu einem Experimentalraum für die Entwicklung pädagogischer Professionalität werden könnte. *Bohl* (2001, 8-9) nennt acht einander teilweise überlappende Aufgabenbereiche pädagogischer Professionalität: unterrichten, beurteilen und diagnostizieren, beraten, erziehen, kooperieren, Unterricht entwickeln, Schule entwickeln, Selbstkompetenz entwickeln. Mit dem zuletzt genannten Aufgabenbereich werden Zielsetzungen verbunden, die durch Supervision frühzeitig angegangen werden können: „Die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen, sich bewusst und aktiv weiterzuentwickeln, die eigene Gesundheit zu schützen und mit Belastungen professionell umzugehen (...).“ Eine kritische Aufgeschlossenheit gegenüber Anliegen der PE unter Einschluss einer kritischen Reflexion struktureller Organisationsgegebenheiten könnte so rechtzeitig angebahnt werden.

Was die 3. Phase der Lehrerbildung betrifft steht im Zusammenhang mit PE eine grundsätzliche Frage zur Klärung an: Welche Aufgaben werden besser zentral, welche besser regional/lokal erfüllt und wie kann dazu beigetragen werden, ein möglichst wirkungsvolles Zusammenspiel zwischen zentralen, regionalen/lokalen Einrichtungen und Angeboten im Interesse eines umfassenden und wirkungsvollen Praxistransfers zu ermöglichen. Die Aus- und Weiterbildung von Weiterbildnern, Supervisoren und Führungskräften wird eher zentral zu bewerkstelligen sein, während es auf der regionalen/lokalen Ebene darauf ankommen wird, vorhandene Fachkompetenzen zu koordinieren, zu unterstützen und die Nachfrage-Angebotsregelung zu übernehmen. Die Abstimmung von schulinternem PE-Bedarf und externen Weiterbildungs- bzw. Beratungsressourcen kann gerade auch unter dem Gesichtspunkt eines verantwortlichen Umgangs mit Ausbildungsinvestitionen nicht dem Zufall überlassen bleiben.

Betrachtungsebene II: Auswahl und Qualifizierung von Führungskräften

Auswahlverfahren und Qualifizierungsangebote für Führungsfunktionen

(Seminarlehrer/innen, Fachbetreuer/innen, Schulleitungsmitglieder) entsprechen noch zu wenig den tatsächlichen Anforderungen an die jeweilige Funktion. Am deutlichsten wird dies bei der Funktion der Schulleiterin/ des Schulleiters, die einerseits als Ausbildungsberuf gesehen wird und für die andererseits in weit geringerem Umfang qualifiziert wird als z. B. für die Funktion eines Beratungslehrers. Insbesondere Schulleiter haben unter sich zuspitzenden Widersprüchen und Entscheidungsgrauzonen zu leiden, die aus der Forderung herrühren, Autonomie innerhalb eines nach dem klassischen Bürokratiemodell verfassten Schulsystems praktizieren zu sollen.

Wie umfassend und gründlich Schulleiter/innen auf ihre Personalentwicklungsaufgaben vorbereitet und wie sie darin berufs begleitend unterstützt werden, wird mitentscheidend darüber sein, ob das zarte Pflänzchen PE im Schulbereich Wurzeln schlagen und Früchte tragen wird. Mitarbeiterführung als fortlaufend konstruktive Beziehungspflege auf der Basis von Vertrauen, setzt die Bereitschaft voraus, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinander zu setzen, sowie erforderliches Managementwissen anzueignen und praxisnah weiter zu entwickeln. Welche Wegstrecke diesbezüglich noch vor uns liegt erfahre ich z. B. in Kursen zur Qualifizierung von neu ernannten Schulleiterinnen und Schulleitern, wenn viele der Teilnehmer zum ersten Mal im Verlauf ihrer gesamten beruflichen Sozialisierung (!) über Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung informiert werden, um sich praxisbezogen in Übungen damit auseinander zu setzen.

Genauso bedeutsam für die Wirksamkeit von PE wird sein, wieweit es gelingt, die PE durch Führungskräfte im Schulbereich mittels erforderlicher Strukturveränderungen zu unterstützen (z.B. Zeitgefäße und Finanzmittel für PE, Schulleitung im Team und Delegation von PE-Aufgaben bei zu großer Führungsspanne).

Betrachtungsebene III: Bildungspolitik

Die inzwischen allumfassende Ökonomisierung der Gesellschaft hat die ohnehin bestehende Beweisspflicht der Schule, für die vorherrschenden Interessen der Wirtschaft nützliche Leistungen zu erbringen, erheblich verschärft. Die Schulen antworten, wie eingangs bereits erwähnt, u.a. mit der Übernahme von unternehmerisch bewährtem Veränderungs-Knowhow: Den Instrumenten der OE zunächst, in der Folge auch der PE. Die Reaktionszeiten werden kürzer, das Getriebe hektischer – man denke nur an die unübersehbare Fülle mehr oder weniger gehaltvoller öffentlicher Reaktionen und unmittelbarer Änderungsvorschläge im Zusammenhang mit TIMSS/PISA. Es ist absehbar, dass damit die Schaffung von Qualitätsstandards und deren Evaluation im Trend zu einer allgemein verbindlichen Forderung an Schulen werden wird, insbesondere hinsichtlich einer verbesserten Effektivität des Fachunterrichts.

Bereits diese Fokussierung macht deutlich, dass der Bildungsanspruch der Pädagogik dadurch nicht automatisch erfüllt wird, er muss eher als trendwidrig gesetztes Ideal Denk- und Handlungsspielräume offen halten und damit einer endgültigen Antwort auf die Frage, was eine „gute Schule“ sei, vorbeugen.

Die wichtigste Funktion von PE in der Schule könnte gerade darin bestehen, die selbstreflexiven Potentiale der Schule im Sinne einer umfassenden Bildung aller Beteiligten anzuregen und zu unterstützen. Dazu gehört dann auch, Bildungsprozesse und –erfahrungen differenziert und mehrperspektivisch (Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleiter) beschreiben zu lassen, um der Praxisforschung aus Sicht der Betroffenen relevante Fragestellungen aufgeben zu können.

Defizite und Widersprüche, die im Verhältnis Bildungsanspruch und -wirklichkeit hierbei zu Tage treten, werden im Verlauf pädagogisch begründeter PE-Maßnahmen explizit zum Thema. Inwieweit sie über die einzelnen Hierarchieebenen hinweg im Dialog einer konstruktiven Bearbeitung zugeführt werden, wird zu einem wichtigen Prüfstein für die Qualität von PE-Maßnahmen, bei denen der Mensch im Mittelpunkt stehen soll. Änderungsprozesse, die von den Herzen und Köpfen der beteiligten Menschen aus Überzeugung initiiert und mitgetragen werden, erfordern Zeit. Zeit, die auch der Unterricht und seine Weiterentwicklung erfordert, wo er in gelingende Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler umschlagen soll.

Nicht umsonst besteht ein entscheidender Vorteil von supervisorischen Lernarrangements gegenüber dem unmittelbaren Handeln und beiläufigen Reflektieren in der Praxissituation darin, dass erlebtes Geschehen wie in die Zukunft gerichtete Handlungsentwürfe mit Abstand, verlangsamt, in Ruhe und aus unterschiedlichen Perspektiven in Betracht genommen werden kann.

Literatur

Altrichter, R., Posch, P. (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bohl, Th. (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.

Buchen, H., Becker, F.G. (2001): Strukturelle Führung. Ein Konzept auch für die Schule? In: Buchen, H., Horster, L., Pantel, G., Rolff, H.-G. (Hg.): *Personalführung in der Schule*. Berlin: Raabe.

Büeler, X. (1998): Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.

Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart.

Eikenbusch, G. (1998): *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen/Skriptor.

Fend, H. (1981): *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München, Wien, Baltimore: Urban/Schwarzenberg.

Geißler, K. A. (1984): Supervision in der Erwachsenenbildung – Ein Konzept zur Entwicklung des pädagogischen Verhältnisses durch die Arbeit an der Dozentensubjektivität. *Supervision* 6 (4), 67-77.

Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Lehmeier, H. (2000): Verfahrensethische Aspekte der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* (2), 70-82.

- (2001): Moderation – mehr als eine Mode? *Schulverwaltung/ Ausgabe Bayern* 24 (11), 365-370

Menze, C. (1995): Bildung. In: Lenzen, D., Mollenhauer, K. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 1. Stuttgart, Dresden: Klett.

Mohr, N., Woehe, J. M. (1998): *Widerstand erfolgreich managen*. Frankfurt/ New York: Campus.

Neuberger, O. (1994): *Personalentwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.

Pallasch, W. (1993): *Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim, München: Juventa.

Rolff, H.-G., Schley, W. (2000): Bezugstheorien aus der Personalentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* (4), 44-59.

Schreyögg, A. (2000): Supervision. Ein integratives Modell (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

- (1998): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung (3. Aufl.). Frankfurt, New York: Campus.

Senge, P. M. (1997): Die fünfte Disziplin (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Steinmann, H., Schreyögg, G. (2002): Management. Grundlagen der Unternehmensführung (5. Aufl./ Nachdruck). Wiesbaden: Gabler.

Tenorth, H.-E. (1997): Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Wissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 969-984.

Thiel, H.-U. (1994): Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Weinheim, München: Juventa.

Wimmer, M. (1999): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A., Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.