

# forum

Lehrerfortbildung

---

Heft 43

**Veränderung begleiten - Entwicklung gestalten  
Unterschiedlichkeit als Herausforderung für  
Lehrerfortbildung**

**forum Lehrerfortbildung**

Berichte, Kommentare, Dokumentation  
Herausgegeben vom Deutschen Verein zur Förderung  
der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)  
in Zusammenarbeit mit dem LI Hamburg

**Redaktion**

Dr. Rolf Hanisch  
Gisela Knaut  
Tilman Kressel  
Dr. Klaus Winkel

Hildesheim November 2009

**Layout**

AL-DRUCK

**ISSN 0946-2929**

**Bestellung über:**

Online-Shop des DVLfB  
[www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de)  
Dieter Schoof-Wetzig  
c/o NiLS  
Kesslerstrasse 52  
D – 31134 Hildesheim

[www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de)

# forum

Lehrerfortbildung  
Heft 43

**Veränderung begleiten -  
Entwicklung gestalten  
Unterschiedlichkeit  
als Herausforderung  
für Lehrerfortbildung**

Heft Nr. 43 / 2009

**Veränderung begleiten - Entwicklung gestalten  
Unterschiedlichkeit als Herausforderung für Lehrerfortbildung**

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Jutta Maybaum, Uwe Heinrichs</b> Vorwort	5
1. <b>Botho Priebe</b> Schulen sollen erfolgreich werden - Zur neuen Professionalität in Fortbildung und Beratung	7
2. <b>Karl - Oswald Bauer</b> Das professionelle Selbst entwickeln	12
3. <b>Christiane Giese, Andres Leipelt</b> Selbstverantwortete Schule	24
4. <b>Stefanie Schmachtel, Björn Steffen</b> Governance als „Chancenblick“ für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung in Zeiten der Veränderungen von Schulorganisation und Schulstruktur	33
5. <b>Ralph Schubert</b> Change Management	39
6. <b>Wulf Homeier, Kay Brüggemann</b> Externe Evaluation und Controlling	48
7. <b>Monika Renz</b> Leistungsheterogenität. Empirische Befunde als Herausforderung	54
8. <b>Kerstin Tschekan</b> Individualisierter Unterricht und das Nutzen der Heterogenität im Klassenraum	60
9. <b>Eva Post</b> Stamm- und Expertengruppen: Eine Methode der Lehrerfortbildung	63
<b>Autorinnen und Autoren</b>	65

## Vorwort

### Veränderung begleiten - Entwicklung gestalten

Die Bildungslandschaften in der Bundesrepublik sind auf dem Hintergrund des demografischen Wandels heute gekennzeichnet durch zurückgehende Schülerzahlen, eine zunehmende Anzahl an Schulschließungen, die Schaffung neuer Schulstrukturen wie z.B. Gemeinschaftsschulen oder Stadtteilschulen sowie durch eine vermehrte Bildung von Schulverbänden.

Weitere Herausforderungen, vor denen die Lehrkräfte stehen sind u.a.: die Heterogenität der Schülerschaft mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Kompetenzen, ein steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Lernende mit unterschiedlichen soziokulturellen Erfahrungen, altersgemischte Lerngruppen und die unterschiedlichen Lernzugängen von Mädchen und Jungen. Dies alles stellt große Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften, an ihre Kompetenzen zur Diagnostik und Förderung, an die Schaffung von Lernarrangements für eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen.

Die Schulen sind gekennzeichnet durch eine deutlich größere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Viele Modellvorhaben sind durchgeführt und evaluiert worden, sie führen zu kontinuierlichen Weiterentwicklungen und zugleich zur Stabilisierung für die eigenverantwortlichen, selbstständigen Schulen.

Die Selbstständigkeit der Schulen geht einher mit der Evaluation ihrer Leistungen und der Rechenschaftslegung. In den meisten Bundesländern sind in den vergangenen Jahren Schulinspektion und Qualitätsanalysen eingeführt worden, erste Berichte über die Arbeit der Schulen liegen vor.

Schulen halten Ausschau nach außerschulischen Kooperationspartnern, insbesondere für die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler. Für die Gestaltung des Übergangs von Schule und Beruf nutzen die Schulen die örtlichen Betriebe und Unternehmen. Bei den Ganztagschulen gibt es eine zunehmende Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Überall gibt es Partner, die Schulen unterstützen und mit denen Schulen kooperieren können. In den Regionen bilden sich vermehrt regionale Bildungsnetzwerke und die Kommunen stehen verstärkt zu ihrer Verantwortung für ihre Schulen.

Der Bildungsbericht 2008 der KMK stellt u.a. fest, dass der soziale Status und der Bildungsstand der Herkunftsfamilie weiterhin eklatant die Bildungschancen ihrer Kinder beeinflussen. Die Risikolagen von Kindern nehmen zu und die Kumulation der Risikolagen führt zu einer deutlichen Verschlechterung der Bildungschancen. Insbesondere ein Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Bildungssystems zu Benachteiligungen.

Nicht nur angesichts der demografischen Veränderungen ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, die Talente aller Schülerinnen und Schüler soweit wie möglich zu fördern, um ihnen den Zugang zum Beruf und die Teilhabe am demokratischen gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Dringender Handlungsbedarf zeichnet sich ab bei der Ausbildung und Professionalisierung des Personals im schulischen Bereich insbesondere auch deshalb, weil sich in den kommenden Jahren ein hoher Ersatzbedarf von qualifiziertem pädagogischem Personal in allgemeinbildenden Schulen abzeichnet. Innerhalb der nächsten 15 Jahre wird voraussichtlich rund die Hälfte der derzeitigen Lehrkräfte an Schulen in den Ruhestand gehen. Diese Lehrkräfte durch pädagogisch, psychologisch, fachlich und fachdidaktisch qualifiziertes Personal zu ersetzen, ist eine besondere Herausforderung an die Bildungspolitik. Der Bildungsbericht der KMK (2008) zieht daraus die Schlussfolgerung:

„Die Bildungsprozesse in Schule und Unterricht werden insbesondere durch die individuelle Professionalität der Lehrkräfte beeinflusst. Die Förderung der didaktischen und diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte, die Fähigkeit zur sozialen Interaktion und zum Umgang mit Heterogenität sind entscheidende Faktoren für die Weiterentwicklung der Qualität und Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Steuerung des Schulwesens. Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Damit eng verbunden bewegt die Frage, wie die entsprechenden Kompetenzen durch Lehreraus- und -fortbildung aufgebaut werden können.“

Als weiteren Punkt bestätigt der Bildungsbericht eine Forderung, die der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und damit viele Professionals in und außerhalb der Landesinstitute bereits seit einigen Jahren stellen: Es gibt einen dringenden Bedarf an empirischer Forschung im Bereich der Lehrerfortbildung:

„Auch wenn Befunde aktueller empirischer Studien insbesondere die Lehrerkompetenzen und die Lehrerprofessionalität als Determinanten des Schulerfolgs bereits klarer einordnen können, gibt es erhebliche empirische Defizite hinsichtlich des Zusammenhangs von Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und Lernerfolg der Schüler. Einem breiten Informationsbedarf über Professionalisierung im Lehrerberuf und den damit verbundenen bildungspolitischen und -praktischen Herausforderungen steht ein eher schwacher Wissensbestand gegenüber“.

Mit der Tagung **Veränderung begleiten - Entwicklung gestalten. Unterschiedlichkeit als Herausforderung für Lehrerfortbildung** vom 18. bis 20.06.2008 im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg (LI) wurde ein Forum für die fachliche Diskussion der professionellen Fortbildner geschaffen, wie Fortbildungseinrichtungen und Fortbildungsträger mit den Herausforderungen durch Heterogenität, Verschiedenheit und Vielfalt umgehen können. Eingeladen und einbezogen in die Diskussion waren die Partner aus anderen Unterstützungssystemen und Einrichtungen wie der Schulinspektion, der Schulaufsicht, den Universitäten und verschiedenen Projekten. Die Tagung war eine Kooperationsveranstaltung von des DVLfB und des LI Hamburg.

In der hier vorliegenden Veröffentlichung sind Beiträge der Tagung zusammengestellt. Unter dem Aspekt der Unterschiedlichkeit von Herausforderungen, auf die die Schule heute professionell antworten soll, will dieses Forumsheft u.a. Antworten darauf geben, welche Kompetenzen Lehrkräfte entwickeln und welche sich Fortbildnerinnen und Fortbildner aneignen müssen. Es geht dabei um die Suche nach einer angemessenen Rolle der professionellen Fortbildner und Fortbildnerinnen bei der Gestaltung von Entwicklungen und der Begleitung von Veränderungen.

**Jutta Maybaum,**

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V

**Dr. Uwe Heinrichs,**

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

**Botho Priebe**

## **Schulen sollen erfolgreich werden - Zur neuen Professionalität in Fortbildung und Beratung**

In Industriegesellschaften und Schwellenländern (in diesem Rahmen also: weltweit) sind die laufenden Bildungsreformen an folgenden Leitvorstellungen orientiert:

- ⇒ Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen
- ⇒ Vorgabe normativer Qualitätsstandards
- ⇒ Verpflichtung zur Rechenschaftslegung (interne und externe Evaluation)
- ⇒ Effektive Unterstützungssysteme

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich vor allem auf die Folgen und Professionsanforderungen, die sich den Unterstützungssystemen und ihrem Fortbildungs- und Beratungspersonal im Reformkontext stellen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Reformen der Lehrerbildung eingeleitet: Im Anschluss an ein gemeinsam mit den Lehrgewerkschaften und -verbänden 1999 erarbeitetes und vereinbartes „Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer“ beschloss sie 2004 „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ und 2008 „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“. Die Bildungs- und Wissenschaftsministerien der Länder sind aufgefordert bzw. verpflichtet, diese Standards in ihren Ländern umzusetzen. Einrichtungen der schulexternen Unterstützungssysteme (Landes- und Fortbildungsinstitute, Zentren für Lehrerbildung, Schulinspektionen und Schulaufsicht) sind diesen Standards vergleichbar verpflichtet. Bei der Frage, wie die Unterstützungssysteme in Deutschland diese Standards sichern können, ist es sinnvoll, sich bei erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten umzusehen:

### **So machen es die anderen:**

#### **Die Unterstützungssysteme erfolgreicher PISA-Teilnehmerstaaten**

Ein internationales Konsortium hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 2003 eine Studie vorgelegt, in der bei PISA 2000 relativ erfolgreiche Teilnehmerstaaten systematisch auf Gelingens- und Erfolgsfaktoren ihrer Bildungssysteme hin untersucht worden sind (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, Berlin/Frankfurt 2003). Nachfolgend werden aus dieser Studie beispielhaft relevante Erkenntnisse zu Organisation und Professionalität von Unterstützungssystemen aufgeführt:

- ⇒ In erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten ist die Integration aller Phasen und Aufgaben der Lehrerbildung in „einer starken Organisation“ offensichtlich eine erfolgreiche Maßnahme.
- ⇒ Erfolgreiche Lehrerbildung in den ausgewählten Vergleichsländern ist mit Vorrang dadurch charakterisiert, dass die Fachinhalte der Schulfächer immer in didaktischer Perspektive und nie „nur“ als fachwissenschaftliche Inhalte thematisiert werden.
- ⇒ Die Fortbildung von Lehrkräften hat einen hohen Stellenwert als Teil der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern.
- ⇒ Wirksame Fortbildung als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften setzt die Schaffung rechtlicher und organisatorischer Bedingungen voraus, dass „Fortbildung zur jährlich wiederkehrenden Selbstverständlichkeit für jede Lehrkraft“ werden kann (ebd. S. 213).
- ⇒ In PISA-Spitzenländern ist Fortbildung grundsätzlich verpflichtend.
- ⇒ Erfolgreiche PISA-Teilnehmerstaaten verpflichten ihre Lehrkräfte pro Jahr zu mehrtägigen Fortbildungen – in der Unterrichtszeit, in der unterrichtsfreien Zeit und in den Ferien.

- ⇒ In PISA-Spitzenländern ist die Teilnahme an Fortbildung für Lehrkräfte eine Voraussetzung für Gehaltserhöhungen und Aufstiegsmöglichkeiten.
- ⇒ Staatliche Institute und Universitäten konzentrieren ihre Fortbildungs- und Beratungsangebote mit Vorrang auf schulisch-bildungspolitische Schwerpunkte und Professionalisierungserfordernisse.
- ⇒ In erfolgreichen PISA-Staaten sind Schulen zur Erarbeitung schuleigener Fortbildungspläne verpflichtet.
- ⇒ In Verbindung mit der obligatorischen schuleigenen Fortbildungsplanung haben erfolgreiche PISA-Staaten überwiegend schuleigene Fortbildungsbudgets eingeführt, die den Schulen Möglichkeiten bieten, Fortbildung und Beratung „einzukaufen“.
- ⇒ In erfolgreichen PISA-Staaten findet Fortbildung weitgehend in den Schulen statt unter Einbezug interner und externer Expertise.
- ⇒ Erfolgreiche PISA-Teilnehmerstaaten haben zur Unterstützung der Schul- und Unterrichtsentwicklung in ihren Schulen effektive Moderations- und Beratungssysteme entwickelt, in denen Schulen leicht und unaufwändig Fortbildung und Beratung abrufen können.
- ⇒ Durchgängig ist in allen Vergleichsländern eine konstruktive Haltung der Schulleitungen im Hinblick auf Fortbildungsplanung und Fortbildungsbeteiligung der eigenen Schule eine wesentliche Erfolgsbedingung.
- ⇒ Alle erfolgreichen PISA-Staaten geben der Qualifizierung des schulischen Leitungspersonals (Schulleitung und Middle Management) einen zentralen Stellenwert. Leitungsf Fortbildung ist vielfach verpflichtend.

„Aus dem Vergleich lässt sich der Schluss ableiten, dass eine Wirksamkeit von Unterstützungssystemen auf die Entwicklung von Schulleistung vor allem dann erwartet wird, wenn differenzierte und nutzerorientierte Unterstützungsleistungen mit klaren Zielvorgaben und einem transparenten Evaluierungssystem verbunden sind, wenn Unterstützungsleistungen für Lehrkräfte auf der Ebene der Einzelschule organisiert und in beträchtlichem Umfang auch gestaltet werden, wenn entweder für spezielle Handlungsfelder ausgebildete Experten oder lokale „stakeholder“ aus dem schulischen Umfeld oder sowohl Experten als auch Interessenvertreter in die Unterstützungsstrukturen einbezogen werden und wenn schließlich großer Wert auf die Qualifizierung des schulischen Leitungspersonals gelegt wird.“ (ebd. S. 208)

### **Bildungsreformen in Deutschland:**

#### **Von der „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ zur Evaluation sowie zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Einzelschulen**

Mit ihren „Konstanzer Beschlüssen“ (1997) initiierte die KMK die „systematische, wissenschaftlich abgesicherte und breit angelegte Feststellung von Ergebnissen des Bildungssystems (Bildungsmonitoring) sowie die daraus abgeleitete Klärung von Ursachen für unbefriedigende Ergebnisse und Einleitung von geeigneten Reformmaßnahmen“ (KMK-Sekretariat: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, Bonn 2006, S. 6). Dieses Bildungsmonitoring umfasst in den nächsten Jahren:

- ⇒ Die Beteiligung an internationalen Schulleistungsuntersuchungen
- ⇒ Die Einführung von Bildungsstandards und Überprüfung von deren Erreichen in Ländervergleichen (ab 2009)
- ⇒ Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankoppelung an die Bildungsstandards zur landesweiten oder länderübergreifenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen
- ⇒ Nationale Bildungsberichterstattung – gemeinsam von Bund und Ländern

Im Anschluss an die Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I vereinbarten KMK und BMBF im März 2008 für die nächsten Jahre einerseits die Fortsetzung langfristig wirksamer Strategien („sieben Handlungsfelder der KMK“, Transparenz und Qualitätssicherung steigern, empirische Bildungsforschung unterstützen, Zusammenarbeit mit anderen Politikfeldern verstärken) sowie neue Schwerpunktsetzungen (Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler – insbesondere in der Sekundarstufe I („Risikogruppe“), Verbesserung der Durchlässigkeit und der Übergänge, die Sicherung von Schulabschlüssen und die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte).

Die Qualitätsrahmen der Länder, die den externen Evaluationen der Schulinspektionen zugrunde liegen und die für Schulen, Schulinspektionen, Schulaufsicht, Lehrerbildung und Beratung orientierend sind, weisen weitgehende Übereinstimmungen auf hinsichtlich der Qualitätsbereiche, der Qualitätskriterien und deren Indikatoren. Es gibt demgemäß einen weitreichenden Konsens zwischen den Ländern in Deutschland über „guten Unterricht“ und „gute Schule“. In diesem Sinne ist/sind die Qualitätsrahmen das „normative Dach“ über dem Bildungssystem.

### **Konsequenzen für die Unterstützungssysteme in den Ländern**

Im Mittelpunkt der Bildungsreformen stehen selbstständige und eigenverantwortliche Schulen, die in Zusammenarbeit mit den Eltern Bildung und Erziehung sowie die Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Alle Überlegungen zur innovativen Weiterentwicklung des schulischen Unterstützungssystems müssen der zentralen Fragestellung folgen, wie die Schulen nachweislich effektiv und professionell bei der Erfüllung dieses Bildungs- und Erziehungsauftrags unterstützt werden können.

Es kommt nicht darauf an, vom aktuellen Unterstützungssystem, den in ihm vorhandenen Kompetenzen und seinen gegebenen Organisationsformen aus zu denken, sondern konsequent zu fragen, was die Schulen im Rahmen der Bildungsreformen brauchen, wie sie das, was sie brauchen, unaufwändig, schnell und qualifiziert erhalten können und wie sich dazu das Unterstützungssystem weiterentwickeln muss. Entscheidend ist der „Output“ für die Schulen und nicht die Zufriedenheit des Unterstützungssystems mit sich selbst.

### **Für die innovative Weiterentwicklung der Unterstützungssysteme kommt es dabei auf die Orientierung an folgenden Essentials/Standards an:**

- ⇒ Die Einrichtungen des Unterstützungssystems verstehen sich systemisch als Teile des gesamten Unterstützungssystems, das als „Lernendes System“ begriffen wird (Landes-, Fortbildungs- und Beratungsinstitute, Lehrerbildungszentren an den Universitäten (Studium und Referendariat), Schulinspektionen, Schulaufsicht, „Freie Träger“).
- ⇒ Schulen formulieren ihre Arbeitsstände bei Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Rahmen ihrer Schulprogramme, die eine Grundlage der schuleigenen Fortbildungsplanung sind.
- ⇒ Die Schulinspektionen geben den Schulen und deren zuständigen Schulaufsichten Rückmeldungen als „Stärke-Schwächen-Analysen“.
- ⇒ Schulen beraten diese Rückmeldungen intern und mit ihrer Schulaufsicht, der sie Vorschläge für Zielvereinbarungen machen. Diese Zielvereinbarungen werden nach eingehender Beratung zwischen den Schulen und ihren Schulaufsichten verbindlich festgelegt.
- ⇒ Diese verbindlichen Zielvereinbarungen gehören ins Schulprogramm und werden damit ebenfalls Grundlage der schuleigenen Fortbildungsplanung.
- ⇒ Schulen (Fortbildungsbeauftragte und/oder Steuergruppen im Auftrag der Schulleitungen) nehmen Kontakt mit Landes-, Fortbildungs- und Beratungsinstituten auf und schließen Vereinbarungen ab: „Vom Kontakt zum Kontrakt“.

- ⇒ Beratung und Fortbildung der Einrichtungen des Unterstützungssystems verändern ihre Leistungspalette: Von der Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung. Im Rahmen dieser Weiterentwicklung erarbeiten und bieten diese Einrichtungen modulare Auswahlangebote an, die sich an den Bereichen und Indikatoren der Qualitätsrahmen, Bildungsstandards, KMK-Handlungsfelder, VERA etc.) orientieren und aus denen Schulen auswählen können und in Zusammenarbeit mit den Instituten jeweils für sie „maßgeschneiderte Unterstützungsprogramme“ vereinbaren und abrufen. Es geht dabei um die Gewährleistung von modularen Auswahlangeboten in den Bereichen, in denen Schulen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung abverlangt werden und in denen sie Anspruch auf Unterstützung haben.
- ⇒ Das Unterstützungssystem umfasst ein professionelles Moderations- und Beratungssystem, das auf die schulisch-bildungspolitischen Schwerpunkte und deren schulische Nachfragen hin ausgerichtet ist und dessen Qualität und Professionalität durch die Institute gesichert werden.
- ⇒ Schulen erhalten Fortbildungs-(Teil-)Budgets, mit dem sie sich ggf. „kaufen“ können, was sie bei den Unterstützungseinrichtungen nicht bekommen.
- ⇒ Schulen unterhalten Netzwerke, in denen Fortbildungs- und Beratungsinstitute spezifisch mitwirken, ohne sie zu dominieren.
- ⇒ Die Qualität der Angebote „freier Fortbildungsträger“ wird im Rahmen eines Zertifizierungssystems geprüft und festgestellt.
- ⇒ Das Unterstützungssystem insgesamt und seine Einrichtungen werden durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Bildungsministerien auf Staatssekretärebene gesteuert und evaluiert.

### **Aufgaben und Kompetenzen des Fortbildungs- und Beratungspersonals in professionellen Unterstützungssystemen**

Bei den Aufgaben und Kompetenzen des Personals in Fortbildungs- und Beratungsinstituten ist zwischen der Makro-Ebene (regional, landesweit, länderübergreifend) und der Mikro-Ebene (Arbeit mit Einzelschulen und Seminargruppen) zu unterscheiden:

#### **Personalaufgaben auf der Makro-Ebene:**

- ⇒ Konzeptentwicklung modularer Auswahlangebote in ausgewählten, definierten, vereinbarten und/oder gesetzten schulisch-bildungspolitischen Schwerpunktgebieten
- ⇒ Erprobung, Durchführung/Umsetzung und Evaluation dieser Konzepte/Projekte
- ⇒ Entwicklung, Erprobung, Einsatz und Evaluation von Materialien und Medien in diesen Schwerpunktgebieten
- ⇒ Vorbereitende und begleitende Qualifizierung des Beratungs- und Moderationspersonals zur schulinternen Beratung und Fortbildung
- ⇒ Entwicklung, Erprobung, Einsatz und Evaluation von Fortbildungskonzepten und Materialbausteinen/-modulen zur Qualifizierung von Schulleitungen, Fachkonferenzleitungen, Steuergruppen, Schulaufsicht, Schulinspektionen etc.
- ⇒ Kooperation mit allen Beteiligten
- ⇒ Management der anstehenden Organisationsaufgaben

### **Für diese Aufgaben auf der Makro-Ebene sind folgende Personalkompetenzen erforderlich:**

- ⇒ Grundlegende und differenzierte Kenntnisse im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung/Unterrichtsqualität sowie Schulentwicklung/Schulqualität, auf Qualitätsbereiche der Orientierungs- bzw. Qualitätsrahmen, auf bildungspolitische Steuerungsvorgaben, auf Bildungsstandards, individuelle Förderung, Diagnostik und Evaluation
- ⇒ Grundlegende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse in ausgewählten Bereichen
- ⇒ Fortbildungs- und didaktische Planungskompetenz im Hinblick auf mittelfristige Projekt- und Konzeptentwicklung, auf Methoden und Handlungsmodelle, auf Materialien und Medien
- ⇒ Fortbildung und Beratung finden mehr und mehr in der Schule statt. Das hauptamtliche Fortbildungs- und Beratungspersonal kann das quantitativ nicht leisten; in den Vordergrund tritt darum nebenamtliches Personal, das spezifisch für diese Aufgaben qualifiziert wird. Für diese Qualifizierungsaufgabe benötigt das hauptamtliche Personal in den Instituten fortbildungs- und didaktische Kompetenzen im Hinblick auf Ziel- und Ergebnisorientierung, auf Prozesssteuerung, -moderation und -leitung (Leadership), auf Gesprächsführung, Konfliktlösung und Evaluation sowie auf das entsprechende Management.

### **Auf der Mikro-Ebene stellen sich folgende Aufgaben:**

- ⇒ Konzeptionelle Beratung nachfragender Schulen (Zielvereinbarungen, schuleigene Fortbildungsplanung) im Hinblick auf „maßgeschneiderte Fortbildungsprogramme“ für diese Schulen
- ⇒ Planung, Durchführung und Evaluation schulexterner Fortbildungsveranstaltungen
- ⇒ Management der anstehenden Organisationsaufgaben

### **Für diese Aufgaben auf der Mikro-Ebene sind folgende Personalkompetenzen erforderlich:**

- ⇒ Entwicklungs-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenzen – wie auf der Makro-Ebene aber in thematisch begrenzten Inhaltsbereichen
- ⇒ Priorität hat die Beratung der nachfragenden Schulen bei deren schulspezifischen Fortbildungs- und Beratungsprogrammen sowie ggf. die Vermittlung anderer Anbieter.

Zusammenfassend lassen sich gegenwärtige und künftige Entwicklungstendenzen und Anforderungen an Fortbildungs- und Beratungsinstitute festhalten:

- ⇒ Definierte Kernaufgaben komplementär zu anderen Einrichtungen
- ⇒ Steuerung durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie durch Evaluation
- ⇒ Prioritäre Ausrichtung auf schulische Nachfragen und Bedarfe (Zielvereinbarungen, schuleigene Fortbildungsplanungen) im Rahmen bildungspolitischer Vorgaben
- ⇒ Kooperation mit dem IQB
- ⇒ Kooperation und Aufgabenteilung mit anderen Ländern/Instituten
- ⇒ Nicht alles allein entwickeln: Qualität definieren und „einkaufen“
- ⇒ Schlanker, professioneller und effektiver werden

**Karl-Oswald Bauer**

## Das professionelle Selbst entwickeln

„Zur Persönlichkeit kann niemand erziehen, der sie nicht selber hat.“  
(C. G. Jung)

Ich möchte mit einer, wie manch einer finden mag, recht unziemlichen und hoffentlich sogar ketzerischen These diesen Beitrag einleiten: *Die Kultivierung der Seele im Beruf ist eine der reizvollsten und schöpferischsten Aufgaben, der Menschen sich überhaupt widmen können.* Und deshalb habe ich sie auch zum Forschungsfeld gewählt. Unziemlich könnte daran erscheinen, dass hier nicht die Hinwendung zur Sache, die Bewältigung von Arbeitsaufgaben, im Mittelpunkt steht. Und auch nicht die Hinwendung zum Anderen, der Dienst am anderen Menschen, sondern eben die Beziehung von Menschen zu einem Teil ihrer selbst. Dabei geht es durchaus um die berufliche Arbeit, jedoch – um in Abwandlung eines Buchtitels von C.S. Lewis zu sprechen – nicht um die reumütige Rückkehr nach Puritanien. Etwas anders ausgedrückt: Auch die berufliche Entwicklung bietet eine Möglichkeit, die eigene Seele zu kultivieren und sich daran zu erfreuen, und zwar insbesondere in der zweiten Lebenshälfte.

Der Gedanke, das unvermeidliche Streben nach persönlichem Glück und das Streben nach dem objektiv Guten könnten vielleicht keine Gegensätze sein, sondern im Gegenteil zwei Seiten derselben Medaille, kann sich auf eine weit zurückreichende philosophische und religiöse Tradition berufen. Bei Platon sind es Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung, die nicht nur zum Guten führen, sondern auch die verlässlichsten Garanten für ein glückliches Leben. Ähnliche Ideen lassen sich in der Überlieferung vieler Kulturen aufspüren. Der Glücksforscher Martin Seligman stellt hierzu fest:

„Während die wissenschaftliche Psychologie menschliche Tugenden vernachlässigt hat, haben sich Religion und Philosophie sehr stark um sie gekümmert. Über die Jahrtausende hinweg und in den verschiedensten Kulturen gibt es eine erstaunliche Übereinstimmung darüber, was Tugenden und Stärken sind.“ (Seligman 2003, S. 32) Seligman identifiziert insgesamt nur sechs Kerntugenden: Weisheit und Wissen, Mut, Liebe und Humanität, Gerechtigkeit, Mäßigung, Spiritualität und Transzendenz. Die vier platonischen Tugenden sind in dieser Auflistung enthalten, hinzukommen Humanität und Transzendenz. Gerade die letztgenannte Tugend, die Transzendenz, mag besonders verdächtig erscheinen; aber man kann sie auch als notwendiges Korrektiv zum Streben nach Wissen betrachten. Der, für den alles durchsichtig ist, sieht nichts mehr, weil es nichts mehr zu sehen gibt. Nun möchte ich im Folgenden die These verteidigen, dass die Entwicklung des Selbst im Beruf als „Kultivierung der Seele“ nicht nur zu besseren Ergebnissen führt, sondern auch ein Weg ist, auf dem Menschen ihre Stärken entdecken und einsetzen. Und das ist etwas, das sie stolz, zufrieden und glücklich macht.

Bevor die Argumente für diese These vorgetragen werden, sei ein kurzer Überblick über den Inhalt des Beitrags gegeben. Ich beginne mit Begriffsklärungen (professionell, Selbst), stelle dann einige Modelle zur Beschreibung und Erklärung von Veränderungsprozessen des Selbst vor, entwickle das Konzept der pädagogischen Basiskompetenzen und der Selbstinterpretationen, die im Laufe der Berufsbiographie von Lehrkräften entstehen und vergehen, mache einen Abstecher auf das Gebiet des pädagogischen Optimismus, um dann Konsequenzen aus dem Gesagten zu ziehen, die, wie ich hoffe, auch einen Bezug zu konkreten Aufgaben der Lehrerfortbildung als Personalentwicklung haben. An den Anfang seien zwei Kernaussagen gestellt, die erste stammt von dem leidenschaftlichen Lehrer und berühmten amerikanischen Glücksforscher, den ich bereits zitiert habe, die zweite von einem versierten und angesehenen deutschen Lehrerforscher.

„Wenn ich einen guten Unterricht erteile, verschafft mir das größere Energie. Dieses Wohlbefinden ist authentisch.“ Martin Seligman, Professor für Psychologie an der University of Pennsylvania

„Lehrer sind nicht nur Experten für das Lernen der Schüler [...], sie werden in wachsendem Maße auch Experten für ihr eigenes berufliches Weiterlernen in gezielter Fortbildung werden müssen.“ Ewald Terhart, Professor für Pädagogik an der Universität Münster

Man kann Terharts Aussage als eine zeitgemäß nüchterne professionstheoretisch und empirisch begründete Variation des Themas betrachten, das bereits C. G. Jung im Sinn hatte, als er den Erziehenden nahe legte, an ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten. (Jung 1993) Seligman wiederum denkt an den Anspruch des Menschen auf Glück auch im Beruf, wenn er Begriffe wie „Energie“, „Wohlbefinden“ und „authentisch“ verwendet. Aus dem „Müssen“ (Terhart) wird bei ihm ein „Wollen“. Ich möchte nun den Gedanken einer berufsbiographischen Entwicklung, die mehr ist als nur die Erweiterung einiger Kompetenzen, mit professionstheoretischen Überlegungen verknüpfen. Kaum ein Begriff wurde im Zusammenhang mit Fragen der Lehrerbildung, Lehrerwirkung und Lehrerleistung so sehr strapaziert wie der Begriff der Professionalität. Aber was ist darunter zu verstehen? Ich erspare mir und dem Leser lange Diskussionen und mache einen – zugegeben, nicht eben griffigen - Definitionsvorschlag.

### **Was ist „professionell“?**

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert. Sie ist sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher, kann sich mit sich selbst (innerlich) und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache verständigen, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen und übernimmt persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich. Sie kann auf Distanz zu diesem Selbst gehen und ihm Grenzen setzen. Ihr explizites Selbst wird durch ein implizites Selbst gestützt, das intuitiv vorgeht und mit dem beruflichen Handeln positive Emotionen verknüpft (nach Bauer 2005, zur Orientierung an berufstypischen Werten bzw. zum Thema „Berufsmoral von Lehrpersonen“ siehe Oser 1998, zum impliziten Selbst Joachim Bauer 2007).

In dieser Definition steht das Selbst an zentraler Stelle, von dort aus wird Professionalität überhaupt erst strukturiert. Die anderen Komponenten (Berufssprache, wissenschaftliche Basis der Berufsausübung, Handlungskompetenzen und Verantwortungsübernahme) sind professionalisierungstheoretisches Allgemeingut. Das Selbst allerdings wird in diesem Zusammenhang sonst kaum genannt. Stattdessen lässt sich freilich eine Renaissance des Begriffs der „Lehrerpersönlichkeit“ feststellen (exemplarisch dazu Herrmann 2002).

Diese Renaissance ist unvermeidlich, weil eine ausschließlich an Kompetenzen orientierte Betrachtung von Lehrerprofessionalität für die pädagogische Beziehung zentrale Eigenschaften der Lehrperson außer Acht lässt. Der Begriff der Lehrerpersönlichkeit hat jedoch seine Tücken, weil er eine zeitliche Stabilität und situationsbezogene Generalität impliziert, die weder gegeben sind, noch normativ eingefordert werden sollten. In ihrem Überblick über die Forschung zur „Lehrerpersönlichkeit“ haben Bromme und Haag (2004) sich daher durchaus kritisch mit diesem Begriff auseinandergesetzt. Sie ziehen offenbar den Expertenansatz in der Forschung vor, der sich um die empirische Erfassung spezifischer Wissensformen und Fertigkeiten bemüht, die für eine erfolgreiche Durchführung des Kerngeschäfts Unterricht erforderlich sind.

Dieser Ansatz stellt die Lehrerexpertise in den Mittelpunkt, ohne jedoch den Versuch zu machen, eine systematische Beziehung zwischen Expertise, Persönlichkeitstheorien und Selbstkonzepten von Lehrkräften sowie berufsethischen Komponenten herzustellen. Genau dies aber versuche ich mit dem Konzept des professionellen Selbst zu erreichen.

Mit diesem Konzept des professionellen Selbst ist die Idee verbunden, dass es darüber hinaus auch ein privates Selbst gibt, das gegenüber beruflichen Zumutungen abgeschirmt werden kann. Außerdem ist das Selbst keine quantitative Größe, die sich allein mit objektivierenden Methoden einfangen ließe. Im Unterschied zur Persönlichkeit bleibt das Selbst teilweise unklar und im Hinblick auf seine Entscheidungen wenig kalkulierbar. Es lässt sich auch nicht auf Kompetenzen reduzieren, eher ist es

die Instanz, die von Kompetenzen Gebrauch macht und dafür sorgt, dass Kompetenzen aufgebaut werden, wenn sie fehlen.

### **Was ist ein Selbst?**

In der Definition ist der Begriff des Selbst seinerseits klärungsbedürftig. Unter „Selbst“ soll ein dem Bewusstsein teilweise zugänglicher stabiler Kern der Person verstanden werden, von dem aus diese ihre eigene Sicht der Dinge und ihre Entwicklung organisiert. Das Selbst entsteht in der Interaktion mit anderen und in der praktischen Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen. Es bleibt zu einem großen Teil implizit und besteht außer aus Kognitionen auch aus Emotionen und Handlungsprogrammen sowie Motiven und erlebt sich als dauerhaft und einmalig.

Dieser Begriff des Selbst entspricht nicht ganz dem des eingangs zitierten C.G. Jung, der das Selbst vor allem unterhalb der Bewusstseinschwelle verortet, berücksichtigt aber mit dem Konzept des impliziten Selbst, dass nur ein kleiner Teil des Selbst dem Bewusstsein zugänglich ist. Allerdings kann auch der dem Bewusstsein nicht zugängliche Teil durchaus von außen beeinflusst werden, etwa durch die Schaffung günstiger oder ungünstiger Entwicklungsbedingungen.

Das *professionelle* Selbst ist von außen betrachtet der im Beruf sichtbar werdende Teil der Persönlichkeit. Daneben hat das Selbst seine privaten und auch seine verborgenen Seiten. Diese haben zwar Einfluss auf das berufliche Handeln, werden aber weder bewusst offenbart noch durch Ausbildung, Training, Supervision oder kollegiale Beratung gezielt verändert. Das professionelle Selbst wandelt sich durch Erfahrung. Es ist von innen betrachtet das organisierende Zentrum, von dem aus Ziele, Fähigkeiten, Handlungsrepertoires, Bewertungen und Erfahrungen miteinander zu einem konsistenten Ganzen verknüpft werden. Es garantiert Dauer und Beständigkeit und gründet auf Vertrauen in die eigenen Ressourcen.

Das Selbst ist nicht nur ein gedankliches Gebilde im Sinne eines Selbstkonzepts, sondern insofern objektiv, als es auf Erfahrungen mit sich und der Welt Bezug nimmt und diese Erfahrungen sozusagen verdichtet hat. Es bezieht sich also auf ein Außen jenseits seiner eigenen Vorstellungen. Es nimmt einen Teil dieses Außen nach innen, in Form entsprechender Repräsentationen. Zu diesen Repräsentationen gehören immer auch Emotionen und deren körperliche Begleitprozesse sowie Motive.

Der so vereinbarte Begriff des professionellen Selbst ermöglicht es, für die Berufsausübung relevante und zugängliche Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung von eher privaten und zu schützenden Bereichen abzugrenzen. Ich halte eine solche Abgrenzung für erforderlich, weil andernfalls die aus praktischen und ethischen Gründen gebotene Trennung zwischen allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung und professioneller Entwicklung schwer zu fassen wäre. Auch aus der Praxis der kollegialen Beratung (Tietze 2003) wird Privates ausdrücklich ausgeschlossen und dessen Offenbarung, falls erwünscht, an andere Formen der Beratung und Hilfe überwiesen. Die Unterscheidung zwischen Privatem und Persönlichem ist für einen professionellen Umgang mit dem Selbst weit mehr als eine bloße Spitzfindigkeit. Persönliches gehört in den Beruf, Privates nicht unbedingt.

### **Wie entsteht und verändert sich das Selbst?**

Das berufliche Selbst wandelt sich durch Erfahrung, nicht immer und nicht notwendig zum Besseren. Gerade bei Lehrkräften besteht ein erhöhtes Risiko des Kompetenzverlustes in der Berufsbiographie oder – schlimmer noch – der inneren Erschöpfung und damit des Sinnverlustes durch chronische Selbstüberforderung. (Bauer/Kanders 1998, Bauer 2002) Zu den Erfahrungen in alltäglichen beruflichen Handlungssituationen treten nun aber spezifische professionell gefärbte Kommunikationsprozesse, möglicherweise auch zeitweise ein systematisches Training bestimmter Fähigkeiten, zum Beispiel der Basiskompetenzen, auf die ich noch zu sprechen komme. Diese Formen der Selbstveränderung sind stärker zielorientiert und laufen innerhalb eines professionsethisch begrenzten Feldes ab. Sie sind offenbar geeignet, das Risiko des persönlichen Scheiterns im Beruf und berufsbedingter Erkrankungen zu reduzieren.

Was veranlasst das Selbst dazu, sich überhaupt verändern zu wollen? Warum bleibt es nicht einfach, wie es ist? Eine mögliche Antwort lautet. Das Selbst erlebt sich als mangelhaft und strebt nach Perfektion. Diese Antwort hat mich nie recht zufrieden gestellt. Eine interessantere Antwort habe ich durch meine Beschäftigung mit Glückstheorien gefunden. So nahm etwa Pica della Mironadola an, dass der Mensch dadurch glücklich wird, dass er sich selbst gestaltet. Bereits von Platon stammt die Vermutung, dass dies im Hinblick auf eine allgemeine Idee des Guten geschieht, also keineswegs auf egozentrische Weise, sondern ganz im Gegenteil durch die Hinwendung zu überindividuellen und möglicherweise auch transzendenten Werten. (Bauer 2005b)

Weitere Gründe für den Wandel können konflikttheoretisch oder kooperationstheoretisch gerahmt werden. Entscheidend ist, dass implizite und explizite Teile des Selbst einander wechselseitig beeinflussen und diese gegenseitige Stimulierung einen Stillstand nahezu ausschließt.

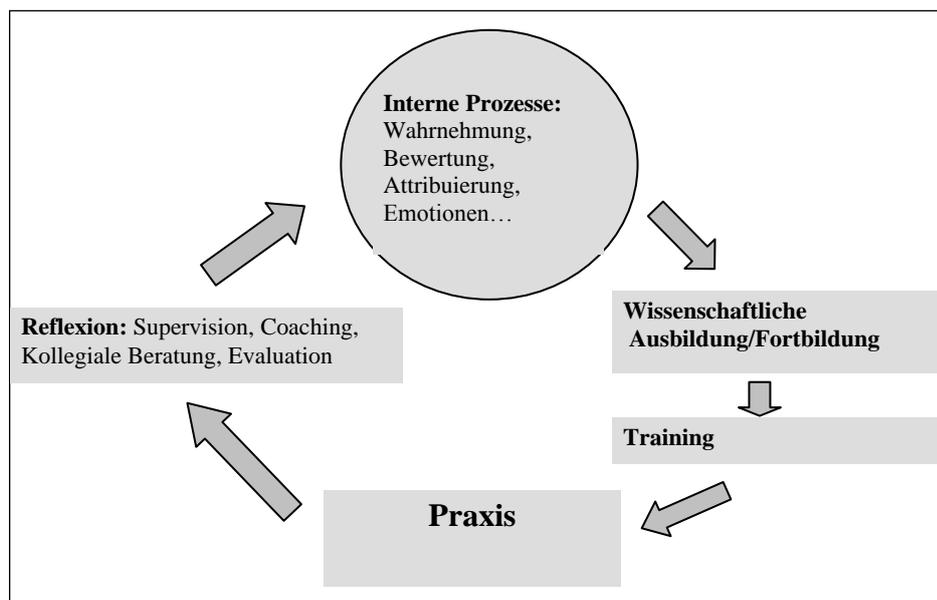


Abbildung 1 : Selbstveränderung in pädagogischen Berufen

Selbstentwicklung orientiert sich demnach an freiwillig bejahten ethischen Standards, deren Erfüllung positiv erlebt wird. Möglicherweise spielen auch innere Anstöße, die eher entwicklungspsychologisch zu fassen sind, eine wichtige Rolle. Ich komme darauf später zurück. An dieser Stelle erscheint mir der Hinweis wichtig, dass die Werte, an denen sich das Selbst orientiert, keineswegs einem permanenten gesellschaftlichen Wandel unterliegen, sondern erstaunlich resistent gegenüber dem Zeitgeist und modischen Neuerungen sind. Sie sind deswegen keineswegs konservativ, man könnte sie mit gleichem Recht als revolutionär einstufen, denn wo gibt es in der sich wandelnden Wirklichkeit schon Gerechtigkeit oder Weisheit? Tugenden sind kontrafaktisch, und das ist ihre größte Stärke.

### Ein Fähigkeitsentwicklungsmodell

Zur Beschreibung von Veränderungen des Selbst sind Modellvorstellungen nützlich, zum Beispiel das Fähigkeitsentwicklungsmodell. Das Fähigkeitsentwicklungsmodell (hier in einer Version nach Blom 2000) geht davon aus, dass prozedurales Wissen, also Wissen, wie etwas geschieht oder zu tun ist, schließlich über mehrere Zwischenschritte, zu unbewussten Fähigkeiten oder impliziten Fähigkeiten führt. Man gelangt so von der nichtbewussten Unfähigkeit zur nichtmehr-bewussten Fähigkeit. Entscheidend ist der von außen initiierte erste Schritt von der unbewussten zur bewussten Unfähigkeit. Allerdings würde es ohne systematisches Üben keinen Fortschritt von der bewussten Unfähigkeit zur bewussten Fähigkeit geben. Das Modell enthält also eine Handlungskomponente, die über reine Reflexionstätigkeiten hinausgeht.

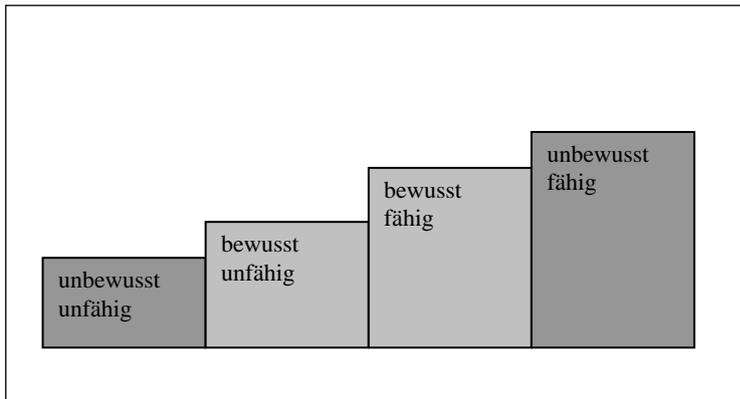


Abbildung 2: Fähigkeitsentwicklungsmodell (nach Blom 2000)

Das so skizzierte Fähigkeitsentwicklungsmodell ist durchaus nützlich, nimmt aber nur Fähigkeiten in den Blick, nicht Werte oder ganze Selbstkonzepte. Ein derartiges Modell erscheint mir recht brauchbar, wenn es darum geht, prozedurales bzw. implizites Wissen in einem kumulativen Lernprozess gezielt aufzubauen. Dass eine feinere Unterscheidung der Strukturen professionellen Wissens vonnöten ist, darauf weisen Bromme/Haag (2004) hin. In dieser Hinsicht ist das hier präsentierte Fähigkeitsentwicklungsmodell zu revidieren. Auch zur Beschreibung berufsbiographischer Wendepunkte ist es nicht geeignet, aber dafür können wir andere Modelle konstruieren.

### Die Krise

Unter einer Krise (des Selbst) soll hier ein Prozess der Destabilisierung des Selbst verstanden werden, der als hochgradig beunruhigend erlebt wird und das Selbst antreibt, nach grundlegenden (größeren) internen und externen Veränderungen zu streben. Dieser Prozess ist nicht notwendig Ausdruck einer psychischen Störung oder Erkrankung, kann aber durchaus zu einer solchen Erkrankung gehören. Die Unterscheidung zwischen Erkrankung und „normaler“ Entwicklungskrise bedarf oft einer speziellen Diagnostik und ist Aufgabe von klinischen Psychologen und Psychiatern. Insbesondere Depressionen und Angststörungen sind behandlungsbedürftig. Die hier gemachten Vorschläge und Tipps sind in solchen Fällen ungeeignet.

Die Krise des Selbst kann von diesem selbst durch äußere Veränderungen (Handlungen) herbeigeführt werden. Das Selbst kann seine eigene Umgebung so stark verändern, dass es nicht mehr hineinpasst. Es bleibt ihm dann nichts anderes mehr übrig, als seine Handlungen rückgängig zu machen oder sich auf die neue Umgebung einzustellen, also sich innerlich – und oft auch strukturell – selbst zu verändern. Aber die Auslöser können auch draußen, bei anderen Menschen liegen. Und sie können weit in die biographische Vergangenheit zurückreichen. Möglicherweise werden bestimmte Krisen gezielt von außen herbeigeführt, weil die Gesellschaft den Wandel nahe legen oder gar erzwingen will. Hierzu sind etwa Initiationen zu zählen wie der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule oder in den Ruhestand am Ende einer Erwerbsbiographie. Die Krise ist kein unerwünschter Nebeneffekt, sie ist notwendig und unvermeidlich, weil das Selbst nicht bleiben soll, was es ist.

Das Erlebnis der Krise ist geheimnisvoll. Es spiegelt sich in Mythen, in denen Menschen durch das Feuer gehen, mit einem Drachen kämpfen oder eine Last durch gefährliche Zonen schleppen müssen. Schmerz, Kummer, Leid und Trauer sind Begleitempfindungen der Krise, denn es geht viel verloren. Und das schmerzt. Erst dann kann das Neue kommen, und mit ihm die Lebensfreude. Krisensituationen lassen sich vermutlich besser mit qualitativen als mit quantitativen Methoden erforschen. Eine dieser Methoden ist das von uns entwickelte Kriseninterview, das auch in der personenzentrierten Fortbildung eingesetzt werden kann.

## Das Kriseninterview

Das Kriseninterview geht etwa so:

Interviewer: Können Sie sich an eine schwierige berufliche Situation in den vergangenen sechs Monaten erinnern, in der sie sich bedrängt fühlten, Angst hatten, sehr beunruhigt waren? Oder an eine Episode, in der sie längere Zeit bedrückt und traurig waren?

Wenn nein, dann überlegen Sie, ob es in den letzten zwei Jahren so eine Phase gab. Wenn ja, dann beschreiben Sie zunächst Ihr inneres Erleben in dieser Phase.

Stecken Sie noch in der Phase? Wenn ja, beschreiben Sie zuerst Ihr Erleben, dann Ihre Lösungsversuche (Ausbruchsversuche). Wenn nein, dann beschreiben Sie, wie Sie hinaus gelangt sind. Was machen Sie heute anders, in welcher Hinsicht hat sich Ihr Leben geändert? Nehmen Sie etwa den Tagesablauf, hat sich da etwas dauerhaft verändert?

## Innere Struktur des Selbst und Basiskompetenzen

Ein entwickeltes professionelles Selbst verfügt über eine innere Struktur, die folgende Komponenten umfasst und miteinander verknüpft: Es orientiert sich an geklärten Werten, aus denen Ziele abgeleitet werden können, greift auf Handlungsrepertoires zurück, die zu seinen Kompetenzen gehören, verfügt über eine Berufssprache, hat subjektive Theorien entwickelt und Überzeugungen im Hinblick auf die Wirksamkeit seines eigenen Handelns gebildet. Es verknüpft Handlungsergebnisse stetig mit positiven Emotionen wie Freude, Stolz, Zufriedenheit.

Die pädagogischen Kompetenzen lassen sich einteilen in: fachliche Kompetenzen, fachdidaktische Kompetenzen, überfachliche pädagogische Kompetenzen und spezielle Kompetenzen zur Ausführung von Spezialistentätigkeiten als Berater, Schulentwickler, Schulleiter, Mentor, Evaluator usw. (vgl. Abbildung 3). Ich gehe hier nur kurz auf die fachübergreifenden pädagogischen Kompetenzen ein, die ich als Basiskompetenzen bezeichne.

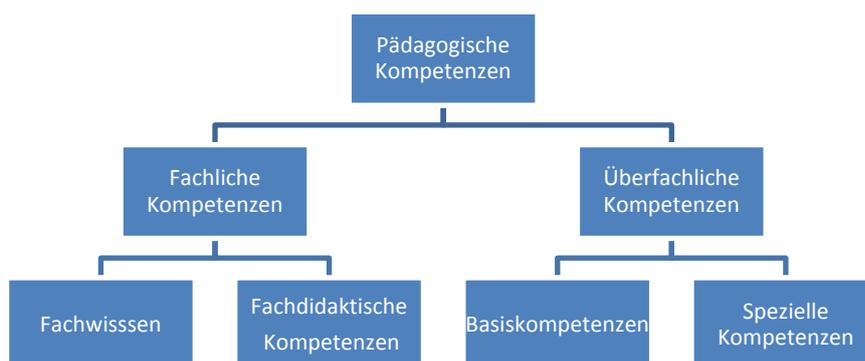


Abbildung 3: Klassifizierung pädagogischer Kompetenzen

### Pädagogische Basiskompetenzen sind durch die folgenden Merkmale definiert:

- Alle Angehörigen pädagogischer Berufe sollen über diese Kompetenzen verfügen.
- Laien und Angehörige anderer Professionen verfügen nicht oder weniger über diese Kompetenzen.
- Diese Kompetenzen können systematisch gefördert werden.
- Diese Kompetenzen sind eine Voraussetzung für wirksame Berufsausübung.
- Diese Kompetenzen können empirisch überprüft werden.

Das Verhältnis von Kompetenzen und Tugenden bzw. Stärken sieht wie folgt aus: Kompetenzen sind eine Voraussetzung für die Verwirklichung von Werten durch gekonntes Handeln; aber ohne die entsprechenden Wertorientierungen würden sie nicht oder für andere Ziele eingesetzt. Innere Erschöpfung manifestiert sich in Werteverlust und Zynismus; und wenn dieser Zustand eingetreten ist, sind Kompetenzen nutzlos oder sogar schädlich.

Tugenden oder Stärken lassen sich als überdauernde, stabile Orientierungen an entsprechenden Werten auffassen, die im alltäglichen Verhalten sichtbar werden. Die Werte wiederum können in allgemeine Werte und spezifisch pädagogische Werte unterteilt werden. In der Forschung wurde wiederholt nach den Eigenschaften der guten Lehrkraft gefahndet, mit dem Ergebnis, dass sowohl Kompetenzen als auch Tugenden genannt werden. Fragt man Schülerinnen und Schüler nach den wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrkraft, werden Merkmale wie „Die Lehrer behandeln alle Schüler gleich“ und „Die Lehrer kümmern sich darum, wie es den Schülern geht“ neben didaktischen Kompetenzen besonders häufig genannt. (Kanders 2000, S. 20 f.). Man kann diese Merkmale als Indikatoren für Gerechtigkeit und Fürsorge bzw. Humanität verwenden, also auf allgemeine ethische Prinzipien beziehen, wie sie eingangs unter Hinweis auf die philosophische Tradition und die aktuelle Glücksforschung genannt wurden.

### Basiskompetenzen und Handlungsrepertoires

Auf der Grundlage qualitativer Untersuchungen zur Lehrerarbeit (Bauer/Kopka/Brindt 1999, Bauer 2005a) und auch quantitativer Unterrichtsforschung wurde eine Klassifikation pädagogischer Basiskompetenzen entwickelt. Danach lassen sich pädagogische Fähigkeiten und Handlungsrepertoires sechs Dimensionen zuordnen, die allerdings nicht trennscharf sind und nur als Heuristik dienen.

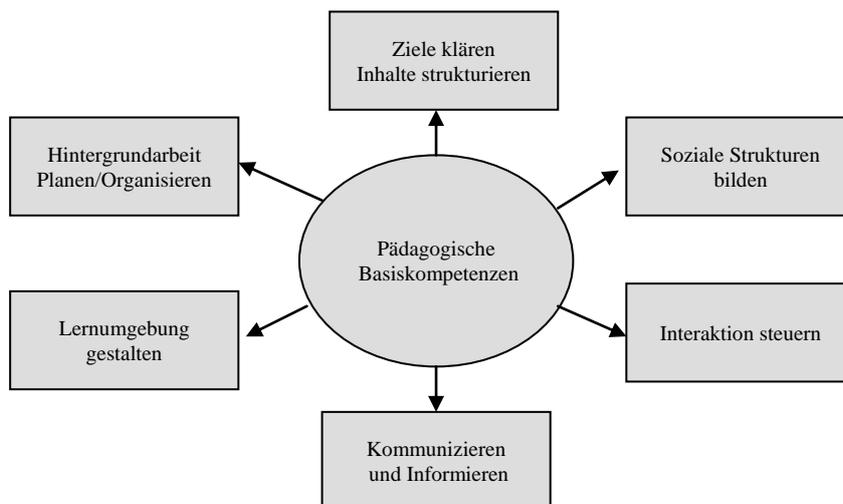


Abbildung 4: Pädagogische Basiskompetenzen

An erster Stelle steht die Fähigkeit, Ziele zu klären und Inhalte so zu strukturieren, dass den jeweiligen Zielgruppen das Lernen erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht wird, danach folgen Fähigkeiten zur sozialen Strukturierung, also zum Umgang mit Gruppen, zur Steuerung von Interaktionsprozessen, dann kommunikative Fähigkeiten, die über nichtfachliche allgemein vorauszusetzende Fähigkeiten hinausgehen wie etwa die Fähigkeit, einen Vortrag zu halten oder ein Beratungsgespräch zu führen. Hinzu kommen schließlich noch spezifische Fähigkeiten zur Gestaltung von Lernumgebungen und zur Planung und Organisation als notwendiger Hintergrundarbeit. Jede dieser Fähigkeiten kann in Teilfähigkeiten aufgespalten werden, die sich durch Training verbessern lassen. Ich wiederhole noch einmal, dass diese Heuristik nicht beansprucht, abzubilden, wie die Fähigkeitsbündel im Zentralnervensystem der Lehrkräfte tatsächlich organisiert sind. Sie ist vor allem als Hilfe bei der persönlichen Bestandsaufnahme und bei der Planung von Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen gedacht. Sie beansprucht zudem eine begrenzte Gültigkeit als vorläufiges Konstrukt der Klassifizierung von Kompetenzgruppen.

### **Selbstinterpretationen**

Eine bestimmte Richtung innerhalb der Lehrerforschung lenkt die Aufmerksamkeit auf die große Bedeutung von Charaktermerkmalen für eine erfolgreiche Berufsausübung (Herrmann 2002). Solche überdauernden allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale sind zum Beispiel Humor, Sinn für Gerechtigkeit und Fairness, emotionale Ausgeglichenheit, Geduld, Durchhaltevermögen und Konsequenz sowie spezielle Führungsqualitäten. Entsprechende Haltungen und ihnen kongruente Handlungen haben einen positiven Einfluss auch auf die Persönlichkeitsbildung von Schülern (Solomon u.a. 2001).

Mit dem Konzept der pädagogischen Selbstwirksamkeit eng verwandt ist das Konstrukt des „Pädagogischen Optimismus“. Diesem für die berufliche Entwicklung bedeutsamen Merkmal habe ich mich in eigenen empirischen Studien widmen können.

### **Wohlbefinden im Beruf und pädagogischer Optimismus**

Ich komme jetzt zu der für mich reizvollsten Frage dieses Beitrags: Gibt es einen Zusammenhang zwischen professioneller Entwicklung und Wohlbefinden? Dabei verstehe ich, um Missverständnissen vorzubeugen, unter Wohlbefinden ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal (trait), nicht den ja auch mit diesem Wort bezeichneten Zustand (state) des Glücksgefühls. Glücklich ist nach der hier verwendeten Definition also, wer dauerhaft mit sich selbst einverstanden und mit seinem Leben zufrieden ist und oft genug auch Momente des Glückserlebens erfährt, also jeder, der dazu neigt, sich glücklich zu fühlen. (zu den unterschiedlichen Versuchen, Glück zu definieren und zu messen siehe Bellebaum 2002, zur Wiederentdeckung des Glücksbegriffs speziell in der Pädagogik Riemen 1991, zum Glücksbegriff in der Schule Bauer 2005b).

Zu den überdauernden, aber durch Training und Beratung durchaus beeinflussbaren Faktoren, die zum Glück beitragen, dürfte das Konstrukt des Pädagogischen Optimismus gehören. Pädagogischer Optimismus (vgl. dazu Bauer/Kemna 2009) setzt sich aus mehreren Dimensionen zusammen, von denen eine als „Pädagogische Selbstwirksamkeit“ bezeichnet wird. Sie wird mit einer Skala zuverlässig und gültig gemessen, die aus folgenden Items besteht:

1. Ich denke, dass durch mich ein gutes Basiswissen für den weiteren Lebensweg der Schüler vermittelt wird.
2. Schüler werden durch meinen Unterricht angeregt, zu denken und eigene Ideen zu entwickeln.
3. Ich habe ein gutes Gefühl, wenn ich in den Unterricht gehe.
4. Ich bin den Schülern gegenüber positiv eingestellt und offen für deren Ideen.
5. Ich sehe meine Arbeit als sinnvoll an.
6. Mir macht die Arbeit mit Lernenden Freude.

7. Ich bin davon überzeugt, dass die Schüler infolge meines Unterrichts gut in den Beruf kommen werden.
8. Ich bin mir sicher, dass ich das Wissen so vermittele, dass es einprägsam ist und bleibt.
9. Ich trage auch zur Erziehung der Schüler Wesentliches bei.
10. Die Schüler zeigen mir deutlich, wenn sie sich freuen.
11. Ich bin auch für Kritik von Schülern zugänglich und lerne daraus.
12. Ich bekomme von meinen Schülern häufig ohne Aufforderung eine positive Rückmeldung über meinen Unterricht.
13. Schüler berichten mir, dass sie langfristig von meinem Unterricht profitieren

Bemerkenswert ist, dass wir eine Reihe von theoretisch vorhergesagten Zusammenhängen zwischen Pädagogischem Optimismus und Unterrichtspraxis, Gesundheit, Bournoutrisiko, Einschätzung der eigenen Schule; Berufszufriedenheit und weiteren Merkmalen finden.

In der folgenden Abbildung sind zwei Subdimensionen des Pädagogischen Optimismus enthalten: die Selbstwirksamkeit und das Vertrauen zu Schülerinnen und Schülern. Als weiteres Merkmal des professionellen Selbst habe ich die Berufszufriedenheit einbezogen. Die Berufszufriedenheit hängt im Unterschied zur Selbstwirksamkeit stark vom schulischen Kontext ab, also von der Schulleitung und vom Kollegium (ausführlicher in Bauer 2009).

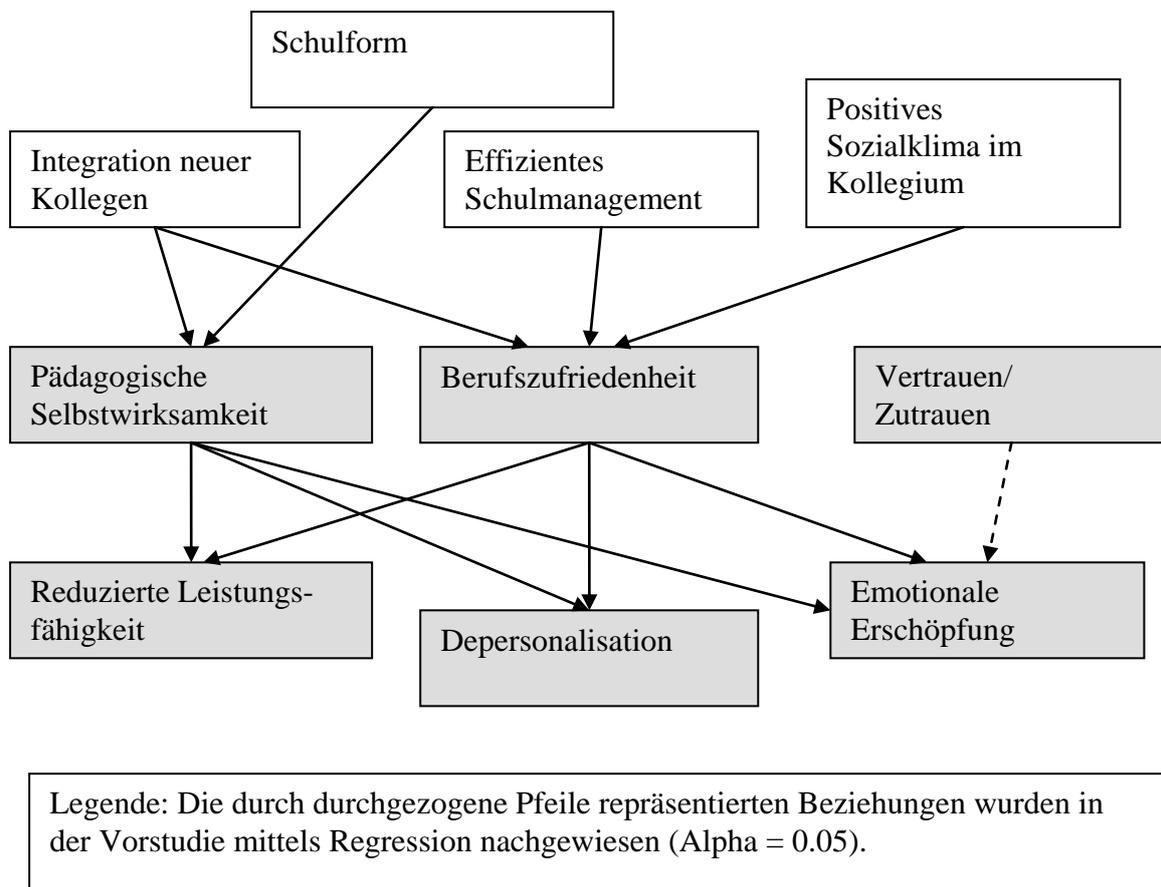


Abbildung 5: Beziehungen zwischen Merkmalen der Schulqualität, des professionellen Selbst und Burnoutrisiko

Optimismus und Berufszufriedenheit haben einen starken Einfluss auf das Burnoutrisiko. Und die Berufszufriedenheit ihrerseits wird von Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums stark beeinflusst: Ein gutes Sozialklima im Kollegium und eine gelungene Integration neuer Kollegen in die

Schulgemeinschaft sowie ein effizientes Schulmanagement wirken sich deutlich positiv auf die Berufszufriedenheit aus und beugen so indirekt auch Burnout vor. Die pädagogische Selbstwirksamkeit hängt von der Schulform ab (Grundschullehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit!) und auch von der Integration in das Kollegium. Sie selbst stellt neben der Zufriedenheit einen wesentlichen protektiven Faktor gegenüber Burnout dar (Abbildung 6).

Damit ist auch mit quantitativen Methoden der Nachweis gelungen, dass Merkmale des professionellen Selbst in einem Netzwerk von Beziehungen mit Kontextmerkmalen und Risikofaktoren für die seelische Gesundheit stehen. Allerdings beruhen die Ergebnisse auf Querschnittsuntersuchungen. Die Frage nach Wendepunkten in der Biographie und möglichen Entwicklungsschüben, die von Krisen begleitet werden, lässt sich so nicht beantworten.

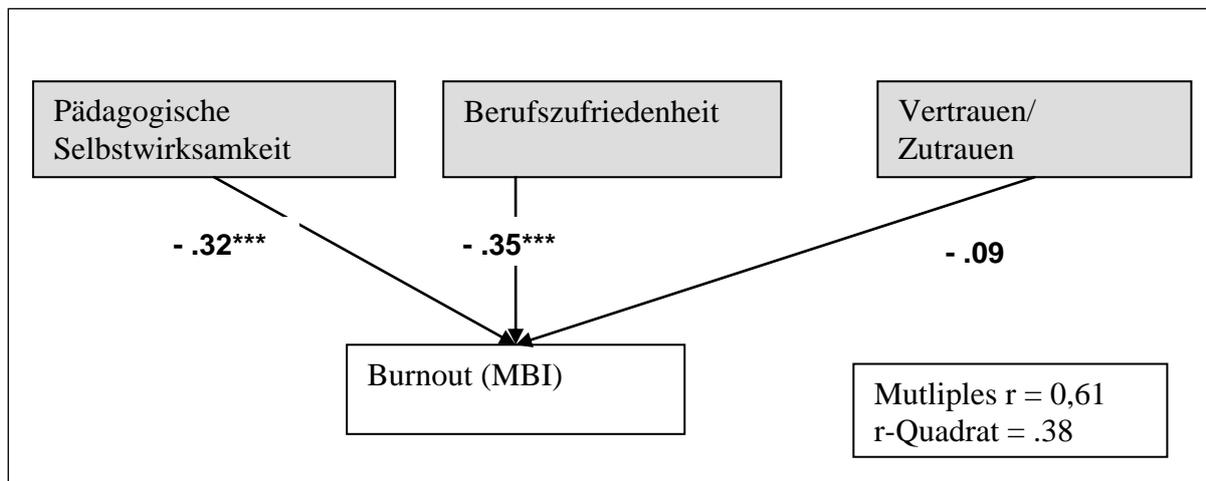


Abbildung 6: Merkmale des professionellen Selbst und Burnoutrisiko

Dazu gleichwohl einige eher spekulative Bemerkungen: Wenn die Hypothese einer biographischen Wende in der Persönlichkeitsentwicklung im Prinzip richtig ist, kann auch erwartet werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen jenseits der fünfzig ihre Ziele noch einmal revidieren und neu gewichten. Der Schatten des in der ersten Hälfte ungelebten Lebens kann sie einholen und bezwingen, er kann aber auch überwältigt und gemeistert werden. Meines Wissens ist das bisher empirisch nicht überprüft worden. Eine solche Überprüfung wäre aber wichtig für eine Neubewertung der in dieser berufsbiographischen Phase enthaltenen besonderen Potenziale. Lange Zeit war es ja üblich, die entsprechende Altersphase eher unter dem Gesichtspunkt des Abbaus, des Verlustes und der nachlassenden Kräfte und Fähigkeiten zu betrachten. In der Führungskräfteforschung gilt dieser Standpunkt längst als überholt, in der Lehrerforschung ist er noch nicht ganz überwunden, wie mir scheint.

Auch hier kann es weiterführen, von der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Selbst ausgehend Zugänge zum impliziten Selbst, etwa in Form von symbolisch gewonnenen Hinweisen oder in Form der bewusster gespürten Intuition zu erschließen. Mythen, Geschichten und Ergebnisse kreativer Ausdruckshandlungen können den Kontakt zwischen explizitem Selbst und den (stärkeren) impliziten Anteilen des Selbst intensivieren.

Welche Aufgaben könnten in dieser biographischen Phase besonders herausfordernd sein? Neben der Förderung des beruflichen Nachwuchses die Klärung von Werten und Zielen, die Sorge für kulturelle Kontinuität, die Orientierung an Erziehungsaufgaben der Schule und die Koordination innerhalb des Kollegiums sowie eine Reihe weiterer Führungsaufgaben. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass es sich um Aufgaben für die Gemeinschaft handelt, für die Menschen in dieser Lebensphase besonders günstige Voraussetzungen mitbringen.

Das professionelle Selbst kriert sich selbst; und das ist keine leichte Aufgabe. Dieser Prozess kann wehtun; und er betrifft immer Geist, Körper und Seele. Daneben bringt das professionelle Selbst auch Strukturen hervor, also dauerhafte Grundlagen für sein Handeln. Von Zeit zu Zeit sind aber auch diese

Strukturen überholungsbedürftig, möglicherweise sogar schrottreif. Und ihre Erneuerung ist besonders anstrengend und schmerzhaft. Aber hinterher geht es dem Selbst dann umso besser.

## Konsequenzen

Welche Konsequenzen sind aus dem Gesagten für die Ausgestaltung berufsbiographischer Prozesse und für die Qualifizierung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu ziehen? Ich denke, zumindest die folgenden: Lehrkräfte brauchen gezielte, spezifische und systematisch aufbereitete Informationen über die Wirkungen ihres eigenen Handelns. Das kann im Rahmen bestimmter Maßnahmen der Qualitätssicherung erfolgen. Sie brauchen aber auch Einschätzungen und Bewertungen, die sich auf ihre Person und deren Charakteristika beziehen. Dafür scheinen mir am ehesten die kollegiale Beratung und Supervision geeignet zu sein, neben entsprechenden Rückmeldungen von Mentoren und Vorgesetzten. Attributionstheoretisch betrachtet sind vor allem auch auf Generalisierung und Stabilität abzielende positive Rückmeldungen, also Informationen über „gute Charakterzüge“ besonders wirksam. Lehrkräfte suchen nach einer Antwort auf die Frage: „Wer bin ich (im Beruf)? Was kann ich, was andere nicht (so gut) können?“

Mit der Selbsterkenntnis allein ist es jedoch nicht getan. Lehrkräfte brauchen auch vermehrt hochwertige Angebote, pädagogische Basiskompetenzen zu erweitern, und zwar bereits im Studium, erst recht aber in der Weiterbildung. Dazu gehören auch Formen des systematischen Trainings zur Überwindung der bewussten Unfähigkeit. Ein reichhaltiges Repertoire an Inszenierungsmustern und erweiterten Formen des Lehrens und Beratens, an Methoden und auch moderat und sinnvoll eingesetzten Techniken erhöht nicht nur ihre Wirksamkeit, sondern trägt auch zur Freude an der Arbeit und schließlich – längerfristig – zu Zufriedenheit und Glück im Beruf bei. Puritanien (C. S. Lewis) ist nicht das Ziel dieser Reise, aber manchmal gefährlich nahe. Deswegen halte ich es für so wichtig, mit Lehrkräften und pädagogischem Führungspersonal gemeinsam zu klären, wie beruflicher Erfolg, berufliche Zufriedenheit und persönliches Lebensglück zugleich im Laufe einer langen und bis ins Alter reichenden Berufsbiographie angestrebt und auch erreicht werden können.

## Literatur

- Bargatzky, T. (2002): *Contemplativus in actione. Glücksvorstellungen im Kulturvergleich*. In: Bellebaum 2002, S.95-107
- Bauer, J. (2007): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Bauer, K.-O. (2002): *Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrergesundheit*. In: *Pädagogik*, 54, Heft 1, 2002a, S. 48 – 52
- Bauer, K.-O. (2005a): *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim u.a.: Juventa
- Bauer, K.-O. (2005b): *Erziehung zum Glück? Eine von der Schulforschung vergessene Frage*. Antrittsvorlesung. Universität Osnabrück, Juli 2005b, als pdf-Datei auf [www.karl-oswald-bauer.de](http://www.karl-oswald-bauer.de)
- Bauer, K.-O. (Hrsg.) (2007): *Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis*. Weinheim/München: Juventa
- Bauer, K.-O. (2009): *Pädagogische Selbstwirksamkeit und Burnoutprävention bei Lehrpersonen*. In: Udo Kliebisch / Roland Meloefski (Hrsg.) (2009): *LehrerGesundheit – Anregungen für die Praxis*. Hohengehren: Schneider (in Vorbereitung)
- Bauer, K.-O./Kanders, M. (1998): *Burnout und Belastung von Lehrkräften*. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10*, Weinheim/München, S. 207 - 241
- Bauer, K.-O./Kanders, M. (2000): *Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer*. In: Rolff, H.-G./Bos, W./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11*, Weinheim/München 2000, S. 297 – 325

- Bauer, K.-O./Kemna, P. (2009): Entwicklung eines Instruments zur Messung des Pädagogischen Optimismus bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Bauer, K.-O./Logemann, N. (Hrsg.) (2009): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung)
- Bellebaum, A. (Hrsg.) (2000): Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme. Konstanz 2002: UVK
- Blom, H. (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied u.a. Böhm, W.: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München 2004: C. H. Beck
- Bromme, R./Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 777-793
- Csikszentmihalyi, M. (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1992: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, M. (1995): Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben. Eine Psychologie für das dritte Jahrtausend. Stuttgart: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta
- Canacakis, J./Bassfeld-Schepers, A.: Auf der Suche nach den Regenbogentränen. Heilsamer Umgang mit Abschied und Trennung. München 1994: C. Bertelsmann
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2002): Standards für Evaluation. Köln 2002: DeGEval
- Erasmus von Rotterdam (2004): Lob der Torheit. Stuttgart 2004: Reclam
- Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg. (2006)): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hermann, U. (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz
- Hufnagel, E. (2002): Erziehung zum Glück. Logos, Spiel und Heiterkeit. In: Bellebaum 2002, S. 279-300
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) (Hrsg.): Projekt: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Tabellenband. Dortmund 1999: IFS, Universität Dortmund
- Jung, C. G. (1993): Vom Werden der Persönlichkeit. In: Jung, C. G.: Gesammelte Werke. Band 17, Solothurn/Düsseldorf 7. Aufl.: Walter, S. 189-211
- Jung, C.G. (1989): Die Archetypen und das kollektive Unbewusste. Gesammelte Werke. Neunter Band. Olten 1989: Walter
- Jung, C.G./von Franz, M.-L./Henderson, J.L./Jacobi, J./Jaffé, A. (1991): Der Mensch und seine Symbole. Olten 1991: Walter
- Kanders, M. (2000): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Dortmund 2000: IFS-Verlag
- Ledoux, J. (2006): Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. München: dtv
- Oser, F. (1998): Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen 1998: Leske & Budrich
- Platon (2004): Der Staat. München, 4. Auf. 2004: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Ricard, M. (2007): Glück. München: Nymphenburger
- Riemen, Jochen (1991): Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe. Zur Rehabilitierung einer verschwundenen pädagogischen Kategorie. Mit einer Auswahlbibliographie „Glück“, „Glückseligkeit“. Essen: Die blaue Eule
- Schwenk, B. (1996): Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Seligman, M. (2003): Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben. Bergisch-Gladbach 2003: Ehrenwirth
- Seneca, L.A. (1999): Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch. Bde. 1 – 6, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Solomon, D./Watson, M. S./Battistich, V. A. (2001): Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development. In: Richardson, V.: Handbook of Research on Teaching. 4. Aufl.: American Educational research Association, S. 566-602
- Terhart, E. (2005): Die Lehrerbildung. In: Cortina u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 2. Auflage 2005: Rowohlt, S. 787-810
- Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Hamburg 2003: Rowohlt

**Christiane Giese, Andreas Leipelt**

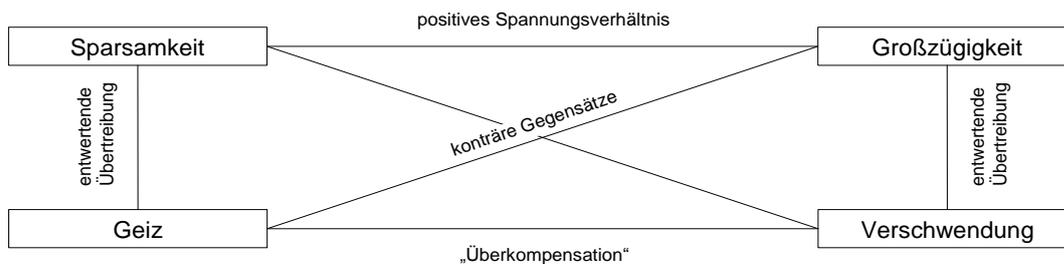
## Selbstverantwortete Schule

Zusammenfassung der Gedanken und Ergebnisse der Stammgruppe „Selbstverantwortete Schule“ im Rahmen der Fachtagung 2008 des Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLFB) mit dem Titel: Veränderung begleiten – Entwicklung gestalten: Verschiedenheit als Herausforderung für Lehrerfortbildung vom 18. bis 20.06.2008 im LI Hamburg

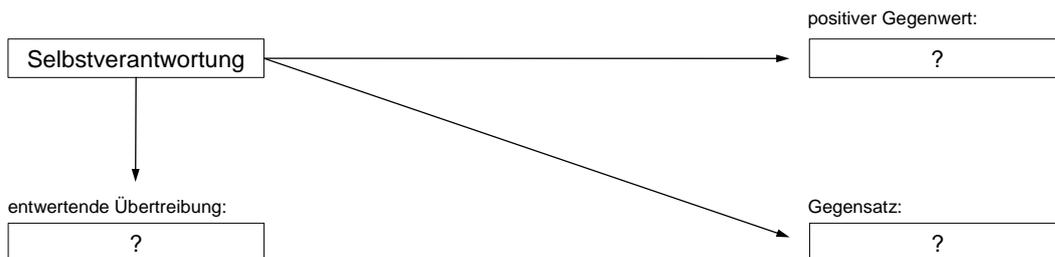
### Annäherung

Was sind Ansatzpunkte für die Unterstützungssysteme, um die Selbstverantwortung der einzelnen Schule, sowie die Qualität ihrer Arbeit stärken zu können? Ohne zunächst auf den IST-Zustand der verschiedenen Konzepte und den Stand ihrer Umsetzung in den verschiedenen Bundesländern einzugehen, nähern wir uns dem Begriff der „Selbstverantwortung“ unter Zuhilfenahme des Helwig’schen Wertequadrats, das Friedemann Schulz von Thun zum Entwicklungsquadrat weiterentwickelte.

Schulz von Thun (Miteinander reden 2, Reinbek, 1989, S.38ff) ging es darum, mit Hilfe dieses Instrumentes die Zielrichtungen von Interventionen sicherer zu bestimmen – ein auch aus Sicht der Unterstützungssysteme erstrebenswertes Ziel. Seine Prämisse lautet: Jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip) kann nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen, wenn er sich in einer Balance zu einem positiven Gegenwert – einer „Schwestertugend“ – befindet. Ohne diese Balance verkommt der Wert zu seiner „entwertenden Übertreibung“ (von Thun). Von Thun verdeutlicht dies an einem einfachen Beispiel: „*Sparsamkeit* verkommt ohne ihren positiven Gegenwert *Großzügigkeit* zum *Geiz*, umgekehrt verkommt auch *Großzügigkeit* ohne *Sparsamkeit* zur *Verschwendung*“. Die hierbei regelmäßig entstehenden vier Begriffe lassen sich nach Helwig zu einem Wertequadrat anordnen, wobei jeweils die beiden positiven Gegenwerte oben und die entsprechenden Unwerte unten zu stehen kommen:



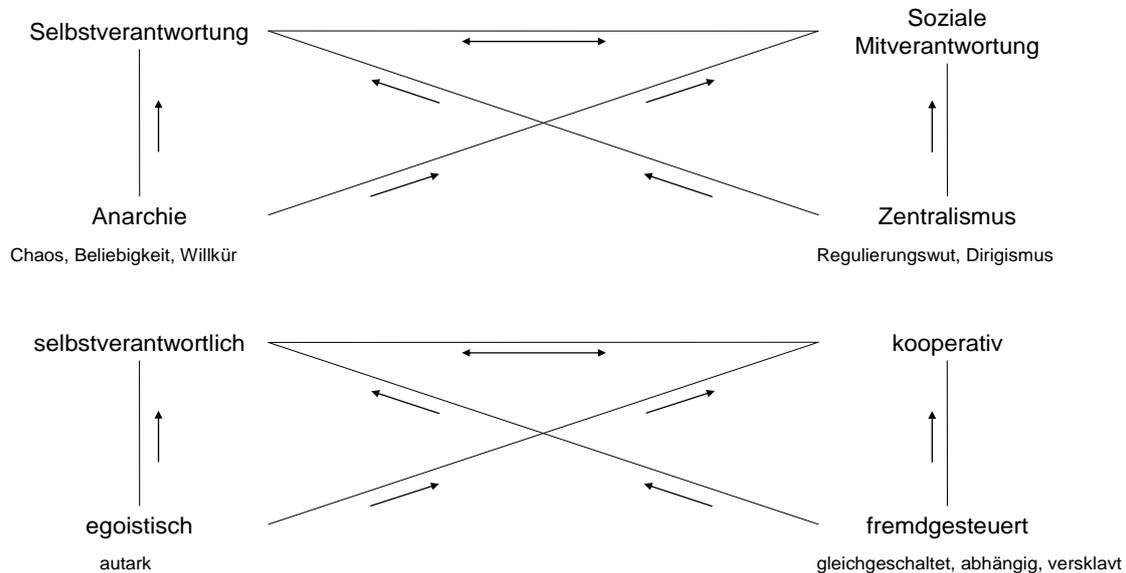
Auf die Tugend „Selbstverantwortung“ übertragen, ergeben sich die folgenden Fragestellungen: Was könnte der positive Wert, die Schwestertugend zu *Selbstverantwortung* sein? Wie könnte die entwertende Übertreibung aussehen und welcher konträre Gegensatz wäre vorstellbar?



In der Beantwortung dieser Fragen ergeben sich drei mögliche gedankliche Ansätze.

## Wer unterstützt die Schule?

Der erste Ansatz sieht eine ausgeprägte „Soziale Mitverantwortung“ als Schwestertugend, um Beliebigkeit oder Zentralismus zu vermeiden. Hier ergaben sich sogar zwei Quadrate: eines auf der begrifflichen Ebene der Werte, ein zweites auf Ebene der Gefühle und Einstellungen:

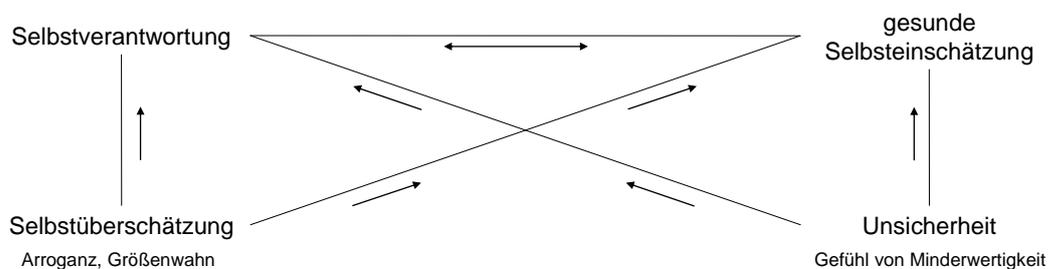


Die Pfeile als Entwicklungsrichtungen verstehend, ergeben sich für die Unterstützungssysteme folgende Fragestellungen:

- Wie können zentralistische oder beliebige Tendenzen vermieden, wie vermindert werden zu Gunsten von Selbstverantwortung?
- Wie kann Soziale Mitverantwortung stärker ausgeprägt, wie eine Kultur der Kooperation ermöglicht werden?
- Wie kann einem einseitigen egoistischen Verhalten entgegengesteuert werden, ohne dirigistisch zu handeln und das Gefühl von Fremdsteuerung zu erzeugen?

## Wie sieht sich die Schule?

Der zweite Ansatz stellt der Selbstverantwortung eine gesunde Selbsteinschätzung zur Seite, um aus einer etwaigen Unsicherheit heraus, nicht jedoch in eine Selbstüberschätzung hinein zu steuern. (Dieser Satz lässt sich natürlich auch umdrehen: aus einer Selbstüberschätzung hinaus, nicht jedoch in eine Unsicherheit hinein...).

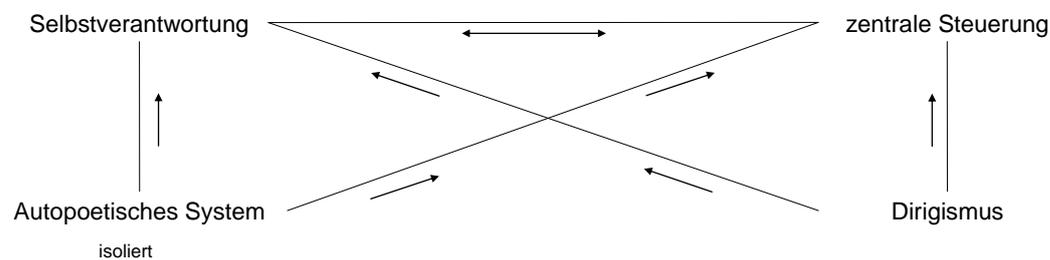


### Übertragen auf die Schule lassen sich folgende Fragen ableiten:

- Wie können Schulen auf dem Weg zu einer Kultur regelmäßiger Selbstevaluation unterstützt werden, um so zu einer gesunden Selbsteinschätzung zu gelangen?
- Wie könnte auf der einen Seite arroganten, überheblichen Tendenzen beizukommen sein? Wie könnte ein klarer Blick und regelmäßiges Fragen gefördert werden? (Was können wir schon, welche Kompetenzen müssen wir weiterentwickeln?)
- Wie ist auf der anderen Seite das schulische Selbstbewusstsein zu stärken, eine Kultur der Anerkennung zu unterstützen?

### Wie ist die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht?

Der dritte Ansatz stellt der Selbstverantwortung eine zentrale Steuerung zur Seite, die nicht dirigistisch vorgeht, um Selbstverantwortung zu ermöglichen, jedoch als Ideal eine offene Schule anstrebt, nicht ein geschlossenes (autopoietisches) System:



Aus Sicht der Unterstützungssysteme wirft dieser Ansatz vor allem die Frage auf, wie eine zentrale Steuerung umzusetzen ist, ohne dirigistisch vorzugehen. Auf der anderen Seite zeigt er die Notwendigkeit einer unterstützenden Begleitung, um dem bekannten Phänomen vorzubeugen: „Eigenständig und allein gelassen.“

Das gedankliche Feld „selbstverantwortete Schule“ ist jetzt für den Blick der Unterstützer aufgemacht. Bevor wir uns notwendigen Entwicklungen in den Unterstützungssystemen zuwenden, scheinen uns folgende Aspekte als kritische Größen für das Wirksam-Sein von Unterstützung wichtig:

Verlässliche Rahmenbedingungen sind für selbstverantwortete Schulen unabdingbar, bevor jede Unterstützung wirken kann. Dazu gehören eigene verlässliche Ressourcen in den Bereichen Budget und Personal, das entsprechend den Zielvorstellungen der Schule eingestellt und entwickelt werden kann. Ohne eigene Entscheidungskompetenzen keine „Eigenständigkeit“. Dazu gehören aber auch klare Zielvorgaben (z.B. „Bildungsgerechtigkeit“) mit einem transparenten Controlling-System und der Rollenklarheit der zuständigen Aufsicht (Controller und/ oder Berater?).

Die Haltung von Schulträger und Schulverwaltung gegenüber der Einzelschule muss geprägt sein von Zutrauen, Wertschätzung und einer fragenden Haltung: Was braucht ihr?

### Welche Unterstützung brauchen selbstverantwortete Schulen?

#### Wer unterstützt Schulen?

- Die Schulverwaltung als Dienstleister (werden sie immer als „Unterstützer“ von den Schulen gesehen?)
- Die Schulaufsicht: Controlling und Beratung (werden sie in diesen beiden Rollen als „Unterstützer“ von den Schulen gesehen?)
- außerschulische Kooperationspartner im kommunalen Umfeld (werden sie als Unterstützer genutzt?)
- Fortbildung und Beratung – wie können Fortbildungs- und Beratungsinstitutionen in Zukunft für die Entwicklung selbstverantworteter Schulen wirksam werden?

Bei der Frage nach Unterstützung für die Entwicklung selbstverantworteter Schulen ist es hilfreich, von dem Denkmodell systemischer Beratung (ursprünglich so formuliert von A. Strittmatter) auszugehen, wie sie Abb. 1 verdeutlicht: Die Veränderung komplexer Systeme, wie sie Schulen darstellen, findet nur statt, wenn Anstöße im WOLLEN, im KÖNNEN und im MÜSSEN gleichermaßen gegeben sind. Insofern sind auch Top-Down-Vorgaben, wenn sie im Gleichgewicht mit WOLLEN und KÖNNEN stehen, hilfreiche Anstöße zu Veränderung. Ein Beispiel: Bildungsstandards-Vorgaben als Komponente des Müssens können dann zu positiven, also die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auf Dauer beeinflussenden Anstößen werden, wenn die Schule sich diese Bildungsstandards in einem eigenen schulspezifischen Adaptationsprozess zu eigen machen kann, wenn entsprechende Kommunikationsprozesse motivierend wirken und interessante Fortbildungen eine erfolgreichere Arbeit für alle sichtbar und fühlbar ermöglichen.

Wir beschränken uns im Folgenden auf „Unterstützung“ im engeren Sinne, also auf die klassische Fortbildung und Beratung, wie sie bisher in den Landesinstituten angesiedelt war, die selbst in diesen Jahren gewaltigen Umbrüchen bis hin zu ihrer Auflösung erfahren.

Die selbstverantwortete Schule (siehe Abb.2) bedeutet in der Folge einen gewaltigen Paradigmenwechsel für die Unterstützungssysteme.

### **Kommunikation und wirksame Kommunikationsstrukturen**

machen die selbstverantwortete Schule erst funktionsfähig. Dazu gehören regelmäßige Verständigung und Aushandlungsprozesse über Fragen wie:

- Was sind unsere Werte, Normen; was ist unser Leitbild?
- Gute Schule – was heißt das für uns in unserem Umfeld, für unsere Schülerzusammensetzung, was sind unsere spezifischen Stärken, aber auch Schwächen?
- Was sind unsere nächsten Ziele?
- Woran werden wir merken, dass wir besser geworden sind?
- Wie viel Zeit nehmen wir uns im Schulalltag für wirksamen, moderierten, zielorientierten Austausch? Welche Zeitgefäße sehen wir vor?
- Welche innovativen Projekte haben Priorität?
- Wie gehen wir vor, um Innovation in kleinen Schritten verbindlich zu implementieren?
- Wer muss wann wie beteiligt werden?
- Wie fallen Entscheidungen?
- Was erwarten wir von unserer Leitung (Schulleitung und allen Funktionsstelleninhaber/innen?)

Professionelle Kooperation ist auf solche regelmäßige das Alltagshandeln reflektierende Kommunikationsprozesse und ihre Einrichtung auf Dauer angewiesen.

### **Beratung und Unterstützung der Leitung**

Die Beratung und Unterstützung von Schulleiter/innen, Leitungsteams und allen Funktionsstelleninhabern in ihrer koordinierenden, (team-)leitenden Rolle gewinnt an Bedeutung. Denn die Anforderungen an Leitung selbstverantwortlicher Schulen sind grundlegend andere.

Es wird aufgrund des anstehenden Generationswechsels besonders viele neue Schulleitungen geben, die auf diese neuen Aufgaben auch umfassender vorbereitet und kontinuierlich begleitet werden können. Mit wesentlichen Schwerpunkten einer tätigkeitsbegleitenden Fortbildung und Beratung in Bezug auf Kompetenzen

- zur Steuerung der Qualitätsentwicklung incl. der Fortbildungsplanung
- Mitarbeiterführung und Personalentwicklung, Leadership (klare Verantwortungsübernahme für die Qualität der Lernprozesse an der Schule)
- Beteiligungs-, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse und kontinuierlicher Reflexion einer demokratischen Schulkultur
- Etablierung einer Feedback- und Anerkennungskultur

Hier bedarf es umfassend ausgebildeter Fortbildner, die auch Erfahrungen mit dem Thema Leitung und Führung in außerschulischen Organisationen einbringen können, umfassend vernetzt sind mit aktuellen Entwicklungen im Bereich „Leiten“ auch in der außerschulischen Weiterbildung und deren Qualitätsstandards in Deutschland.

Supervision und Coaching vor allem auch von Leitungsteams darf nicht die seltene Ausnahme, sondern muss die Regel sein können, ebenso wie die (angeleitete) Möglichkeit regelmäßiger kollegialer Beratung.

### **Schulgenaue Fortbildungskonzepte**

Die Schule als Ganzes formuliert ihren Unterstützungsbedarf in einem „schulgenauen Fortbildungskonzept“.

Die Frage nach dem Beratungs- und Unterstützungsbedarf kann sich nicht mehr vor allem an den/die einzelne/n Lehrer/in richten, sondern richtet sich an die ganze Schule, die im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit regelmäßig ihr „schulgenaues Fortbildungskonzept“ entwickelt.

Folgende Fragen werden beantwortet:

- Was können wir schon?

Dazu gehört, dass Schulen sich über ihre Kompetenzen, die schon vorhanden sind, bewusst werden (in Fachteams, in Klassenteams, in Projektteams, in Leitungsteams etc.). Wie können sie – oft auch fächerübergreifend – in die Breite gebracht werden? Wie können Lehrerinnen und Lehrer zunächst auch voneinander profitieren? Diese Frage führt zum Kompetenzprofil der Schule.

- Was sind unsere Entwicklungsschwerpunkte: IST-SOLL-Abgleich

Der Fokus auf die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen ermöglicht es der Schule ihre Prioritäten zu setzen und Fortbildung als Teil des aktuellen oder auch längerfristigen Maßnahmenplans abzuleiten. Dies erleichtert auch, neue Kompetenzen über die geplanten Implementierungsschritte in die Breite zu bringen.

- Welche Form von Qualifizierung nützt uns am meisten?

Externe Anbieter von Fortbildung an die Schule zu holen, wird nicht immer der Königsweg sein. Zunächst sollte ausgelotet werden: Welche schon vorhandenen Kompetenzen von Kolleg/inn/en können erfolgreich abgefragt (damit auch anerkannt!) und anderen Kolleg/innen nützlich werden (s.o.)? Aber auch: Von welcher anderen Schule möchten wir lernen - wie können wir den Austausch wirksam gestalten? Und erst dann: Wer sind geeignete Fortbildner, die maßgeschneidert für uns Fortbildung und Beratung durchführen?

Die Schule muss sicher phasenweise dabei unterstützt werden, solche Kommunikationsprozesse zu leisten und sie damit als notwendig und nützlich zu erleben. Wenn Fortbildung und externe Beratung nicht längerfristig dazu dient, dass mehr Lehrerinnen und Lehrer einer Schule ihre Arbeit erfolgreicher und befriedigender erleben, ist zu überprüfen, ob die Schule auf dem richtigen Weg ist (das beginnt oft schon mit der Frage, ob Zufriedenheit der Mitarbeiter dauernde Zielsetzung und Thema ist).

### **Innovative Schwerpunkte entwickeln**

Zielstellung ist hier, zentrale Angebotspakete für innovative Schwerpunkte zu entwickeln.

Nachfrage kann nicht ohne Anstöße aus der Beratungs- und Fortbildungsinstitution entwickelt werden. Es wird immer notwendiger werden, voraus zu denken und wesentliche Themen für Fortbildung- und Beratung zu entwickeln, um sie dann für die Kunden entsprechend deren Bedarfen zuschneiden zu können.

Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass die Fortbildungs- und Beratungsinstitutionen ihre Attraktivität für die Schulen dann erhöhen, wenn sie sich selbst öffnen für andere wichtige Kooperationspartner von Schule und hier wichtigen Vernetzungsservice anbieten können (nicht nur im Sinne einer „Agentur“, sondern als Moderations- und Vernetzungsspezialisten, die entsprechende Arbeitsplattformen rund um Einzelschulen mit aufbauen helfen.)

### **Folgen für das Unterstützungssystem:**

Was heißt unter diesen Umständen: „Veränderung begleiten, Entwicklung gestalten?“ Fortbildung als langfristig wirksame Intervention kann und muss (nach Helmut Willke in: Journal für Schulentwicklung 4/2007) auf der Unterscheidung von Personen und Organisation aufbauen:

Die einzelnen Personen - wie Lehrer und Schulleiter etc. - brauchen Fortbildung, um auch in veränderten Lernsituationen für ihre Schüler/innen wirksam arbeiten zu können.

Schulen und ihre Verwaltungen, Ministerien, etc. brauchen Fortbildung (im Sinne von Organisationsentwicklung), um als Organisation intelligenter zu werden, das heißt: um Strukturen, Prozesse und Regeln zu entwickeln, welche die Intelligenz der Organisationen nicht behindern, sondern fördern.

Aus den unter Punkt 2 genannten Aspekten ergeben sich folgende entscheidende Veränderungen für Beratung und Fortbildung:

### **Fortbildung und Beratung ist Dienstleistung**

Für die einzelne Schule und bedarf eines kontinuierlichen bedarfsorientierten Kontaktes zwischen Unterstützungssystem und Schule. Dies ist nur schulnahen Beratungs- und Fortbildungsinstitutionen möglich. Beispiel Berlin: Seit dem 1.1.2007 ist nicht mehr ein Landesinstitut für die Unterstützung von 1.000 Schulen verantwortlich, sondern in 13 regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren werden je etwa 60 Schulen „versorgt“ oder besser: sollen zukünftig versorgt werden. Es stellt sich heraus, wie schwierig der Prozess ist, aus ca. 40 Multiplikator/innen, einem „Koordinator“ und einem Schulrat / einer Schulrätin, (die diese Aufgabe als Zusatzaufgabe neben ihren laufenden schulaufsichtlichen Funktionen bekommen hat) eine für die Schulen nützliche Institution zu machen.

Wesentliche Aufgabe einer solchen Institution ist die regelmäßige Auftragsklärung an der einzelnen Schule. Dies ist eine durchaus komplexe, systemische Beratungsfähigkeit, die jeder Anbieter wirksamer Fortbildung und Beratung haben oder zumindest arbeitsteilig ermöglichen sollte. Jede Fortbildung bedarf einer Einbindung in das Qualitätsentwicklungskonzept der Schule. Dies wirft immer die Frage auf: In welchen Maßnahmenplan der Schule ist die Fortbildung eingebunden?

### **Kompetenzen der Fortbildner**

Welche Kompetenzen müssen Fortbildner in Zukunft haben im Kontext: Qualitätsentwicklung der Schule?

- Ihre Haltung (und entsprechende Fähigkeiten) dient einer kundenorientierten Schulbegleitung.
- Jede Schule ist anders! Jedes Angebot, jede Veranstaltung sollte auf die jeweilige Schule zugeschnitten werden. Voraussetzung ist immer: schulspezifische Auftragsklärung!
- Fortbildner zeigen die für Implementation notwendigen Kommunikations- und Entscheidungsprozesse auf. Sie stoßen sie an und stimmen sich evtl. mit der Tätigkeit von Prozessbegleitern ab; sie koppeln sich an die Entwicklungs- bzw. Steuerungsbedingungen in der jeweiligen Schule und an ihre Kultur an, aber: die Schule steuert ihren Entwicklungsprozess selbst.
- Die in der Schule genutzten Instrumente der Qualitätsentwicklung – wie z.B. Schulprogrammarbeit mit dem aktuellen Maßnahmenplan – werden für die Fortbildungsmaßnahme genutzt.
- Fortbildner besitzen Prozesskompetenz; sie werden immer weniger nur die einzelne Fortbildungsveranstaltung „abliefern“, sondern den Umsetzungsprozess der vermittelten Innovation mit begleiten, bevorzugt in mehrphasigen, modularen Veranstaltungen. Hier werden regelmäßig die folgenden Fragen gestellt: Wie wollen Sie ihre neuen Kenntnisse und Fähigkeiten im Alltag umsetzen? Was hat gewirkt? Was hat nicht funktioniert, etc...
- Die Fortbildner haben selbst Erfahrungen mit Entwicklungsprojekten (am besten als Projektleiter/in) und die entsprechenden Projektmanagement-Kompetenzen.

### **Lehrende und lernende Organisationen**

Auch Fortbildungs- und Beratungsinstitutionen werden zu „lernenden Organisationen“ und müssen ihr eigenes Denken in Qualitätskreisläufen entwickeln und im kontinuierlichen Austausch mit ihren „Kunden“ wirksame Arbeit strategisch planen und ihre Wirksamkeit regelmäßig überprüfen. Auch die Unterstützungsinstitutionen verlieren an Relevanz für die Schulen, wenn sie nicht selbst regelmäßig ihre eigenen Leitbilder und daraus folgende Strategien auf den Prüfstand stellen und möglicherweise blinde Flecke in den Blick nehmen. Wie unterstützen wir eine Kultur der Anerkennung? Wie können Schulen unterstützt werden, die immer mehr reale Beteiligung und Verantwortungsübernahme von Schüler/innen in einer demokratischen Schulkultur ermöglichen wollen, u.v.a.m.

Die Rolle der Fortbildner und Berater mit der Top-Down-Strategie von Fachaufsichten zu vermischen, wäre wenig hilfreich für die Schule. Stattdessen sind im Diskurs mit der Schulaufsicht die ganz unterschiedlichen Rollen zu klären (im Sinne des o.g. Konzepts Wollen-Können-Müssen).

Auch die Unterstützungssysteme sind nach wie vor geprägt von internem Top-Down-Denken (und vom Kontext „nachgeordnete Behörde“), statt sich zu einer gefragten Expertenorganisation zu entwickeln, nachgefragt von Schulen bzw. Multiplikator/innen, aber auch von politischen Entscheidern.

Landesinstitute bzw. ihre regionalisierten Formen sind zweifellos prädestiniert, mit

- ihren besonderen personellen Ressourcen,
- ihrer Zukunftsorientierung (was werden die Schulen von morgen von uns haben wollen?),
- ihrer Weltoffenheit (wie machen es die anderen?),
- ihrem Selbstverständnis als Weiter-/Erwachsenenbildner in einem Heer von Kolleg/innen im Bereich außerschulischer Weiterbildung (wir vernetzen uns mit interessanten Ansätzen im außerschulischen Weiterbildungsbereich),
- ihrem Optimismus und ihrer Wertschätzung Schulen gegenüber

diese notwendige Entwicklung in die eigenen Hände zu nehmen. Kein geeignetes Gegenüber für selbstverantwortete Schulen hingegen sind (Teil-)institutionen mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Erhalt von Status Quo und „schulfernen Inseln der Seligkeit“.

Unterstützungssysteme für die selbstverantwortete Schule werden – als lernende Organisationen – gut beraten sein, eigene Qualitätsstandards für ihr Handeln zu entwickeln (vom Erstkontakt mit der einzelnen Schule bis zum Prozessende einer Fortbildungs- oder Beratungsmaßnahme) und regelmäßig zu evaluieren. Um sich stetig weiterzuentwickeln, suchen sie selbst- und qualitätsbewusst den Vergleich mit Weiterbildungssystemen in anderen Kontexten.

Abb.1

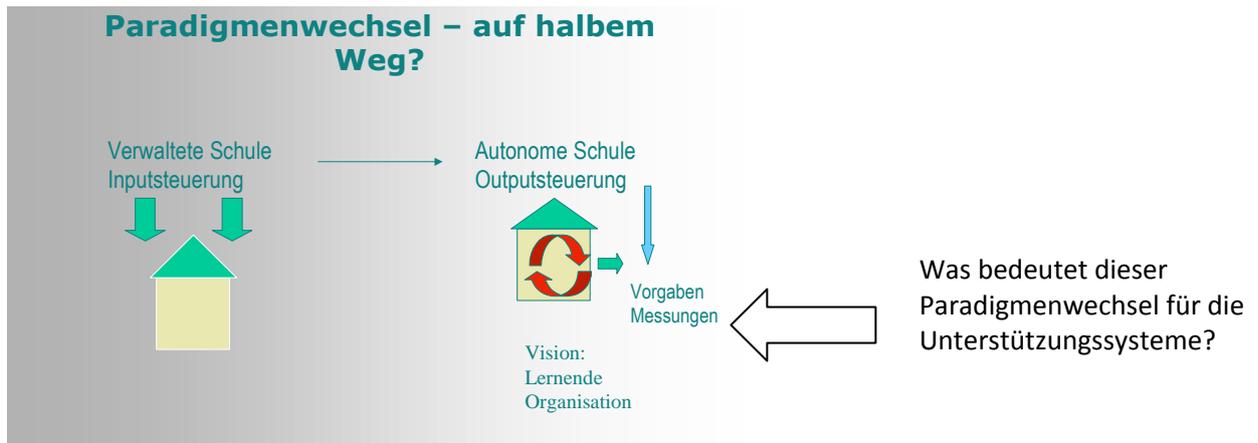
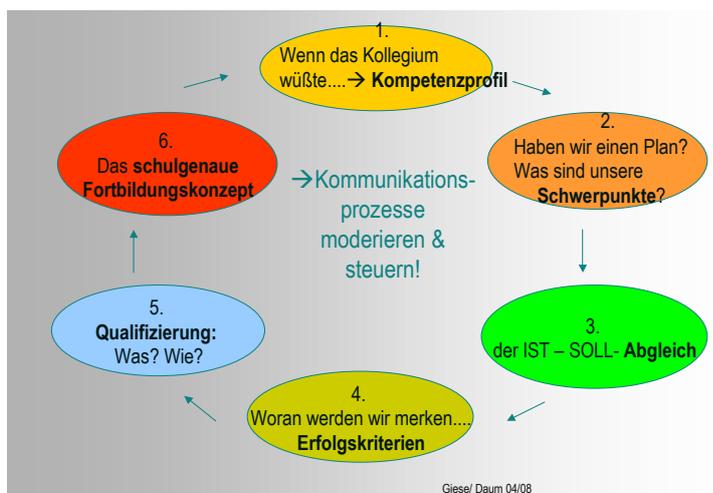


Abb. 2 Veränderung ist der unwahrscheinlichste Fall in komplexen Systemen!



Abb.3 Grundlage für Nachfrageorientierung der (schulnahen) Fortbildungs-und Beratungsinstitution ist die regelmäßige Entwicklung eines „schulgenauen Fortbildungskonzeptes“:



**Abb. 4**

**Woher kommt das Unterstützungssystem? (jeweils pointiert formuliert!) ⇨ Was ist die Entwicklungsrichtung?**

Angebote an einzelne Lehrer/innen

Angebote an Schulteams (Fach- und Klassenteams etc.), vorwiegend als SchiLF-Veranstaltung mit externer Moderation mit oder ohne externe Experten

Angebotsorientierung:  
Wir haben Experten für.....

**Nachfrageorientierung**  
Die Schule als Ganzes erhebt regelmäßig ihren Fortbildungs- und Beratungsbedarf  
Ausgangspunkte:  
Kompetenzprofil der Schule  
die aus dem Schulprogramm abgeleiteten Entwicklungsprojekte

Haltung: wie sind die Experten und werden wirksam v.a. durch Input

Haltung: unsere Kunden in der Schule sind die Experten; wir können nur wirksam werden in engere Anknüpfung an eure Bedarfe und Zielsetzungen

Kontext: der einzelne Lehrer mit seinem FB- und Beratungsbedarf

**Kontext: Qualitätsentwicklung** der ganzen Schule  
FB und Beratung ist im wesentlichen Teil der definierten Entwicklungsprojekte

Angebote, die stark den Interessen- und Kompetenzkanon der jeweiligen Experten im Unterstützungssystem widerspiegeln, wenig Kundenorientierung

Konzepte und Unterstützungspakete für aktuelle und zukünftige Problemstellungen z.B.

- Steigerung der Lesekompetenz
- Individualisierung des Lernens
- Weniger Gewalt/ Gewaltprävention
- Arbeiten im Team

→ Flexibilität, Mischung aus Kompetenzzentren und Agentur

Schwerpunkt der Angebote sind fächerbezogen

Ausweitung der überfachlichen Fortbildungs- und Beratungsaktivitäten

Proportional wenig Angebote im Bereich Schulleitung und Schulaufsicht  
Themenschwerpunkt management

Schwerpunkt im Bereich **Fortbildung und Beratung von Schulleitung**, Leitungsteams und Schulaufsicht  
Themenschwerpunkt: Organisations-/ Qualitätsentwicklung, Personalentwicklung, Optimierung der Lernprozesse auf allen Ebenen

Wirksamkeit der Veranstaltungen wird nicht auf der Ebene der Einzelschule evaluiert (Implementation und Breitenwirkung..?)

Die Kunden werden regelmäßig zur Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen befragt → Lernende Organisation Unterstützungssystem

*Stefanie Schmachtel, Björn Steffen*

## **Governance als „Chancenblick“ für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung in Zeiten der Veränderungen von Schulorganisation und Schulstruktur**

Seit der PISA-Studie 2000 ist in Deutschland das Thema Bildung in der Politik und Bevölkerung zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Nach dem Beginn bundesweiter Programme wie dem IZBB (Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung) und der in den Ländern und im Bund wieder neu gestellten Frage nach dem günstigen Zeitpunkt der Trennung von Schülerinnen und Schülern wird nun seit einiger Zeit auch die Schulstrukturfrage wieder diskutiert. Erste Reformprogramme wie das Hamburger Modell der siebenjährigen Primarschule oder die Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein und Berlin sollen nun umgesetzt werden. Die Frage der „richtigen“ Implementationsstrategie rückt in den Vordergrund. Implizit steht damit ebenfalls die Frage des Steuerungsverständnisses im Raum, die nicht zuletzt auch die Lehrerfortbildung und Schulberatung für sich beantworten muss: Zum einen, um als Teil des Unterstützungssystems in Zeiten des Schulstrukturwandels handlungsfähig zu sein, zum anderen, da perspektivisch nur Leistungen nachgefragt werden, die den Schulen angemessene und wirksame Unterstützungsangebote unterbreiten. Wie kann eine solche Unterstützung aussehen?

Dafür werden wir, eine Governance-Perspektive auf die geplanten Strukturveränderungen einzunehmen, um darauf aufbauend Implikationen eines solchen Perspektivwechsels für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung darzustellen. Zunächst werden wir erläutern, was Governance bedeutet und welcher Perspektivwechsel damit verbunden ist, dann werden anhand zweier Artikel aus der Governance-Forschung Anforderungen an die Akteure vor Ort in der Umsetzung politischer Vorgaben dargestellt, um daraus Implikationen für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung abzuleiten.

### **1. Governance als „Chancenblick“**

Zur historischen Einordnung der Governance-Perspektive wird zunächst ein Rückblick auf die Veränderungen des Bildungssystems seit den 80er Jahren mit Betonung auf die mit jeder Phase verbundenen Perspektivwechsel erfolgen. Berkemeyer et al. (2008, 150ff.) erfassen die Entwicklungen im deutschen Bildungswesen seit den 80ern in drei Modernisierungsphasen:

Als erste Phase nennen sie den Perspektivwechsel von der Steuerung des Gesamtsystems zur „Einzelschule als Handlungseinheit“ (Fend 1986). Im Gegensatz zur vorherigen Außensteuerung, die man als unwirksam erkannte, wird nun die Einzelschule als Ort der systematischen Schulentwicklung begriffen. Die Organisationsentwicklung hält mit Konzepten wie dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess (Dalin et al. 1990) Einzug in die Schulentwicklung.

Die zweite Phase, beginnend in den 90ern, beschreibt unter dem Stichwort der „Schulautonomie“ die Diskussion um eine stärkere Eigenverantwortung der Schulen, die diese mit einem größeren Gestaltungsspielraum für Schulentwicklungsprozesse ausstatten soll. Die Aufmerksamkeit richtet sich erstmalig auf den rechtlichen Status der Schulen im Gesamtsystem.

Unter dem Stichwort „Von der Input- zur Outputsteuerung“ findet seit PISA 2000 wieder eine Umorientierung hin zu einer Steuerung des Gesamtsystems statt. Im Zentrum dieser Phase steht die Einführung von Instrumenten wie Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und der Einführung von neuen Akteuren wie der Schulinspektion. Im Sinne einer indirekten Steuerung werden die Schulen

durch eine systematische staatliche Beobachtung und Kontrolle, die neue Regelungsstrukturen hervorbringt, zu beeinflussen versucht. (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, 71f.).

Eine neue Perspektive auf die gegenwärtigen Entwicklungen im Bildungssystem bietet uns die Governance-Forschung, die sich seit kürzester Zeit unter dem Stichwort „School Governance“ oder „Educational Governance“ auch in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur etabliert hat. Der Begriff Governance lenkt die Aufmerksamkeit auf das Zusammenwirken von Akteuren<sup>1</sup> auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems. Entgegen dem Konzept der „Durchgriffssteuerung“ (Heinrich 2008, 354f.) wird die Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen als zentrale Herausforderung thematisiert und analysiert. Damit wird ein systemischer Blick auf die Gesamtsituation geworfen und zugleich der Fokus auf die einzelnen Akteure (z.B. SchülerInnen, Lehrkräfte, Eltern, Schulleitungen, Schulsozial- oder SonderpädagogInnen, außerschulische PartnerInnen, Schuladministration, Schulinspektion und weitere intermediäre Akteure) in ihrer Abhängigkeit und ihrer Wechselwirkung zu anderen Akteuren gelegt. Im Zentrum geht es um die Frage nach der „Interdependenzbewältigung“ bzw. dem „Management von Interdependenzen“ (vgl. Benz 2007, 13, 15). Kussau und Brüsemeister (2007) resümieren: „Die Perspektive vom Educational Governance lenkt die Aufmerksamkeit der empirischen Bildungsforschung darauf, dass Leistungen der Bildungssysteme nicht von einem, sondern von vielen Akteuren hergestellt werden, die durch Interdependenzen voneinander abhängig sind und Akteurskonstellationen ausbilden.“ (Kussau & Brüsemeister 2007, 44)

Hintergrund dieses Perspektivwechsels ist die Feststellung, dass sich im Bereich der Bildung wie in anderen gesellschaftlichen Feldern die Zuständigkeitsbereiche oft nicht mehr klar voneinander abgrenzen lassen und gesellschaftliche Probleme zunehmend nur noch kooperativ bearbeitet werden können. Gesellschaftliche wie auch privatwirtschaftliche Akteure gewinnen an Einfluss auf die Steuerung politischer Prozesse und bilden gemeinsam mit politischen Akteuren komplexe Mischformen der politischen Steuerung aus. Der Handlungskoordination zwischen den Akteuren kommt so eine zentrale Rolle zu; die hierarchische Steuerung tritt als Steuerungsmodus in den Hintergrund. (vgl. Fuchs 2008, 20; vgl. Benz 2007, 9, 14)

#### Info-Kasten Schulreform in Hamburg

Ab August 2010 gibt es in Hamburg nur noch drei allgemeinbildende Schulformen: die Primarschule, die Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium. In der **Primarschule** lernen die Kinder gemeinsam von der Vorschule (0. Klasse) bzw. von der 1. zur 6. Klasse. Erst danach wird entschieden, auf welche der zwei weiterführenden Schulen die Kinder wechseln: die **Stadtteilschule** oder das sechsstufige **Gymnasium**. An beiden Schulformen können die Schülerinnen und Schüler alle Abschlüsse bis zum Abitur ablegen. Seit dem Schuljahr 2008/2009 werden keine neuen Hauptschulklassen mehr eingerichtet.

Weitere Informationen: <http://www.hamburg.de/contentblob/1157902/data/broschuere-bildungs-offensive.pdf>

Besonders an der Governance-Sichtweise ist, dass alle Akteure eines Systems als funktional gleichwertige, in ihrer Arbeit voneinander abhängige Akteure gesehen werden. In normativer Hinsicht könnte man so die Frage formulieren: Warum sollte der Job einer Person in der Bildungsadministrative mehr wert sein als der einer Lehrkraft, wenn beide für das Lernen von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen unerlässlich sind? Auf einer deskriptiven Ebene werden jedoch weder Aspekte der

---

<sup>1</sup> Gemeint sind sowohl individuelle als auch korporative Akteure.

Macht außer Acht gelassen, noch negiert, dass es eine „systematische Asymmetrie“ (Kussau 2007, 293) zwischen Politik bzw. Administrative und Schulen gibt, die konstitutionell ihre Berechtigung hat. Der Governance-Perspektivwechsel erfordert damit, auch die „Umsetzungsakteure“ als „Steuerungssubjekte“ zu sehen anstatt sie als „Steuerungsobjekte“ wahrzunehmen (Kussau 2008, 289).

## **2. Anforderungen in der Handlungskoordination bei top-down initiierten Veränderungen**

Setzt man nun die „Brille“ auf, die uns die Governance-Forschung anbietet, und schaut auf die in Deutschland aktuell geplanten und stattfindenden Veränderungen von Schulorganisation und -struktur, so werden Probleme in der Handlungskoordination sichtbar, die in den unterschiedlichen Handlungslogiken der Akteure begründet liegen.

Dazu soll zunächst geklärt werden, was wir mit Veränderungen von Schulorganisation und –Struktur meinen. Unterschieden werden soll zwischen:

### **Freiwilligen, vom Einzelsystem initiierten Veränderungen (bottom-up Veränderungen):**

Hierzu gehören, begünstigt durch politische Rahmenbedingungen, die Umwandlung von Schulen zur Ganztagschule oder auch intern angestoßene Schulentwicklungsprozesse. – Der Impuls kommt aus der Einzelschule, im besten Falle aus der Schülerschaft, der Elternschaft oder der Lehrerschaft.

### **Angeordneten Veränderungen (top-down Veränderungen):**

Hierunter fallen Schulfusionen, z.T. verordnete Umwandlungen zu Ganztagschulen (wie etwa die achtjährigen Gymnasien in Hamburg), Veränderungen in der Schulstruktur sowie Veränderung der Schulorganisation wie in Hamburg durch die Einführung der Profiloberstufe. – Diesen Veränderungen gehen politische Entscheidungsprozesse voraus.

Wenngleich diese Darstellung eine zugegebenermaßen etwas vereinfachte Einteilung der Schulstruktur- und Schulorganisationsveränderungen vornimmt, macht sie uns jedoch auf ein Problem aufmerksam: Die Veränderungen ergeben in der Logik derjenigen, die sie initiiert haben, Sinn; dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass sie für Akteure, die auf einer anderen Handlungsebene agieren, ebenfalls Sinn machen. Vielmehr lässt sich vermuten, dass die Veränderungen aufgrund unterschiedlicher Handlungskontexte deren Interessen z.T. nicht entsprechen, diesen eventuell sogar entgegenstehen. Probleme in der Handlungskoordination und Abstimmung der Akteure untereinander sind dadurch nahezu vorprogrammiert.

Im Folgenden sollen nun zwei Artikel aus der Educational Governance-Forschung herangezogen werden, um die hier angedeuteten Anforderungen in der Handlungskoordination zu konkretisieren. Was bedeutet es für Schulleitungen und Lehrkräfte, politische Anordnungen vor Ort umzusetzen?

Heinrich (2008) stellt in seinem Aufsatz „Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften – zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen“ die unterschiedlichen Sichtweisen von Schulleitungen und Lehrkräften auf die administrativ verordnete Einführung des Schulprogramms dar. Er macht auf Interessenskonflikte und gegenseitige „Rationalitätsunterstellungen“ aufmerksam, die aus einer unterschiedlichen Handlungslogik und den damit verbundenen Deutungsmustern der Akteure resultieren: Schulleitungen agierten aufgrund ihrer Funktion eher in einer der Organisation dienenden „Organisationslogik“. Lehrkräfte handelten eher in einer „Individuallogik“, in der die Frage des „richtigen pädagogischen Handelns im Einzelfall“ im Mittelpunkt stehe.

Heinrich zeigt auf, dass sich bei der Implementation von bildungspolitisch angeordneten Neuerungen die ohnehin schon komplexe Doppelrolle der Schulleitung – als einerseits Teil der Schule und andererseits Teil der Schuladministration – in ihrer Ambivalenz verschärft, da das Schulprogramm – als ein der Organisationslogik folgendes Instrument – in Dissens zum Deutungsrahmen der der

Individuallogik folgenden Lehrkräfte steht. Die Schulleitung sehe sich zum einen den Unterstellungen der Lehrerschaft als „Handlanger des Ministeriums“ konfrontiert. Zum anderen finde sie sich in einer Mittlerfunktion wieder, in der sie Übersetzungsprozesse von der Organisationslogik (Nutzen für die Organisation) in die Individuallogik (Nutzen für die Einzelperson) leisten muss, um die Deutungsmuster aneinander anschlussfähig zu machen. Heinrich veranschaulicht anhand von Beispielen, welcher Balanceakt mit dieser „Übersetzungsarbeit“ verbunden ist. Zudem macht er auf die Gefahr aufmerksam, durch ein sich „auf die Seite der Lehrer schlagen“ auf dem Status-quo zu verharren und das innovative Potential des einzuführenden Instruments nicht zu nutzen.

Heinrichs Konzept der Individuallogik und der Organisationslogik lässt sich mit Blick auf das gesamte Bildungssystem durch eine „gesellschaftspolitische Logik“ erweitern, die bspw. Akteuren der Bildungsadministration zugeordnet werden kann (analog zu den von Brüsemeister 2004 im Anschluss an Schimank 2002 aufgeführten drei Ebenen: Der Makroebene des schulischen Gesamtsystems, der Mesoebene der Einzelschule und der Mikroebene des Rollenhandelns einzelner Lehrkräfte und anderer AkteurInnen in Einzelschulen [vgl. Brüsemeister 2004, 191ff.]).

Ähnlich wie Heinrich macht auch Kussau (2007) in seinem Artikel „Schulische Veränderungen als Prozess des Nacherfindens“ darauf aufmerksam, dass top-down-angeordnete schulische Veränderungsprozesse von den Lehrkräften in den Einzelschulen – in Interaktion miteinander und mit den SchülerInnen – erst „nacherfunden“ werden müssten: „Die LehrerInnen müssen, damit die Politik gelingt, den politischen Absichten entgegenkommen; dazu müssen sie sie verstehen und für *sich* mit Sinn versehen (und liege er nur in den Nutzenvorteilen), nacherfinden, ausprobieren und schließlich als Routine abbilden.“ (Kussau 2007, 288) Dieser „Prozess des Nacherfindens“ impliziere durch die „Umkontextualisierung“ (Kreissl 1993) der politischen Vorgaben auf die pädagogisch-schulische Ebene zwangsläufig Abweichungen in der Umsetzung. Zudem sei eine Unterschiedlichkeit der Schulen und Klassen in der Schnelligkeit und Reichweite der „Nacherfindungsprozesse“ damit verbunden, abhängig von der Bereitschaft, den Möglichkeiten und den Fähigkeiten der Lehrkräfte und Schulen. Die Umsetzungsabweichungen würden dadurch unterstützt, dass Lehrkräfte über eine zur Erfüllung ihres Auftrags notwendige pädagogische Autonomie verfügten, so dass sich die Bereitschaft zur Nacherfindung politischer Vorgaben im eigenen Handlungskontext zwischen Loyalität und Identifikation bewege – zumal ein tatsächliches Einlassen auf politisch vorgegebene Veränderungen für sie bedeute, alte Routinen, die immer auch ein mehr oder minder gut funktionierendes Bewältigungsmuster des schulischen Alltags darstellten, aufzugeben und sie in „riskanten Deutungs- und Suchprozessen“ (ebd., 302) durch neue Routinen zu ersetzen.

Kussau belegt damit die Naivität eines Verständnisses von Implementation schulischer Veränderungen im Sinne eines linearen top-down-Prozesses; er spricht jedoch politischen Vorgaben ihre Wirksamkeit nicht ab. Vielmehr plädiert er dafür, sie als politische Rahmungen zu begreifen, welche Schulen auf bestimmte Entwicklungspfade lenken, bzw. auch „Pfadabhängigkeiten“ unterbrechen könnten. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass politisch erforderliche Geschwindigkeiten oftmals im Widerspruch zu den mit Nacherfindungsprozessen verbundenen langfristigen Zeiträumen stünden, so dass sich politische Programme überlagerten und die Verzerrungen in der Umsetzung vor Ort potenzierten.

Beide Artikel machen uns darauf aufmerksam, dass es bei top-down initiierten Veränderungen in der Schulstruktur und -organisation um die Notwendigkeit vielfacher Vermittlungsprozesse geht. Akteure greifen bei der Konzipierung und der Umsetzung von Schulstrukturveränderungen auf unterschiedliche Deutungsmuster zurück und sind dazu geneigt, gegenseitige Rationalitätszuschreibungen vorzunehmen, die auf mangelnde Kenntnis voneinander, bzw. mangelndes Einfühlungsvermögen für den anderen zurückzuführen sind. Dies kann zur Folge haben, dass die Bereitschaft zur „Nacherfindung“ bzw. Neuerfindung im eigenen Kontext sinkt. Zugleich macht insbesondere Heinrichs Artikel deutlich, welche Ambivalenz für die intermediären Akteure, die auf der Schnittstelle zwischen

den Ebenen agieren, mit Veränderungsprozessen im System verbunden sind. Was bedeutet das nun für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung?

### **3. Implikationen für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung**

Die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung ist – in der Governance-Terminologie ausgedrückt – ein intermediärer Akteur. Sie hat es mit zwei Dienstherrn zu tun: Zum einen untersteht sie der Schuladministrative und sieht sich der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben verpflichtet, zum anderen unterstützt sie Schulen und Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Weiterentwicklung. Sie interagiert mit Akteuren aller drei Ebenen – mit der Bildungsadministrative und Politik, mit Schulleitungen und anderen Funktionsträger auf Organisationsebene wie auch mit Lehrkräften. Dementsprechend sieht sie sich auch mit den Widersprüchen und Reibungsverlusten sowie vielfachen Rationalitätsunterstellungen konfrontiert, die durch das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Handlungslogiken dieser Ebenen entstehen.

Die Governance-Perspektive einzunehmen bietet die Chance, den Fokus gezielt auf die Handlungskoordination zwischen Akteuren in verschiedenen Akteurskonstellationen zu legen und sich zu fragen, wie die notwendigen Übersetzungsprozesse zwischen den Ebenen bzw. Nacherfindungsprozesse in den Schulen unterstützt werden können, und wie Schulleitungen wie auch andere schulische Funktionsträger unterstützen werden können, mit der Ambivalenz in ihrer Rolle umzugehen.

#### **Dafür werden Lernräume verschiedener Dimensionen benötigt, die längerfristige Lernprozesse miteinander ermöglichen:**

1. Lernräume für Akteure der gleichen Ebene, die aufgrund ihrer Funktion ähnlichen Problemstellungen gegenüberstehen, wie auch Lernräume für vertikales, ebenenübergreifendes Lernen, in denen unterschiedliche Interessen ausgehandelt werden können.
2. Lernräume innerhalb gleicher Kontexte, denn auch hieraus ergeben sich spezifische Problemstellungen. Das kann z.B. der Kontext einer Einzelschule sein oder auch ein regionaler Kontext.
3. Zuletzt – und das ist wohl die schwierigste Dimension – werden Lernräume zwischen Akteuren unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche benötigt, wie z.B. zwischen Schule, frühkindlicher Erziehung und Bildung, Jugendhilfe, soziale Stadtteilentwicklung, Wirtschaft, Kultur u.ä.

Wie sich diese Lernräume konkret ausgestalten können und welchen Beitrag die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung hierbei leisten kann, muss noch ausdifferenziert werden. Eine Möglichkeit wäre bspw., Lernnetzwerke für Lehrkräfte und FunktionsträgerInnen bereitzustellen wie das Hamburger Netzwerk der Ganztagsschulkoordinatoren, in denen die Agentur für Schulbegleitung neben einer externen Moderation als Berater, Experte und zuweilen auch als Erinnerer der pädagogischen Zielorientierung von Veränderungen in der Schulorganisation auftritt.

Eine Herausforderung bei der Konzeption dieser Lernräume ist, dass Nacherfindungsprozesse Lernprozesse sind, die nur dann angestoßen werden können, wenn sie an den Widersprüchen und Diskrepanzen zwischen dem „Wollen“, „Können“ und „Sollen“ (vgl. Schimank 2000, 176ff.) der jeweiligen Akteure, d.h. an deren eigenen Bedürfnissen ansetzen.

Wichtig ist zudem, dass sich LehrerfortbildnerInnen und SchulberaterInnen darüber bewusst sind, dass sie eigene Interessen verfolgen und diese kritisch hinterfragen. Denn auch sie werden in Zeiten des Schulstruktur- und Schulorganisationswandels ihre Rolle in Interaktion mit anderen Akteuren weiter ausdifferenzieren müssen.

Stellt sich die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung diesen Herausforderungen, hat sie die Chance, als aktive Gestalter von Lehrerfortbildungsprozessen attraktive Angebote für Schulen zu unterbreiten, die ihre Chancen nutzen wollen, in Zeiten der Veränderungen von Schulorganisation und -struktur beste Ergebnisse zu erzielen.

## Literatur:

- BENZ, ARTHUR; LÜTZ, SUSANNE; SCHIMANK, UWE; SIMONIS, GEORG (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. 1. Aufl., Wiesbaden: VS.
- BERKEMEYER, NILS ; FELDHOF, TOBIAS ; BRÜSEMEISTER, THOMAS (2008): Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 149-172.
- BRÜSEMEISTER, THOMAS (2004): Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- DALIN, PER; ROLFF, HANS-GÜNTER; BUCHEN, HERBERT (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verlagskontor.
- FEND, HELMUT (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78, 275-293.
- FUCHS, HANS-WERNER (2008): Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 19-29.
- HEINRICH, MARTIN (2008): Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften – zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen. In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 127-147.
- HUBER, STEPHAN (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 95-126.
- KUSSAU, JÜRGEN (2007): Schulische Veränderungen als Prozess des „Nacherfindens“. In: KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 287-303.
- KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS (2007): Educational Governance: zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, HERBERT; BRÜSEMEISTER, THOMAS; WISSINGER, JOCHEN (Hrsg.)(2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl., Wiesbaden: VS. 15-54.
- KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS (Hrsg.)(2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS.
- KREISSL, REINHARD (1993): Diskurskontexte und Umkontextuierungen. In: BONß, WOLFGANG; HOHLFELD, RAINER; KOLLEK, REGINE (Hrsg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg: Junius, 95-102.
- SCHIMANK, UWE (2002): Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Abschlussbericht, 31.5. 2002. Hagen: Ms
- SCHIMANK, UWE (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim, München: Juventa.

**Ralph Schubert**  
**Coverdale Team Management Deutschland GmbH**

## Changemanagement

Statische Systeme, die ihre Struktur und ihr Handeln für einen längeren Zeitraum nicht verändern, haben in modernen Gesellschaften keinen Bestand mehr. Dieser permanente Veränderungsprozess hat vor Jahren bereits in der Wirtschaft begonnen und im Zuge der Globalisierung bis heute immer mehr Fahrt aufgenommen. Inzwischen hat er auch das Bildungssystem und damit die Schulen erreicht. Auch wenn es sich noch nicht bis zu allen in diesem Bereich Tätigen herumgesprochen hat: Der Zustand, dass eine Reform - kaum ist sie umgesetzt - sofort wieder in Frage gestellt wird, wird dauerhaft bleiben.

Und dies ist nicht in erster Linie politischen Vorgaben geschuldet, sondern unabhängig von A- und B-Ländern bundesweit erkennbar. Politisch wechselnde Mehrheiten tun ein Übriges, um den Prozess dieser Veränderungen anzukurbeln oder auch mal zu verlangsamen.

Entscheidend sind aber die Ergebnisse der Bildungsforschung mit ihren flächendeckenden Untersuchungen des Outputs unserer Schulen. Und hier ist ebenso wie in der Wirtschaft der Globalisierungseffekt spürbar.

Die Schulreform in Hamburg ist ein Systemwechsel für alle Hamburger Regelschulen. Aus 4-jährigen Grundschulen werden Primarschulen mit Klassenstufen 0-7, aus Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen werden Stadteilschulen, in denen die Schüler alle Abschlüsse bis zum Abitur machen können. Die klassischen Gymnasien beginnen in Zukunft mit Klasse 7. Keine Schule wird nach der Reform so organisiert sein und so funktionieren wie vorher.

Die Schulen verändern ihre Schülerzahlen und –zusammensetzung, z.T. fusionieren sie mit anderen Schulen, einige werden größer, andere kleiner. Die Kollegien bleiben nicht, wie sie waren, Gymnasiallehrer werden in Zukunft mit Grundschullehrern zusammen arbeiten, neue Teamstrukturen werden geschaffen, die an der Veränderung der Unterrichtskonzepte gemeinsam arbeiten.

Veränderung geschieht den Strukturen, den Gebäuden, dem Unterricht und damit den Arbeitsbedingungen von vielen Tausend Hamburger Lehrerinnen und Lehrern.

Wie aber gehen Kolleginnen und Kollegen damit um, dass auch am Arbeitsplatz Schule nichts mehr so sicher ist, wie die Erkenntnis, dass alles sich permanent wandelt? Nicht anders als die Menschen in anderen Institutionen auch

Da die Akzeptanz solcher „Changeprozesse“ in der Wirtschaft bereits früher notwendig gewesen ist, macht es durchaus Sinn für die Fortbildung, sich anzuschauen, welche Modelle und Handlungsstrategien dort entwickelt worden sind, um auch den Menschen in den Betrieben, die Möglichkeit zu geben, die Entwicklungen nachzuvollziehen und mit zu gestalten.

Spezialisten hierfür sind die Beraterfirmen. Eine, die zunächst ausschließlich Betriebe bei Changeprozessen unterstützt hat, inzwischen aber auch im Bildungsbereich tätig ist, ist die Fa. Coverdale, die die folgende Darstellung entwickelt hat.

## Coverdale Deutschland

Fachtagung des DVLFb und des LI Hamburg 18.-20. Juni 2008

Expertenrunde zum Thema Change Management

Ralph Schubert  
Coverdale Team Management Deutschland GmbH  
Telefon: 0163/5651423  
E-Mail: ralph.schubert@coverdale.com

## Change Management

Change Management zielt neben der Weiterentwicklung von Systemen und Strukturen auf eine planmäßige mittel- bis langfristige Entwicklung von Verhaltensmustern und Fähigkeiten aller Mitarbeiter ab, um so zielgerichtet Prozesse und Kommunikationsstrukturen zu optimieren.

## Grundverständnis



Change Management  
Veränderungsmanagement



Management of Development  
Management von Entwicklung

3

## Wozu Management of Development?



### Ziel des Prozesses ist es:

- zum einen, die Organisation an die aktuellen oder antizipierten Veränderungen des Marktes und Umfeldes anzupassen und/oder durch Innovationen erfolgreicher zu machen
- zum anderen, in der Organisation die nötigen Kompetenzen zu entwickeln, um zukünftige Weiterentwicklungsprozesse besser bewältigen zu können

4

## Zwei Arten von Weiterentwicklungsprozessen



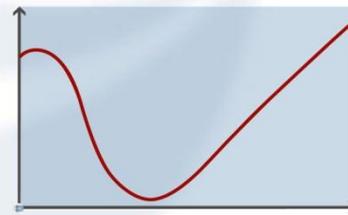
### Kontinuierliche Verbesserung/Constant Improvement

- Schrittweise und regelmäßige Weiterentwicklung einer Organisation auf Basis von Rückkopplungsschleifen



### Systemkrisen

- Systemkrisen betreffen die strategische, technologische, strukturelle und personelle Dimension eines Unternehmens
- Paradigmen und Verhaltensweisen werden in Frage gestellt



5

## Herausforderung

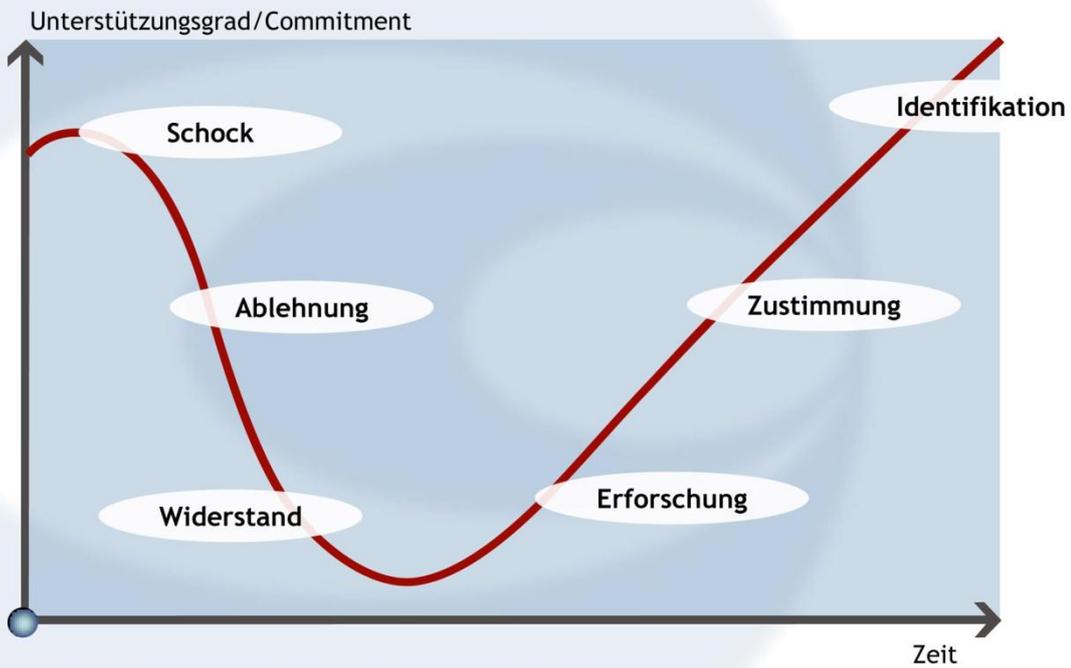


- Im Gegensatz zu einem Prozess der kontinuierlichen Verbesserung (Constant Improvement) lassen sich Systemkrisen nicht kontrollieren (im Sinne von im Griff haben), aber steuern.



6

# Umgang mit Veränderungen - Diagnose



7

# Umgang mit Veränderungen - Diagnose



8

## Grundsätze der Veränderungskurve



Coverdale

- Menschen haben je Erfahrungshintergrund und Typ unterschiedliche Geschwindigkeiten beim Durchleben der einzelnen Phasen
- Keine Veränderung ohne Ablehnung und Widerstand → Nicht das Auftreten von Widerstand, sondern dessen Ausbleiben ist Anlass zu Beunruhigung
- Widerstand kann sich passiv äußern, z.B. Informationen werden nicht weitergegeben bis hin zur bewussten Sabotage
- Das Eintreten in eine Erforschungs- oder Zustimmungsphase ist nicht zwangsläufig → die Unvereinbarkeit von eigenen Interessen und Bedürfnissen und den Anforderungen der neuen Situation kann zu innerer oder „äußerer“ Kündigung führen
- Einlassen auf das Neue heißt bewusst Abschied nehmen vom Bisherigen und
- → ohne Leidensdruck und Erschütterungen ist die Notwendigkeit radikaler Veränderungen schwer zu vermitteln

9

## Führungskraft im Spannungsfeld



Coverdale

**Führungskräfte, die nicht Initiatoren der Veränderung, sondern betroffen sind, stehen vor der Herausforderung, sich selber durch den Prozess zu managen und gleichzeitig:**

- ihre Mitarbeiter emotional im Prozess zu begleiten und zu unterstützen,
- den Mitarbeitern Orientierung und Sicherheit im Prozess zu geben,
- Vertrauen für die Mitarbeiter ausstrahlen zu können und
- Entscheidungen zu kommunizieren und zu vertreten, auch wenn sie selber noch nicht in der Zustimmungs- bzw. Identifikationsphase angelangt sind.

**Führungskräfte sollten die „Phasen“ somit bewusst und proaktiv durchlaufen**

10

## Wichtige Führungsfähigkeiten zur Bewältigung von Systemkrisen



Coverdale

- Systemkrisen verstehen - anhand der Symptome die Phasen der Krise einschätzen
- Selbst die Phasen der Krise bei sich erkennen, eigene Emotionen bearbeiten und die Phasen bewusst und schnell durchlaufen
- Emotionen in Organisationen bewältigen
- Vertrauen in die Zukunft der Organisation entwickeln
- Orientierung und Prozesssicherheit geben
- Widerstände und Kritik verstehen und bearbeiten
- Initiative und aktive Verantwortungsübernahme
- Systematische, zielgerichtete und offene Kommunikation

11

## Umgang mit Veränderungen - Maßnahmen



Coverdale



12

## Widerstand in Veränderungen



### Widerstand ist „natürlich“

- Lebende Systeme halten an erfolgreich angewandten Mustern fest; etablierte Machtverhältnisse reagieren veränderungsunwillig.

### In jedem Widerstand steckt eine Botschaft

- Im ersten Schritt geht es darum, Widerstände frühzeitig zu erkennen und zu hinterfragen, um den jeweiligen Grund des Handelns zu erkennen.
- Widerstand kann wichtige Informationen liefern. Die Berücksichtigung dieser hilft langfristig Erfolg von Veränderungsprozessen zu sichern.

### Widerstand ist emotional

- Widerstände sind neben sachlichen Hintergründen überwiegend emotional (Angst, Unsicherheit, fehlende Wertschätzung für bisheriges, ...) motiviert
- d.h. nicht gegen den Widerstand gehen, sondern mit dem Widerstand - ernsthaft und wertschätzend

13

## Kommunikation in Veränderungsprozessen



**Interne Kommunikation ist einer der zentralen Erfolgsfaktoren innerhalb eines Veränderungsprozesses**

**Interne Kommunikation dient dazu, den laufenden Prozess transparent und nachvollziehbar zu machen. Aufgabe ist somit:**

- Zielorientierung zu geben
- Zusammenarbeit zu fördern
- Identifikation zu schaffen
- um Unterstützung zu werben
- Unsicherheit so weit wie möglich zu begrenzen

14

## Kommunikation in Veränderungsprozessen



Coverdale

### Kriterien für erfolgreiche interne Kommunikation:

- zeitnah
  - möglichst dialogorientiert
  - zielgruppenadäquat
- Interne Kommunikation ist dabei nicht vorrangig auf Endergebnisse ausgerichtet, sondern vor allem prozessbegleitend und prozessbeschreibend.

15

## Erfolgsfaktoren für Veränderungsprozesse



Coverdale

### Faktoren für erfolgreiche Veränderungsprozesse

- Klare Vision und nachvollziehbare Ziele
- Frühzeitig, zeitnahe, wenn möglich dialogorientierte Kommunikation
- Breite Beteiligung der Betroffenen
- Im Prozess: Eindeutiger Prozess, klare Verantwortlichkeiten,
- Geschwindigkeit im Prozess insbesondere bei Entscheidungen, verbunden mit
- Phasen zum Durchatmen, Sammeln und Reflektieren
- Glaubwürdigkeit und Vorbildfunktion der Führung
- Widerstand ernst nehmen
- Raum für Erfahrungsaustausch
- Sicht von außen über externe Begleitung

Quelle: Coverdale Studie 2004

16

**Wulf Homeier/Kay Brüggemann**

## **Externe Evaluation und Controlling**

Seit dem 01. August 2006 arbeitet die Qualitätsanalyse NRW an den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen in der Fläche. Die Grundlage dafür wurde im Schulgesetz NRW gelegt.

§ 3(3) Schulen und Schulaufsicht sind zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erstrecken sich auf die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule.

§ 86(4) Die Schulaufsichtsbehörde kann sich jederzeit über die Angelegenheiten der Schulen und Studienseminare informieren und dazu Unterrichtsbesuche und Besuche von Seminarveranstaltungen durchführen.

§ 86(5) Die Befugnisse nach Absatz 4 stehen auch den für die Qualitätsanalyse von Schulen zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei der oberen Schulaufsichtsbehörde zu. Sie sind hinsichtlich ihrer Feststellungen bei der Durchführung der Qualitätsanalyse und deren Beurteilung an Weisungen nicht gebunden ...

Die am 30. Mai 2007 in Kraft getretene Rechtsverordnung zur Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen regelt Einzelheiten des Ablaufs einer Qualitätsanalyse und der Vorgehensweise von Qualitätsprüferinnen und -prüfern.

### **Zielsetzung**

Qualitätsanalyse NRW dient dem Ziel, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dazu liefert sie detaillierte Kenntnisse über die Qualität der einzelnen Schulen und darüber hinaus über die Qualität des nordrhein-westfälischen Schulsystems insgesamt. Die Ergebnisse sollen für gezielte Maßnahmen der Qualitätsverbesserung in den einzelnen Schulen sowie für entsprechende Unterstützungsleistungen der Schulaufsichtsbehörden genutzt werden.

Dies geschieht dadurch, dass erfahrene und gut ausgebildete Qualitätsprüferinnen und -prüfer einen Blick von außen auf interne Schulprozesse werfen und den Schulen eine Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen geben.

### **Die Dezernate 4Q**

Die Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen wird von Qualitätsprüferinnen und -prüfern durchgeführt, die in den Dezernaten 4Q aller Bezirksregierungen angesiedelt sind. In allen Bezirksregierungen sind alle Schulformen vertreten. Zusätzlich arbeiten in den Dezernaten 4Q pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Die Stellen der Prüferinnen und Prüfer werden gemäß der Anzahl der im Bezirk vorhandenen Schulen anteilig nach Schulformen zugewiesen werden, um zu gewährleisten, dass Schulen im ersten Zyklus der Qualitätsanalyse NRW landesweit gleichmäßig besucht werden können.

### **Die Ausbildung**

Qualitätsprüferinnen und -prüfer werden in Nordrhein-Westfalen in einem umfassenden Verfahren qualifiziert. In insgesamt sechs Seminaren werden die in acht Modulen beschriebenen Inhalte (Grundlagen und Ziele, Verfahren und Instrumente sowie Haltungen und Vorgehensweisen) theoretisch aufgearbeitet. Die vermittelten Inhalte werden unmittelbar im Anschluss an die Seminare

in damit abwechselnden Praxisphasen unter Anleitung erfahrener Qualitätsprüferinnen und -prüfer trainiert, die Erfahrungen in den nächsten Theoriephasen reflektiert und für die Weiterarbeit genutzt.

### **Die Standardisierung - Konzepttreue**

Die Qualitätsanalyse NRW wird an allen Schulen des Landes in gleicher Art und Weise durchgeführt. Eine wesentliche Aufgabe ist es deshalb, Prozesse und Instrumente zu standardisieren und für Konzepttreue in der Arbeit der Qualitätsprüferinnen und -prüfer zu sorgen.

Dies geschieht mit Hilfe einer Fülle unterschiedlichster Vorgehensweisen.

- **Gemeinsame Tagungen**  
Gleichartige Einschätzungen und Bewertungen erfordern eine permanente gemeinsame Auseinandersetzung über die Inhalte und Verfahren der Qualitätsanalyse NRW. Deshalb werden regelmäßige Dienstbesprechungen durchgeführt, in denen exemplarisch Fragestellungen diskutiert und gemeinsame Vorgehensweisen erarbeitet sowie geübt werden. Da Unterricht im Zentrum der Qualitätsanalyse NRW steht, gehört das Training von Unterrichtsbeobachtungen und deren Bewertung im besonderen Maß dazu. Aus diesem Training erwachsen regelmäßig Präzisierungen und Ausschärfungen. Beobachtungen werden dadurch auf vergleichbare Art und Weise vorgenommen. Es hat sich gezeigt, dass Bewertungen durch diese regelmäßige Arbeit nur einer sehr geringen Streuung unterliegen.
- **Normierung**  
Um bei gleichen Sachverhalten zu vergleichbaren und auch übereinstimmenden Einschätzungen zu kommen, legt die Qualitätsanalyse NRW für alle Qualitätskriterien fest, welche Ausprägungen von Merkmalen erwartet werden und wann welche Bewertungsstufe vergeben wird. Diese Festlegungen werden veröffentlicht, damit für alle Beteiligten geklärt ist, was jeweils erwartet wird. Zum Teil sind diese Normierungen bereits in der Auswertungssoftware ELBA automatisiert.  
  
Ein möglichst hoher Grad an Standardisierung setzt darüber hinaus die Definition eines Satzes von Kennziffern voraus, in denen beschrieben wird, welche Ausprägung ein Merkmal für die Zuweisung einer bestimmten Bewertungsstufe haben muss. Dies wird ggf. nach Schulformen differenziert. Die Erarbeitung dieser Kennziffern für alle Kriterien stellt eine immense Aufgabe dar, die derzeit vorrangig behandelt wird.
- **Handbuch**  
Die oben angeführten Normierungen und Kennziffern gehen in ein Handbuch ein, das das Qualitätstableau Nordrhein-Westfalen ausführlich mit rechtlichen und fachlichen Grundlagen und Informationen hinterlegen wird. Das Handbuch wird ein wichtiges Werkzeug der Qualitätsprüferinnen und -prüfer sein. Es wird den Schulen und der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Durch die Veröffentlichung stellt es für Schulen ein besonders wichtiges Element der Qualitätsentwicklung und -sicherung dar. Es ist vorgesehen, dieses Handbuch auch als Forum für besonders gelungene Beispiele zu verwenden.
- **Begleitung der Qualitätsteams zur Evaluation der Konzepttreue ihrer Arbeit**  
Qualitätsprüferinnen und -prüfer werden während ihrer Arbeit begleitet und ihre Arbeit wird nach einem standardisierten Evaluationsbogens beobachtet. Diese Besuche tragen dazu bei, die Konzepttreue bei Qualitätsanalysen zu wahren. In konkreten Situationen werden die einzelnen Elemente einer Analyse in den Blick genommen, diskutiert und mit dem Konzept der Qualitätsanalyse NRW abgeglichen. Die Personen, die die Evaluationsbesuche durchführen, werden vom MSW benannt.
- **Variable Teambildung**  
Alle Schulen werden grundsätzlich von mindestens zwei Qualitätsprüferinnen und -prüfern besucht, von denen eine oder einer die Lehrbefähigung für die besuchte Schulform hat. Diese

Qualitätsteams werden für jede Schule neu gebildet. Durch die permanente Neubildung von Teams wird verhindert, dass sich Sichtweisen verfestigen und unterschiedliche Bewertungsstrukturen herausbilden. Um dies auch landesweit zu gewährleisten, werden Qualitätsprüferinnen und -prüfer auch bezirksübergreifend eingesetzt und ein entsprechender Austausch in den Teams vorgenommen.

Dieses Vorgehen gewährleistet auch ein Höchstmaß an gegenseitigem Coaching, an Austausch von Erfahrungen und an Einhaltung und Training konzeptioneller Vorgaben.

Dieses Vorgehen erfordert eine langfristige landesweite Einsatzplanung für die Bildung der Qualitätsteams. Aus diesem Grund sind anlassbezogene oder spontane Analysen nicht zu realisieren.

### **Bisherige Analysen**

Insgesamt wurden bisher in mehr als 780 Analysen etwa 16.000 Unterrichtseinsichtnahmen vorgenommen. Die Veröffentlichung der ersten landesweiten Ergebnisse erfolgt voraussichtlich Anfang 2009, wenn eine ausreichende Datenbasis zur Verfügung steht **Instrumente**

Die Qualitätsanalyse NRW verwendet bei ihren Schulbesuchen landesweit standardisierte und öffentlich zugängliche Instrumente. Dazu gehören:

- **Das Portfolio**  
Im Portfolio der Schule werden statistische Daten sowie z. B. die aus zentralen Prüfungen (LSE, VERA, ZP 10, Abitur) vorliegenden Daten dokumentiert. Außerdem werden Dokumente zusammengestellt, mit denen die Schule den Stand ihrer Arbeit darlegt. Von zentraler Bedeutung ist dabei das Schulprogramm. Die Qualitätsanalyse NRW zeichnet ein möglichst realistisches Bild der schulischen Arbeit. Aus diesem Grund zieht eine Schule den größten Gewinn aus einer Analyse, wenn sie sich so darstellt wie sie ist. Das bedeutet vor allem, dass es nicht sinnvoll ist, Konzepte für die Qualitätsanalyse NRW zu produzieren, nur weil diese unmittelbar bevorsteht. Konzepte dienen ausschließlich der Qualitätsverbesserung innerhalb der Schule, nicht der Qualitätsanalyse NRW. Sie machen Erziehungs- und Bildungsarbeit nachhaltig und verbindlich. Es ist die Aufgabe der Qualitätsteams, vor Ort zu überprüfen, ob und wie weit die vorgelegten Papiere in der täglichen Arbeit der Schule realisiert werden.
- **Unterrichtsbeobachtung**  
Das Qualitätsteam besucht mindestens 50 % des Lehrerkollegiums, mindestens aber 20 Unterrichtsstunden, um die Unterrichtswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Das bedeutet, dass in kleinen Systemen Lehrkräfte mehrfach besucht werden. Die Unterrichtsbeobachtungen werden gleichmäßig über die Jahrgänge und Fächer verteilt. Die Auswahl und die Reihenfolge der Unterrichtsbeobachtungen werden durch das Qualitätsteam festgelegt. Die Schule wird nicht informiert, welche Lehrkräfte im Unterricht besucht werden. Eine Bewertung einzelner Lehrkräfte findet nicht statt. Sie erhalten über das Beobachtungsergebnis keine Rückmeldung, weil die Qualitätsanalyse NRW nur Aussagen über die Qualität des Systems trifft und die verwendeten Instrumente auch nur solche eine Aussage zulassen. Eine Unterrichtsbeobachtung umfasst etwa 20 Minuten. Das zentrale Instrument ist der Unterrichtsbeobachtungsbogen.

- Interviews  
Die Qualitätsteams führen mit allen beteiligten Gruppen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, duale Partner) etwa 90-minütige Interviews. Dabei liegt die Zusammensetzung der Gruppen in deren Hand. Da alle Gruppen hinsichtlich der Kriterien des Qualitätstableaus befragt werden, gelingt es über den Abgleich der Aussagen der einzelnen Gruppen, aus den Interviews ein sehr differenziertes Bild über die schulische Realität zu gewinnen. Um die Ergebnisse der Interviews noch belastbarer zu machen, sollen sie durch online-Befragungen der Gruppen vorbereitet werden. Die Planungen zielen auf einen Beginn im Sommer 2009.

### **Evaluation und erste Ergebnisse**

Als lernende Organisation hat die Qualitätsanalyse NRW den Anspruch, ihre Arbeit ständig mit dem Ziel der Optimierung im Blick zu haben. Deshalb stellt sie sich den Ansprüchen, die sie auch gegenüber Schulen hat.

Dazu gehören u. a.

- Transparenz und Offenlegung des Verständnisses von Schulqualität.
- Das Offenlegen von Bewertungsmaßstäben.
- Der systemische und systematische Blick auf die Qualitätsanalyse NRW selbst.
- Die Evaluation der Arbeit der Qualitätsprüferinnen und -prüfer vor Ort: Mit dem endgültigen Bericht erhalten Schulen einen Evaluationsbogen, mit dem sie den Qualitätsprüferinnen und -prüfern sowie dem Ministerium spiegeln können, wie die Qualitätsanalyse NRW an ihrer Schule aus ihrer Sicht abgelaufen ist. Diese Bögen werden vom Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund wissenschaftlich ausgewertet, um die Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse NRW auf gesicherter Grundlage vornehmen zu können.
- Die Evaluation der Arbeit der Qualitätsprüferinnen und -prüfer durch die oben beschriebene Begleitung.
- Die wissenschaftliche Begleitung (s. u.).

Die untersuchten Schulen geben der Qualitätsanalyse NRW mit Hilfe der Evaluationsbögen außerordentlich positive Rückmeldungen.

Eine genauere Analyse zeigt, dass die Arbeit der Qualitätsprüferinnen und -prüfer als sehr professionell angesehen wird. Die Qualitätsteams erhalten in diesem Bereich nahezu 100% positive Bewertungen. Die Bestbewertung wurde dabei in etwa 90% aller Rückmeldungen angekreuzt. Dazu passt, dass nahezu 90% der Schulen angeben, dass die Qualitätsanalyse NRW weder den Unterricht noch andere schulische Abläufe über Gebühr gestört hätte.

Allerdings geben fast 60% der Schulen an, dass der Aufwand für die Bereitstellung der Unterlagen zu hoch gewesen sei. Hier bedarf es offenbar noch einer verstärkten Kommunikation, dass Dokumente nicht anlassbezogen erstellt werden sollen und dass es sinnvoll ist, sie rechtzeitig zusammenzustellen, d. h. unabhängig davon, ob ein Besuch der Qualitätsanalyse NRW bevorsteht.

Im Vorfeld von Analysen äußern Schulen immer wieder die Befürchtung, ihre Besonderheiten würden vom Verfahren der Qualitätsanalyse NRW und den verwendeten Instrumenten nicht erfasst. Auch wenn etwa ein Viertel der Schulen angibt, dass die Auswahl der besuchten Unterrichtsstunden die Unterrichtsrealität nicht angemessen abbildet, wird die genannte Befürchtung dann von den Rückmeldungen nicht bestätigt. In ihnen wird eine hohe Zufriedenheit mit der Darstellung der schulischen Schwerpunkte deutlich. Die positiven Werte liegen auch hier bei etwa 90%.

Über 90 % der Schulen geben an, dass sie sich im Bericht wiedererkennen. Besonders erfreulich ist es, dass über 80% der Schulen erklären, dass ihnen der Bericht der Qualitätsanalyse NRW wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Schule gegeben hat.

Derzeit untersucht das Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund die Wirksamkeit der Qualitätsanalyse NRW, indem überprüft wird, in wie weit diese Impulse dann tatsächlich zu positiven Veränderungen an Schulen führen. In diesem Zusammenhang wird entsprechend auch das in der Rechtsverordnung vorgesehene auf eine Analyse folgende Verfahren – Abschluss einer Zielvereinbarung zwischen Schule und Schulaufsicht – in den Blick genommen.

Die Evaluationsergebnisse zeigen in geringem Maß schulformspezifische Unterschiede. Nahezu ein Drittel der Berufskollegs gibt an, dass die schulformspezifischen Besonderheiten nicht angemessen berücksichtigt worden sind, während dies im Durchschnitt aller untersuchten Schulen nur bei etwa 10% liegt. Untersuchungen in der Pilotphase haben hier zwar deutliche, gegenteilige Hinweise gegeben, dennoch ist dieses Ergebnis Anlass, nochmals genau zu überprüfen, ob es entsprechende Veränderungen der Qualitätsanalyse NRW geben muss.

Unabhängig vom Ergebnis dieser Untersuchung wird im Verlauf des kommenden Jahres ein Handbuch erstellt und veröffentlicht werden, in dem die Qualitätsanalyse NRW umfassend dargestellt wird. Ein Schwerpunkt wird dabei auf einer ausführlichen und differenzierten Darstellung des Qualitätstableaus liegen. Hier wird es schulformspezifische Ausschärfungen geben. Darüber hinaus werden alle Qualitätskriterien jeweils mit rechtlichen, wissenschaftlichen und fachpraktischen Hinweisen hinterlegt werden. Zusätzlich werden für Schulen Materialien und gute Beispiele bereitgestellt, so dass Schulen in Bereichen, in denen sie sich weiterentwickeln wollen, auf eine reichhaltige Erfahrungssammlung zurück greifen können.

Insgesamt zeigen die Auswertungen der Evaluationsbögen, dass die Qualitätsanalyse NRW von den untersuchten Schulen als außerordentlich hilfreiches Instrument angesehen wird.

### **Erste, noch nicht repräsentative Ergebnisse**

Als besondere Stärke der besuchten Schulen ist der Qualitätsaspekt 4.1 „Führungsverantwortung der Schulleitung“ zu erkennen. Hier haben knapp die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter eine vorbildliche Bewertung der Stufe 4 erhalten, die andere Hälfte (48,5 Prozent) eine Bewertung der Stufe 3 (1,8 Prozent der Schulleitungen wurden mit der Stufe 2 bewertet).

Dieses Ergebnis muss jedoch auch vor dem Hintergrund einer hohen Vernetzung von Führungsverantwortung mit anderen Qualitätsaspekten wie beispielsweise „Qualitätsentwicklung“ und „interne Evaluation“ gesehen werden, die weniger positiv bewertet wurden. Führungsverantwortung als Auswirkung einer Managementfunktion zeigt sich letztlich in fast allen Bereichen schulischer Arbeit.

Die Qualitätsaspekte „Lebensraum Schule“ (3.1) und „Soziales Klima“ (3.2) gehören zu den am positivsten bewerteten Kategorien. Dabei zeigen sich mit 38 und 44 Prozent hohe Wertungen auf der Stufe 4. Deutlich positiv wird auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern herausgestellt (3.5), die in 92 der 227 besuchten Schulen als vorbildlich eingestuft wurde.

Die Schwächen der besuchten Schulen zeigten sich deutlich in den Qualitätsbereichen, die den Unterricht und die Strategien der Qualitätsentwicklung betreffen.

Zu den als deutlich entwicklungsbedürftig einzustufenden Aspekten gehört das „Leistungskonzept“ der besuchten Schulen (2.2). Hat die Schule für alle Fächer Grundsätze der Leistungsbeurteilung festgelegt und sind diese für alle Beteiligten, also auch für Schülerinnen und Schüler, nachvollziehbar dokumentiert? Die Hälfte der Schulen hat auf diese Frage keine befriedigende Antwort geben können. In den Gymnasien lag der Anteil der mit Stufe zwei bewerteten Schulen bei 87 Prozent.

Bezogen auf die drei Prozessdimensionen zum Unterricht – „Fachliche und didaktische Gestaltung“, „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ und „Lernumgebung und Lernatmosphäre“ zeigen sich ähnliche Tendenzen wie bereits in der Pilotphase festgestellt: Besondere Defizite wurden deutlich bei Kriterien der inneren Differenzierung, individuellen Lernformen mit differenzierendem Anforderungsniveau und selbstständigem Lernen.

Bezogen auf den Aspekt „Schulinterne Evaluation“ (6.2) hat die Hälfte der besuchten Schulen eine Bewertung der Stufe 2 erhalten, insgesamt fünf Schulen lagen hier bei Stufe 1 (die insgesamt nur 14 Mal vergeben wurde). Die Bewertungsstufe 2 wurde in 56 Prozent der Grundschulen, 64 Prozent der Hauptschulen, 53 Prozent der Realschulen, 33 Prozent der Gymnasien, 35 Prozent der Gesamtschulen, 44 Prozent der Förderschulen und 35 Prozent der Berufskollegs vergeben.

Die nachfolgenden Ergebnisse sind als erste Tendenzen zu verstehen. Sie decken sich in weiten teilen mit den ersten Erfahrungen und Ergebnissen anderer Länder.

Von zentraler Bedeutung ist die Frage, ob und inwieweit Schulen aus den Ergebnissen Maßnahmen und nachhaltige Entwicklungsprozesse ableiten, wie in den Zielsetzungen der Qualitätsanalyse NRW formuliert wird.

### **Wissenschaftliche Begleitung**

Die in der Qualitätsanalyse NRW verwendeten Instrumente und Verfahren werden in mehreren Begleituntersuchungen auf ihre Tragfähigkeit hin wissenschaftlich überprüft. Dazu gehören vor allem auch Untersuchungen der Validität und der Realibilität der Arbeit der Qualitätsprüferinnen und -prüfer. Dies geschieht zum Teil auch in länderübergreifender und internationaler Kooperation. In Nordrhein-Westfalen erfolgt die Begleitung durch das Institut für Schulentwicklungsforschung.

### **Perspektiven**

Seit August 2008 wird die nächste Gruppe von 25 Qualitätsprüferinnen und -prüfern qualifiziert, so dass ab 2009 bereits 65 Qualitätsprüferinnen und -prüfer in der Qualitätsanalyse NRW arbeiten werden.

Darüber hinaus wird derzeit ein Pool von Personen aufgebaut, die aus der Wissenschaft, aus dem Bildungsbereich und aus der Wirtschaft stammen. Sie werden die Qualitätsteams begleiten, um den Schulen die Qualität ihrer Arbeit zusätzlich aus einem außerschulischen Blickwinkel spiegeln zu können.

### **Informationsmöglichkeiten**

Alle Informationen über die Qualitätsanalyse NRW finden Sie auf der Internetseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Die genaue Adresse lautet: [www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de)

Informationen und Instrumente, wie z.B. der Unterrichtsbeobachtungsbogen, können von dieser Seite herunter geladen werden.

**Monika Renz****Leistungsheterogenität. Empirische Befunde als Herausforderung**

Ein für Hamburg charakteristischer Befund der PISA-Ergänzungsstudien zum Vergleich der deutschen Bundesländer ist die große Leistungsstreuung, d.h. die Abstände zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind besonders dramatisch. So war die Differenz im PISA-Ländervergleich 2006<sup>2</sup> zwischen dem 5. und 95. Perzentil, also zwischen den fünf Prozent schwächsten und den fünf Prozent stärksten Schülerinnen und Schülern über alle Testbereiche hinweg die größte im OECD-Vergleich überhaupt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler in den untersten Kompetenzgruppen besorgniserregend hoch ist. Wie aber schlagen sich diese abstrakten Befunde an der Basis nieder, wie manifestieren sie sich im Vergleich einzelner Schulen, in Klassenzusammensetzungen, in heterogenen Lernvoraussetzungen und Leistungsständen von Individuum zu Individuum? Vor allem aber: welche Herausforderungen sind mit einer solchen Leistungsstreuung verbunden?

Die entscheidenden Erkenntnisse liefert in diesem Fall nicht die um eine Bundesländer-Stichprobe erweiterte internationale PISA-Studie, sondern der große Bestand an empirischen Schulleistungsstudien, die in Hamburg seit den 90er Jahren durchgeführt worden sind. Hier sind zu nennen die großen Längsschnittstudien LAU<sup>3</sup> („Lernausgangslagen-Untersuchung“, Jahrgangsstufen 5, 7, 9, 11 und 13 im Gesamtuntersuchungszeitraum 1996 bis 2004, mit einer ergänzenden Lernausgangslagen- und Lernentwicklungsuntersuchung im beruflichen Sektor - ULME) und KESS<sup>4</sup> („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“, Jahrgangsstufen 4, 7 und 8 im Untersuchungszeitraum 2003 bis 2007). Lag der Ertrag dieser Studien vor allem auf umfassendem Systemwissen für das Hamburger Schulwesen, so haben diese auch längs- und querschnittliche Ergebnisse auf der Ebene der Einzelschule geliefert, die den Schulen in adressatenspezifischen Berichten zur Verfügung gestellt wurden. Die Fortsetzung von KESS in der 10. Jahrgangsstufe steht unmittelbar bevor; die Schulen werden erneut Rückmeldungen zu den Lernentwicklungen des Jahrgangs, hier von Ende Klasse 8 bis Ende Klasse 10, erhalten.

Entscheidend ist, dass es nicht bei der Durchführung von empirischer Bildungsforschung blieb, sondern dass aus den Studien Evaluationsdienstleistungen abgeleitet wurden, die von der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung den Hamburger Schulen auf freiwilliger Basis angeboten werden. So können in den Jahrgangsstufen 5 und 7 im Rahmen der sog. LeA-Untersuchungen Lernausgangslagen bzw. Lernentwicklungen (in Jahrgang 7 wenn auch in Jahrgang 5 getestet wurde) abgebildet werden<sup>5</sup>. Testinstrumente und Benchmarks stammen aus den Längsschnittstudien LAU und KESS. Die Dienstleistung umfasst Durchführung von Tests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften und die Aufbereitung der Ergebnisse in schulspezifischen Berichten. Im beruflichen Bereich werden im Auftrag des Hamburger Instituts für berufliche Bildung (HIBB) ebenfalls Lernausgangslagen- und

<sup>2</sup> M. Prenzel et al. (Hrsg.), PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Waxmann 2008

<sup>3</sup> LAU-Berichte siehe <http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.qualitaet>

<sup>4</sup> W. Bos et al., Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 4, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2005

W. Bos et al., Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 7, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2007

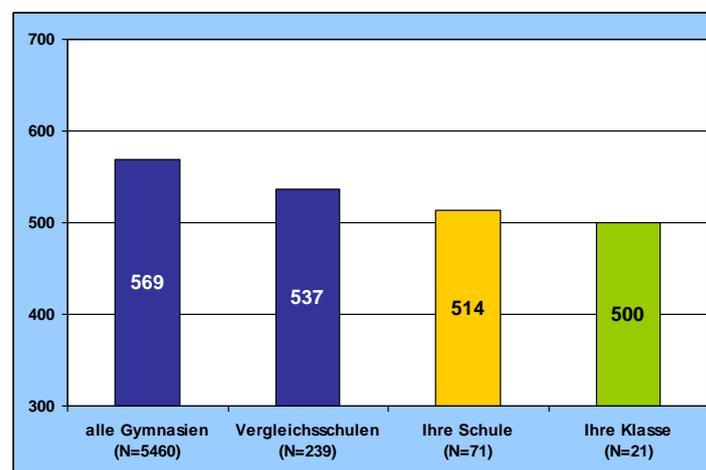
Bericht zu KESS Ende Jahrgangsstufe 8 im Druck

<sup>5</sup> Auch in Jahrgangsstufe 1 werden Lernausgangslagenuntersuchungen angeboten, die allerdings bei dieser Zielgruppe eine andere methodische Grundlage als die erwähnten Längsschnittstudien haben.

Lernentwicklungsuntersuchungen durchgeführt, hier im Bereich der Berufsvorbereitung und der teilqualifizierenden Berufsfachschule.

Während der Schwerpunkt der Hamburg-spezifischen LeA-Untersuchungen in der Ermittlung von Lernvoraussetzungen bei neu konstituierten Lerngruppen liegt bzw. im Falle von zwei Messzeitpunkten bei der Rückmeldung von Lernfortschritten, sind die Lernstandserhebungen<sup>6</sup> in den Jahrgangsstufen 3, 6 und 8, die 2009 im zweiten Durchgang und konzertiert mit anderen Bundesländern stattfinden, ein Instrument, Zielerreichung bezüglich der nationalen Bildungsstandards zu überprüfen. Auch dieses Screening liefert den Schulen schulspezifische Rückmeldungen, die nach Fächern und Aufgaben, Klassen und individuellen Schülerinnen und Schülern differenziert aufbereitet sind. Eine Hamburger Besonderheit ist der Vergleich von Schulen unter dem Blickwinkel der sozialen Belastung, die eine hohe Korrelation mit Schulleistungen aufweist, wie empirische Bildungsforschung hinlänglich gezeigt hat. Abgeleitet aus der KESS-Studie wurde das Instrument des sog. Sozialindex eingeführt, ein Konstrukt aus verschiedenen sozio-ökonomischen und -kulturellen Merkmalen, in das Daten aus der sozialräumlichen Statistik und Befragungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern eingehen. Bei der Bewertung von Ergebnissen aus Schulleistungsstudien wird für den fairen Vergleich eine Gegenüberstellung mit Schulen mit ähnlichem Sozialindex praktiziert.

Auf der Ebene der einzelnen Schule manifestiert sich die eingangs zitierte Leistungspreizung im System zunächst im Vergleich mit der Schulform. Abhängig von der hohen Diversität der sozio-ökonomischen Ausgangsbedingungen, auf die eine Schule kaum Einfluss hat, unterscheiden sich Leistungsstände (im Folgenden ein Beispiel aus einer Rückmeldung zu einer Lernstandserhebung im Fach Mathematik, Jahrgangsstufe 8 an Gymnasien) oft erheblich<sup>7</sup> nach oben oder nach unten von der Schulform als Ganzes. Erklärungsbedarf entsteht, wenn Unterschiede auch zu Vergleichsschulen<sup>8</sup> große Abstände aufweisen, sei es im Sinne erwartungswidrig niedriger oder auch hoher Leistungen. Beide stellen Anlässe dar, die Lernbedingungen zu hinterfragen, erschwerende Umstände zu korrigieren und gute Unterrichtspraxis als potentiellen Erfolgsfaktor zu identifizieren. Wichtig ist dabei, die geringen Fallzahlen pro Klasse und Schule zu berücksichtigen und eine vorurteilsfreie, partizipative Kommunikation und Reflexion in Kollegium und Schulgremien zu gewährleisten.



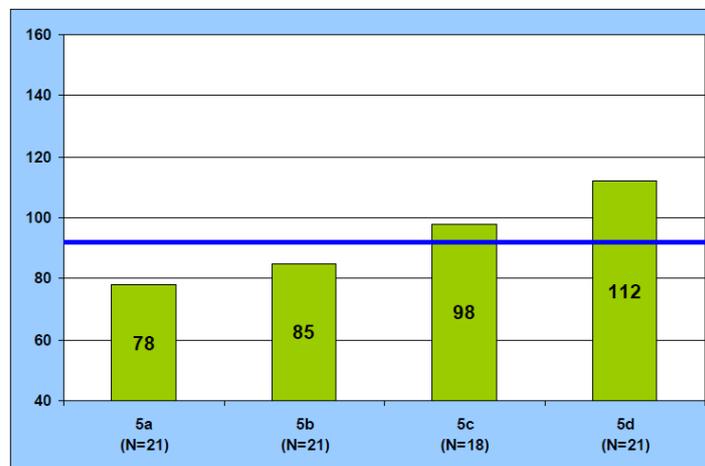
Leistungsheterogenität ist in der Regel nicht gleichmäßig verteilt. Parallelklassen unterscheiden sich manchmal pädagogisch bedeutsam voneinander, womit in der Regel die subjektive Einschätzung der

<sup>6</sup> Siehe [www.lernstand.hamburg.de](http://www.lernstand.hamburg.de)

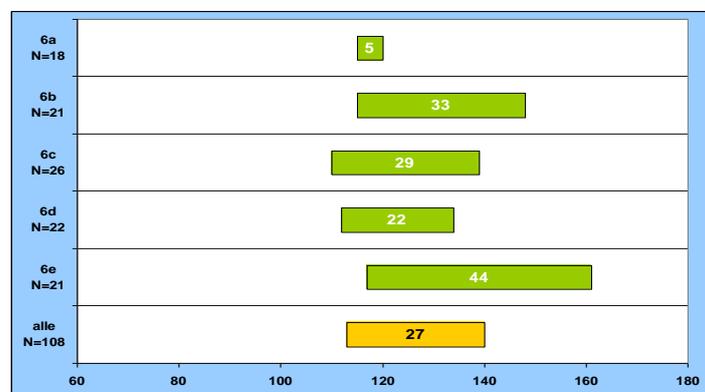
<sup>7</sup> Als „erheblich“ gilt die Faustregel, dass Unterschiede ab etwa einem Drittel einer Standardabweichung als pädagogisch bedeutsam gelten können. Im zitierten Beispiel beträgt die Standardabweichung 100 Skalenpunkte.

<sup>8</sup> In Hamburger Rückmeldungen zu Schulleistungsstudien definiert als jeweils die 2 Schulen, die in einem Ranking nach dem Sozialindex unmittelbar vor und nach einer Schule vorkommen.

eingesetzten Lehrkräfte nur bestätigt wird. Die Unterschiede sind bei zunehmender Profilbildung der Schulen (bilinguale Klassen, Musikklassen, Lateinklassen) systemimmanent, in anderen Fällen werden sie billigend in Kauf genommen (Klassenbildung nach Schuleinzugskriterien), vielfach werden die Unterschiede aber auch erst durch Rückmeldungen evident. Inwieweit Organisationsentscheidungen nachträglich korrigiert werden können, ist dann die Frage. Das folgende Beispiel aus einer Lernausgangslagenuntersuchung im Auftrag einer Gesamtschule Anfang Jahrgang 5 zeigt Unterschiede in der Lesekompetenz in vier Klassen. Während sich die 5b und 5c nicht pädagogisch bedeutsam von dem als Benchmark gesetzten Mittelwert der Gesamtschulen (92 Punkte, markiert in blau) in der KESS-Studie unterscheiden, weichen die beiden anderen Klassen signifikant nach oben bzw. unten ab. Interessanterweise decken sich im Fall dieser schulspezifischen Untersuchung die Verhältnisse über die fachbezogenen Tests hinweg, während die Ergebnisse eines allgemeinen Intelligenztests den Vorsprung der 5d nicht widerspiegeln. Die Vielfalt und Detailliertheit der zurückgemeldeten Ergebnisse birgt für ein Jahrgangsteam eine Fülle an Informationen zu Stärken und Schwächen, wirft aber auch viele Fragen auf. Übersehen werden darf allerdings nicht, dass bei geringen Fallzahlen Ergebnisse nicht gegen den Zufall abgesichert sind.

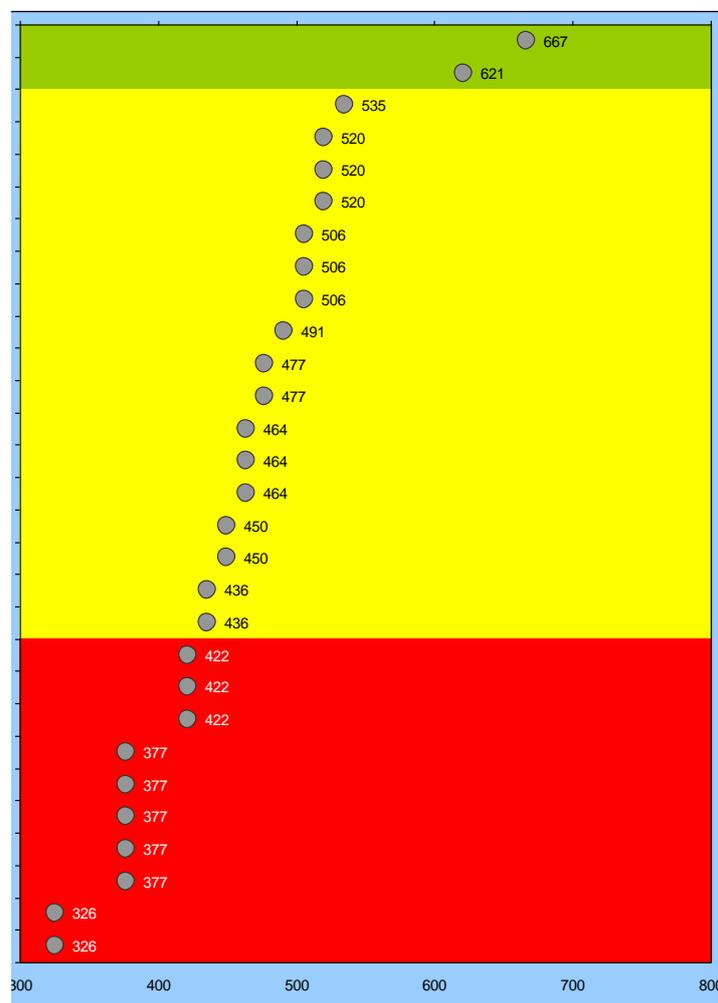


Nicht ohne Brisanz sind Klassenvergleiche, wenn nicht nur Querschnitte, sondern auch Längsschnitte berichtet werden. Bei aller Vorsicht in der Interpretation sind Lernfortschritte nämlich auch auf Merkmale zu beziehen, für die persönliche oder organisatorische Verantwortung eine Rolle spielt. Es folgt ein Beispiel zur Lernentwicklung an einer Gesamtschule im Fach Mathematik von Anfang Jahrgang 5 bis Ende Jahrgang 6. Während der durchschnittliche Lernfortschritt sich auf 27 Skaleneinheiten beziffern lässt, variiert er in den Parallelklassen zwischen 5 und 44.



Der Leistungsstand einer Klasse ist das Ergebnis einer Verteilung von individuellen Leistungen, die den Lehrkräften selbstverständlich in Form eines Notenspiegels oder in einer qualitativen Einschätzung bewusst ist. Auch Rückmeldungen von Schulleistungsuntersuchungen haben das Ziel, die Bandbreite der individuellen Leistungen abzubilden. Ihr Mehrwert liegt dabei nicht in der Exaktheit von einzelnen

Punktwerten, die durch verschiedene Einflussfaktoren bei der Erhebung verzerrt sein können (gerade erwartungswidrig schlechte Ergebnisse sind mit großer Vorsicht zu handhaben). Ihre Leistung besteht aber darin, „gefühlte“ Heterogenität mit objektivierten Maßstäben darzustellen und Leistungen über die einzelne Klasse oder Schule hinaus zu verorten. Das folgende Rückmeldeformat wird bei Lernstandserhebungen für einzelne Fächer benutzt. Die Farbsymbolik setzt in Grün diejenigen Schülerinnen und Schüler ab, die schulformübergreifend zu den 25 Prozent Besten des Jahrgangs gehören. Mit rot markiert sind hingegen Leistungen unterhalb des 25. Prozentrangs. Auch wenn dieses Leistungssegment nicht kriterial definiert ist, ist damit die Annahme verbunden, dass es sich bei dieser Gruppe mit hoher Wahrscheinlichkeit um Risikoschülerinnen und -schüler handelt. Gelb steht für die 50 Prozent, die sich um den Mittelwert gruppieren. Das Beispiel stammt aus einer Gesamtschule und stellt Ergebnisse im Fach Mathematik der Lernstandserhebung Jahrgang 6 dar, die Schülercodes sind aus Datenschutzgründen gelöscht. Die Leistungsunterschiede lassen sich auf mehrere Lernjahre beziffern. Für die Differenzierung des Unterrichts und die Anpassung an die individuellen Voraussetzungen und Potentiale ergeben sich damit große Herausforderungen.



Stärken und Schwächen verteilen sich oft unterschiedlich auf das Fächerspektrum. Für einen vergleichenden Überblick werden Darstellungsformate wie das folgende aus einer Lernausgangslagenuntersuchung in Jahrgang 5 Gesamtschule (mit Tests in Lesen, Rechtschreibung, Mathematik und Naturwissenschaften sowie einem Intelligenztest) genutzt. KFT steht für kognitive Fähigkeiten. Die Farbsymbolik entspricht dem vorhergehenden Beispiel, die Benchmarks stammen aus der KESS-Untersuchung. Die Zusammenführung von Einzelergebnissen macht deutlich, dass die Interpretation und Ableitung von pädagogischen Handlungsfolgerungen nicht bei der einzelnen Fachlehrkraft Halt machen darf. Sowohl Defizite, die in der Gruppe überrepräsentiert sind (wie schwache Rechtschreib-

leistungen) als auch individuelle Profile (sei es durchgängig schwache oder starke Leistungen, sei es auffällige Abweichungen in den Domänen) stellen für das ganze in einer Klasse eingesetzte Lehrerteam eine Herausforderung für fachübergreifende Abstimmung und individualisierte Lernformen dar.

Schülercode	Lernausgangslagen Anfang Klasse 5				
	Lesen	Rechtschreibung	Mathematik	Naturwissenschaften	KFT
	93	72	81	101	20
	120	110	95	106	24
	114	77	95	112	8
	143	74	105	124	23
	51	82	54	70	5
	68	59	91	75	9
	143	139	165	138	22
	44	47	76	86	21
	103	112	105	91	23
	98	59	105	124	16
	114	80	71	138	18
	143	115	139	124	21
	51	51	76	50	9
	127	96	110	112	22
	98	87	139	138	5
	78	94	115	124	20
	134	115	121	138	23
	103	72	79	96	19
	98	74	100	81	25
	108	94	86	106	24
	127	74	115	124	17
	114	115	146	131	24
	83	80	94	91	12
	120	74	100	118	20
	114	26	84	118	19
	68	89	66	70	21
	114	77	100	124	19
	134	85	121	112	4
	120	74	109	81	6
	68	103	86	86	7
Ihre Schule	104	92	99	106	18
KESS-Jg. Schule	94	91	95	90	--
KESS-Jg. GS	92	91	91	94	--

Empiriegeleitete Entwicklung von Schule und Unterricht hat viele Facetten, die vorgestellten Beispiele sind nur ein Ausschnitt. Die betroffenen Akteure reichen von den politisch Verantwortlichen und Aufsichts- und Unterstützungssystemen zu den schulischen Leitungs- und Beteiligungsgremien, den kollegialen Teamstrukturen und Klassen- und Fachlehrkräften.

Auf der Systemebene stellt sich, ob politisch erwünscht oder nicht, die Frage, welche Form der Gliederung des Schulwesens der Heterogenität im Ganzen, der Überschneidung der Leistungsbandbreiten der Schulformen und den breit gestreuten Förderungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler am besten gerecht wird. Die gegenwärtigen Schulstrukturveränderungen in Hamburg sind auch als Antwort auf diese Befunde zu verstehen. Wie durch Ressourcenallokation soziale Belastungen ausgeglichen und Heterogenität vermindert werden kann, ist ebenfalls eine Herausforderung für die Systemsteuerung. So ist man in Hamburg dazu übergegangen, die Zuteilung von Sprachförderressourcen und die Klassenfrequenzen in Grundschulen vom Sozialindex einer Schule abhängig zu machen. Schließlich kann die Standardsetzung in Bildungsplänen, die traditionell an Regelstandards ausgerichtet ist, die in der schulischen Realität auftretende Leistungsbreite nicht ignorieren. Hier gilt es, künftig Mindestniveaus zu sichern und Kompetenzstufen differenziert zu modellieren.

Auf der Ebene der Einzelschule sind die Befunde zur Heterogenität Anlass, organisatorische Entscheidungen zur Profilbildung, zur Klassen- und Gruppenzusammensetzung, zur Rhythmisierung und zu Beratungs- und Förderangeboten auf den Prüfstand zu stellen, so dass die Chancen von Vielfalt besser genutzt, Leistungsschwächen gezielt überwunden und Settings für individuelles Lernen ermöglicht werden. Für belastbare Diagnosen und eine individuelle Lernbegleitung bedarf es über die

Daten der Schulleistungsuntersuchungen hinaus individualdiagnostischer Verfahren und einer entsprechenden Expertise der Lehrkräfte – ein Feld, in dem die Angebote zur Fortbildung und Beratung noch deutlich ausgebaut werden müssen. Die Entwicklung individualisierter Lernformen, einer entsprechenden Aufgabekultur und neuer Formen der Kompetenzmessung sind als Antwort auf Heterogenität unstrittig, ihre Implementierung bedarf allerdings noch großer Anstrengungen von Seiten der Schulen und der Unterstützungssysteme. Im Rahmen seiner Schulreform setzt Hamburg daher auf diesem Gebiet einen besonderen Schwerpunkt bei seiner Fortbildungsoffensive.

**Kerstin Tschekan**

## **Individualisierter Unterricht und das Nutzen der Heterogenität im Klassenraum**

In einer Lerngruppe lernen Schüler mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Vorkenntnissen, Haltungen, Fähigkeiten usw.). So klar dies schon immer war, seit der Auswertung vielfältiger Vergleichsuntersuchungen wird deutlich sichtbar, dass der Umgang mit dieser Vielfalt entscheidend für den Lernerfolg jedes einzelnen Schülers ist. Dafür braucht es einen dieser Heterogenität entsprechenden Unterricht, der den Anspruch erfüllt, dass jeder Schüler individuell entsprechend seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ gefördert wird. Das soll nicht „trotz“ der Unterschiedlichkeit innerhalb einer Lerngruppe sondern „durch“ deren Vielfalt geschehen.

Die Frage, wie Unterricht organisiert sein muss, damit jeder Schüler ausgehend von seinen Kenntnissen und Fähigkeiten einen optimalen Lernzuwachs hat, ist nicht neu und ist trotzdem nicht beantwortet. Konzepte wie die Selbstständigkeit des Lernens werden vorgeschlagen. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass, wenn die Schüler selbstständig ihre Lerninhalte bestimmen und ihre Lernstrategien entwerfen, sie selbst an ihren eigenen Grundvoraussetzungen ansetzen.

Auch wenn die Individualisierung des Unterrichts deutlich erleichtert ist, wenn die Schüler tatsächlich selbstständig (also nicht nur selbst) lernen, so ist die Kompetenz, dies zu können, innerhalb jeder Klasse immer auch unterschiedlich entwickelt.

Ein weiteres Konzept zum Umgang mit Heterogenität ist die Binnendifferenzierung, die meist mit unterschiedlichen Aufgaben, Inhalten und Material verbunden ist. Das Problem sind aber die Kriterien, nach denen differenziert wird. Die Kategorien „leicht und schwer“ sind keine Kategorien der Aufgaben bzw. Materialien selbst, denn leicht oder schwer entscheidet sich erst in der Auseinandersetzung eines Lernenden mit dem Inhalt. Was für einen Schüler leicht ist, ist für einen anderen Schüler schwer. Die Differenzierungskriterien müssen anders gefasst sein, spezifischer: z.B. Struktur, Informationsdichte usw. Im Unterricht bleibt aber das Problem, wie jeder Schüler an das für seine weitere Lernentwicklung passende Material kommt.

Die Herausforderung des Umgangs und der Nutzung von Heterogenität ist nicht mit einem einzigen Konzept zu bewältigen. Vielmehr ist es der Anspruch an den gesamten Unterricht.

Der Kern der Veränderung sind **Unterrichtsarrangements**, die das differenzierte Arbeiten der Schüler kooperativ oder gemeinsam erlauben. Flankiert werden die veränderten Unterrichtsarrangements durch drei weitere Elemente:

Die wirklich individuelle und kompetenzorientierte Förderung der Schüler erfordert das Wissen um den jeweiligen Leistungsstand. **Diagnostisches Vorgehen** unter Einsatz entsprechender Verfahren (Test, Selbsteinschätzungen, systematische Beobachtungen usw.) im Unterrichtsalltag und die Kombination mit kompetenzorientierten Unterrichtssettings ist zwingend erforderlich.

Diese münden in klaren **Lernzielvereinbarungen** mit jedem Schüler. Die Kombination von „alltäglicher“ Diagnose und Unterrichtsgestaltung wird mit dem Begriff „Pädagnostik“ beschrieben.

Veränderte Unterrichtsarrangements sollen zu einem höheren Lernerfolg, zu mehr Kompetenz bei jedem Schüler führen. Die Maßnahme ist nicht der Erfolg. Um den tatsächlichen **Lernerfolg zu ermitteln**, um Lernprozesse zu bewerten, werden Instrumente wie z.B. Portfolio, Lerntagebuch, Kompetenzraster, Tests genutzt. Durch den alleinigen Einsatz von Tests kann der bedeutende Zusammenhang von Lernprozess und Lernerfolg nicht festgestellt werden.

Im Mittelpunkt des Konzeptes zum individualisierten Unterricht, der den Anspruch des optimalen Kompetenzerwerbs für jede Schülerin, für jeden Schüler erfüllt, stehen veränderte Lernarrangements – kombiniert mit Verfahren/ Methoden und Instrumenten der Diagnose, der Zielbestimmung und der Reflexion bzw. Bewertung. Der Gestaltung veränderter Lernarrangements bedarf es einiger Ausführungen:

Es gibt nicht eine Art von Unterricht, die modellhaft individualisierten Unterricht beschreibt. Die Vielfalt der Möglichkeiten ist funktional beherrschbar, wenn wir zwei Formen des Unterrichts unterscheiden.

### **Unterricht zum Erwerb von Fähigkeiten und Unterricht für verstehendes Lernen**

Es gibt im Schulalltag eine Vielzahl von unterrichtlichen Einheiten, bei denen die Schüler bestimmte Fähigkeiten erwerben und weiterentwickeln. Fähigkeiten, die sie benötigen, um sich mit Informationen auseinander zu setzen, um Probleme zu lösen und vielfältige Situationen zu bewältigen. Dazu gehören die Kulturtechniken, aber auch Fähigkeiten wie die Berechnung von Winkeln, das Beherrschen von Fremdsprachen, das Lesen von Karten usw. Gemeinsam ist dem Erwerb von Fähigkeiten, dass sie ausschließlich durch Übungen bzw. Training zu erwerben sind, dass sie für ihre Aneignung wiederholt und in sehr verschiedenen Situationen genutzt werden müssen.

Neben Unterrichtsarrangements, die das Üben und das Entwickeln von Fähigkeiten zum Ziel haben, gibt es Arrangements durch die die Schüler (unter Anwendung der erworbenen Fähigkeiten), einzelne Sachverhalte kennenlernen, deren Zusammenhänge und deren Abstraktion verstehen sollen. Der Charakter dieser Lernarrangements besteht im verstehenden Lernen. Solcherart verstandenes Wissen ist in der Kombination mit erworbenen Fähigkeiten die Voraussetzung für die Entwicklung von Strategien für die Bewältigung neuer Situationen. Diese beiden Unterrichtsformen werden von uns unterschieden, weil sie sich nicht nur bezüglich der Art der Lernziele (Zusammenhänge verstehen vs. Fähigkeiten erwerben) und der Inhalte, sondern auch der Methodik und der unterrichtlichen Organisation grundsätzlich unterscheiden.

### **Individualisiertes Erwerben von Fähigkeiten**

Wie begegnen Pädagogen der Heterogenität, wenn es darum geht, dass alle Schüler bestimmte Fähigkeiten erwerben sollen?

Fähigkeiten entwickeln sich, wenn es eine Vielzahl von unterschiedlichen Übungen gibt. Die Übungen folgen einer bestimmten Vorstellung, wie sich eine Fähigkeit entwickelt. So sind Übungshefte, Lernboxen etc. aufgebaut. Einzelne Fähigkeiten entwickeln sich mehr oder weniger linear aufsteigend, z.B. können Schüler in Mathematik zum Thema Multiplikation zunächst Aufgaben der zweier, fünfer und Zehnerfolge usw.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Geschwindigkeit der einzelnen Schüler, diese Ziele jeweils zu erreichen, sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, macht es keinen Sinn allen Schüler genau die gleiche Anzahl von Aufgaben erledigen lassen, in der Annahme, dass alle Schüler dann ein bestimmtes Ziel erreicht haben. Die Unterschiedlichkeit macht es erforderlich, dass ein Pädagoge den Unterricht so organisieren muss, dass jeder Schüler genau an den Aufgaben arbeitet, die er zum Erreichen seines individuellen Lernzieles im jeweiligen Moment braucht. Die Herausforderung besteht darin, die Übungen so zu differenzieren, dass sie jedem Schüler einer Klasse mit ca. 25 Verschiedenheiten gerecht werden. Einige Kolleginnen und Kollegen begegnen diesem Problem so, dass sie von Schüler zu Schüler zu gehen. Die schülerspezifische Unterstützung gelingt so nur unter einem enormen Kraftaufwand von Seiten der Lehrperson, obwohl für einzelne Schüler trotzdem deutliche Wartezeiten entstehen. Eine weitere Möglichkeit, die praktiziert wird, ist die Bildung von Niveaugruppen – der Versuch zeitweise eine gewisse Homogenität herzustellen. Das kann sehr hilfreich sein, wenn diese Gruppen in ihrer Zusammensetzung situationsabhängig flexibel bleiben. Manche Kollegen versuchen der Heterogenität mit differenzierten Wochenplänen zu begegnen. Seit einiger Zeit entwickeln Kollegen Kompetenzraster. Diese erlauben durch die Struktur der Lernziele und durch die zugeordneten Aufgaben, dass jeder Schüler selbstständig planen, arbeiten und Lernerfolge reflektieren kann.

### **Individualisiertes Erwerben von Kenntnissen und kompetenzorientierte Aufgaben**

Neben Unterrichtsarrangements zum Üben besteht der Kern des Unterrichts in Arrangements, die der Bewältigung kompetenzorientierter Aufgaben dienen. Kompetenzorientierte Aufgaben sind für den Schüler neuartige Aufgaben. Um sie zu lösen, muss der Schüler/ die Schülerin Strategien entwerfen, die verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten situationsangemessen kombinieren.

Entsprechende Unterrichtsarrangements zielen auf die Aneignung von Kenntnissen und dem Verstehen deren Zusammenhänge, zielen auf die Entwicklung von Lösungsstrategien, die auf die Bewältigung von für die Schüler neuen Situationen gerichtet sind. Der Unterricht ist so gestaltet, dass die Schüler allein oder gemeinsam Kenntnisse auf einem anwendungsbereiten Niveau erwerben, so dass sie in der Lage sind, diese in Kombination mit den entsprechenden Fähigkeiten strategisch einzusetzen. Solche Lernarrangements sind immer komplex, es gibt unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Lösungsmöglichkeiten. Die Schüler können individuell und gemeinsam einen Weg finden. Verstehen wird durch Kommunikation in heterogenen Gruppen gefördert. Voraussetzung für die Nutzung der Heterogenität in einer Lerngruppe ist die Komplexität des Lernarrangements und die Struktur der Zusammenarbeit. Beides muss so gestaltet sein, dass jeder Schüler in unterschiedlicher Weise und doch gemeinsam eine Lernzuwachs hat.

**Eva Post**

## **Stamm- und Expertengruppen: Eine Methode der Lehrerfortbildung**

Die Stamm- und Expertengruppen ist auch unter anderen Namen bekannt, wie z.B. Expertenmethode, Gruppen-Experten-Rallye, Gruppenpuzzle, Jigsaw. Sie wurde in den 1970er Jahren von E. Aronson entwickelt und 1978 in dem Buch „The Jigsaw Classroom“ veröffentlicht. Der Jigsaw-Classroom wurde zum ersten Mal 1971 in Austin (Texas) angewandt. Die gerade graduierten Studenten hatten in diesem Jahr aus einer Notwendigkeit heraus die Jigsaw-Methode entwickelt, um dabei zu helfen, eine explosive Situation zu entschärfen. In den städtischen Schulen war kurz zuvor die Rassentrennung aufgehoben worden, und weil bis dahin in Austin immer die Trennung der Rassen geherrscht hatte, fanden sich zum ersten Mal überhaupt weiße, afroamerikanische und hispanische Jugendliche zusammen im selben Klassenzimmer wieder.

Als Ziele, die den Einsatz dieser Methode begleiten, sollen die Lernenden sich Wissen und Kompetenzen selbständig und arbeitsteilig aneignen sowie gegenseitig vermitteln. Die Stamm- und Expertengruppen sind eine kooperative Lernmethode zum Erwerb von Grundlagenwissen und darauf aufbauenden Informationen.

Besonders im Unterricht, aber auch beim Einsatz in Seminaren der Erwachsenenbildung impliziert die Methode die Förderung der Kommunikations- und Vortragsfähigkeit sowie die Teilnehmeraktivierung und die soziale Interdependenz. Alle Lernenden sind aktiv beteiligt und nehmen eine selbst- und fremdverantwortliche Rolle wahr. Außerdem bearbeiten die Lernenden exemplarisch Teilaspekte des Gesamtthemas und erbringen eine Transferleistung, was je nach Auswahl der Themen auch wichtig für das Verständnis des Gesamtzusammenhangs sein kann. Gleichzeitig können didaktische Kompetenzen erworben werden, da Wissen präsentiert und an Mitlernende vermittelt werden soll. Dadurch wird gegenseitig Verantwortung füreinander übernommen. Ebenso sind die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in ihrem Lernprozess aufeinander angewiesen, da nicht jeder sein eigenes Ziel, sondern alle ein gemeinsames Ziel verfolgen. Aufgrund dieser Umstände und durch Kommunikation, Diskussionen und Kooperation, die bei dieser Methode unabdingbar sind, werden Teamfähigkeit und die Fähigkeit des teamorganisierten Wissenserwerbs gefördert.

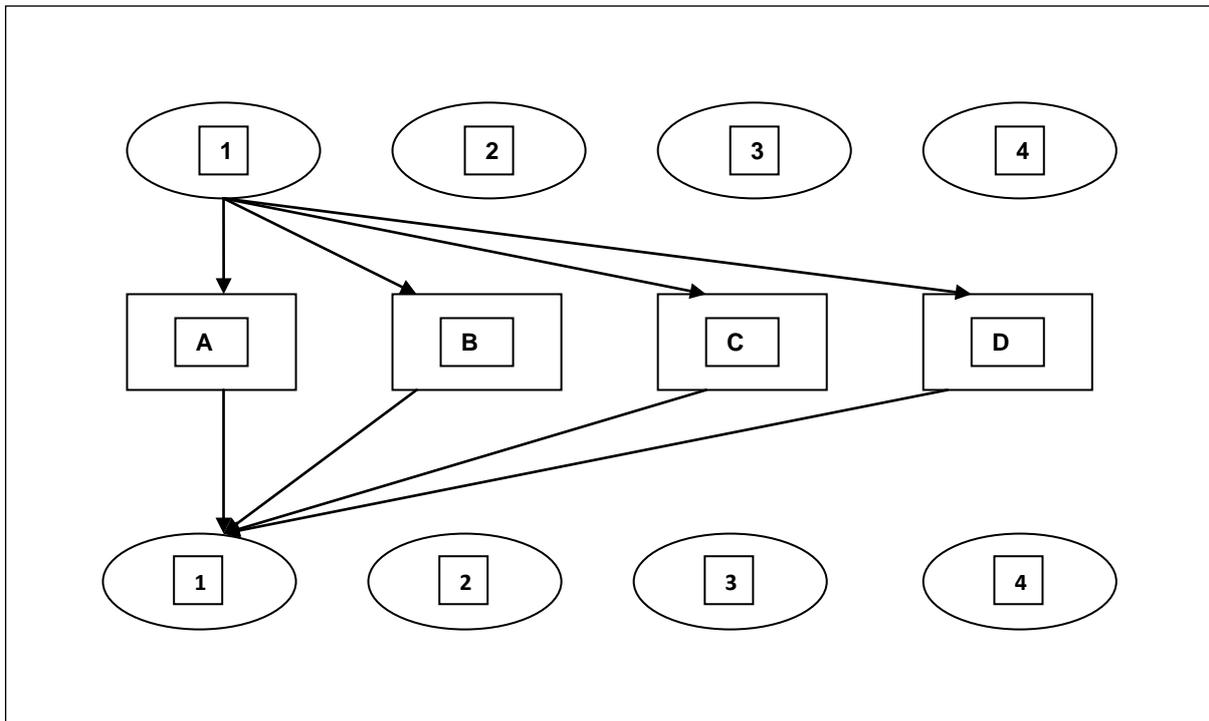
Bei den Stamm- und Expertengruppen wird mit einer doppelten Gruppenstruktur gearbeitet: Mit allgemeinen Stammgruppen zu einem übergeordneten Thema und mit Expertengruppen zu speziellen Themenbereichen.

Zunächst findet ein Austausch und ein inhaltlicher und sozialer Abgleich in den Stammgruppen statt. Das kann durch Diskussion, durch die Feststellung von vorhandenen Kompetenzen oder durch einen thematischen Einstieg in Form eines Vortrags geschehen.

In den Expertengruppen wird daraufhin ein erweiternder oder vertiefender theoretischer Hintergrund präsentiert, erarbeitet und diskutiert.

Erneut in den Stammgruppen wird das erworbene Wissen in eine konkrete Anwendung überführt. Der Ablauf kann mehrfach wiederholt werden, wenn es Inhalt und Thema erfordern. Die Mitglieder der Stammgruppen verteilen sich nach einem vorher festgelegten Verfahren auf die Expertengruppen und kehren dann in ihre Ausgangsgruppen zurück.

Die Grafik zeigt die Zuordnung einer Gruppe, bei den übrigen Gruppen wird entsprechend ebenso verfahren. Die Stammgruppen werden in der folgenden Skizze mit 1, 2, 3, 4 bezeichnet, die Expertengruppen mit A, B, C, D.



### Rahmenbedingungen für die Stamm- und Expertengruppen:

*Veranstaltungsart:* vielfältige Einsatzmöglichkeiten, sowohl im Klassenzimmer, im Rahmen von Projektarbeit, als auch bei Seminaren und Tagungen

*Teilnehmerzahl:* je nach Differenzierung der Themen und Inhalte kann die Anzahl der Teilnehmenden gewählt werden; im Idealfall kann die Gruppengröße der Stammgruppen mit der Anzahl der Expertengruppen abgeglichen werden (siehe Grafik: hier sind vier Personen auf vier Gruppen verteilt),

*Räumlichkeit:* pro Expertengruppe sollte ein Raum zur Verfügung stehen, die Stammgruppen sprechen einen Treffpunkt ab

*Zeitbedarf:* je nach Umfang der Themen können die Gruppen zwischen 30 Minuten und 1, 5 Stunden benötigen, ein Zeitplan sollte im Vorfeld veröffentlicht werden

*Material:* benötigt werden Moderationsmaterialien sowie Informationsmaterialien für die Expertengruppen

*Moderatoren:* je nach Komplexität und Intensität bietet sich eine Begleitung sowohl der Stamm- als auch der Expertengruppen an.

Vorteil dieses methodischen Angebots ist die Vielzahl an Möglichkeiten, die sich an den Intentionen der gewählten Themen ausrichten lassen und somit Instrumentarium für eine adäquate Vermittlung sein können.

## Die Autorinnen und Autoren

**Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer**, Hochschule Vechta

**Kay Brüggemann**, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Düsseldorf

**Christiane Giese**, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin- Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof

**Uwe Heinrichs**, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

**Andreas Leipelt**, Agentur für Kommunikation und Wandel, Berlin

**Wulf Homeier**, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Düsseldorf

**Jutta Maybaum**, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V

**Eva Post**, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen

**Botho Priebe**, Direktor a. D. des Instituts für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB), Speyer

**Dr. Monika Renz**, Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung , Hamburg

**Stefanie Schmachtel**, Dipl. Päd., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft

**Björn Steffen**, Serviceagentur „Ganztäglich lernen“, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg

**Ralph Schubert**, Coverdale Team Management Deutschland GmbH

**Dr. Kerstin Tschekan**, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)



## **DVLfB**

Deutscher Verein zur Förderung der  
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.

---

[www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de)