

Mario Merz, Installation Guggenheim Venedig



LEHRERFORTBILDUNG ALS PERSONALENTWICKLUNG - PERSÖNLICHES LERNEN BEGLEITEN

Herausgeber:

Barbara Mergner
ThILLM
Heinrich-Heine- Allee 2-4
99438 Bad Berka
Tel. 036458 - 56 248
BWindorf@thillm.thuringen.de

Dieter Schoof-Wetzig
NiLS
Keßlerstr. 52
31134 Hildesheim
05121 - 1695 289
schoof@nibis.de

Edwin Stiller
Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Soest
c/o Ministerium für Schule und Weiterbildung
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf
0211 - 5867 3395
Edwin.Stiller@mswnrw.de

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 10,00 € abgegeben.

Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten

| | | |
|--------------------------------------|--|------------|
| Einleitung : | Persönliche Lebens- und Lernwege – Perspektiven auf das Thema | 1 |
| Kees Vreugdenhil: | Die integrierte Personalpolitik im Bildungswesen der Niederlande | 4 |
| Karl-Oswald Bauer: | Das professionelle Selbst (mit einem Exkurs über die glückliche Lehrkraft) | 15 |
| Karl-Oswald Bauer/ Edwin Stiller: | Selbstveränderung und pädagogische Handlungskompetenz – Materialien für einen Workshop | 26 |
| Edwin Stiller: | Biographisches Lernen in der Lehrerbildung | 33 |
| Jörg Schlee: | Wie kann Personalentwicklung in der Fortbildung gelingen?..... | 57 |
| Maja Dammann: | Coaching in der Berufseingangsphase – eine Möglichkeit, die eigenen Lösungsressourcen in schwierigen Situationen wieder zu finden | 66 |
| Bernhard Sieland: | Emotionale Kompetenz und Emotionsarbeit in der Personalentwicklung ... | 73 |
| Fritz Bohnsack: | Lehrerbiographien. Empirische Ergebnisse und Konsequenzen | 85 |
| Fritz Bohnsack: | Personorientierte Lehrerfortbildung | 92 |
| Eckhard Münch: | Systematisch induzierte Personalentwicklung | 97 |
| Olaf-Axel Burow/ Heinz Hinz: | Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungssystem (EPOS): Akademie/Schulzentrum Silberburg auf dem Weg zum Kompetenz- zentrum für kooperatives und selbstorganisiertes Lernen. | 104 |
| Martin Hartmann/ Michael Schratz: | Wirksame Personalentwicklung braucht Resonanz zwischen Kognition, Emotion und Handeln | 114 |
| Zum Film | „Sieben Brüder“ – Produktionsnotizen | 123 |
| Edwin Stiller: | Denk' es nicht nur - schreib es auf! Zur Arbeit mit dem Tagungsjournal. | 127 |
| Barbara Mergner: | Der Jenaer (Tagungs)Plan – Anspruch und Wirklichkeit einer ganzheitlichen didaktischen Konzeption | 143 |

Einleitung

Persönliche Lebens- und Lernwege – Perspektiven auf das Thema

Die Arbeitsgruppe Personalentwicklung im Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) konstituierte sich im Anschluss an die bundesweite DVLfB-Fachtagung 2002 in Meißen. Dort wurde das Thema „Personalentwicklung“ im Kontext der Open-Space-Methode von vielen Gruppen thematisiert und das gesamte Spannungsfeld von systemischen und personalen Perspektiven, vom Zusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung erörtert.

Schon in Meißen wurde erkennbar, dass der Aspekt der Person, des Persönlichen in der Personalentwicklung im Fachdiskurs völlig unterrepräsentiert war. Gerade in Zeiten einer outputorientierten Umsteuerung der Bildungspolitik wird die Perspektive auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der individuellen Subjekte in den Hintergrund gedrängt.

Diese Einschätzung teilten Kolleginnen und Kollegen aus sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern und führte sie in einen bis heute bestehenden Arbeitszusammenhang, in dem im Dezember 2003 eine Expertentagung am Landesinstitut für Schule in Soest, die bundesweite Fachtagung im Herbst 2005 in Jena sowie das hier vorliegende Buchprojekt im Herbst 2006 entstand.

Da diese spezifische subjektorientierte Perspektive auf das Thema Personalentwicklung außerhalb des momentanen Mainstreams angesiedelt ist, möchten wir dies aus den sehr persönlichen Lebens- und Lernwegen der Arbeitsgruppenmitglieder heraus nachvollziehbar machen:

Fritz Bohnsack, emirierter Schulpädagoge an der Universität Duisburg-Essen, zieht für den Kontext des Themas eine zentrale Schlussfolgerung aus seiner langjährigen Forschungsarbeit:

Der Lerngleichschritt des traditionellen Unterrichts wird der realen Heterogenität und den individuellen Lernbiografien der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht. Um die individuelle Lernbiografie geht es ihm auch in der Lehreraus- und -fortbildung. Seine Leitfrage an das Thema lautet: „Wie muss Lehreraus- und -fortbildung aussehen, damit sie zu dem heute nötigen Berufs- und Seins-Vertrauen beiträgt?“

Ulrich Gast, Dipl. Volkswirt und Dipl. Handelslehrer, Mitbegründer und langjähriges Vorstandsmitglied der „Gesellschaft für Organisationsentwicklung lehrender und lernender Systeme e.V. (GO)“, zur Zeit Mitarbeiter im hessischen Amt für Lehrerbildung sieht durch die gegenwärtigen Umstrukturierungsprozesse im Bereich der Lehrerfortbildung die Fortbildnerinnen und Fortbildner als eigenständige „Zunft“ in Bedrängnis. Daher steht für ihn die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Identität des Fortbildners als lernender Lehrer und Begleiter von Entwicklungsprozessen im Vordergrund. Seinen Zugang formuliert er so:

„Die personale Entwicklung ist für mich ureigenstes Thema der Pädagogik und damit gehört es zum professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften, Räume dafür zu gestalten und sich selbst in die Auseinandersetzung mit diesem Anspruch zu begeben.“

Barbara Mergner, Fachdirektorin am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, vor der Wende wissenschaftliche Assistentin an der Jenaer Universität, gründete und leitete die "Pädagogische Werkstatt Jena" (1991-2001 Außenstelle des ThILLM), qualifizierte sich im Fach "Schulentwicklung", begleitet von Dr. Kees Vreugdenhil, in Kooperation mit dem Algemeen Pedagogisch Studiecentrum Utrecht /NL. Sie erfuhr hier eine persönliche Begleitung ihrer Lernprozesse, die sie wiederum in die Lage versetzte, die persönlichen Lernprozesse des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten und Schulen – nach Jahren der Diktatur – zu verstehen und zu unterstützen. Ihre tiefe Einsicht und feste Überzeugung und damit auch zentrale Perspektive auf das Thema ist, „dass der Kern und die größte Ressource aller einzelschulischen und systemischen Entwicklung die Entfaltung der Persönlichkeit, ihrer Beziehungs- und (in einem weiten Sinne) Liebesfähigkeit ist.“

Dieter Schoof-Wetzig, Dipl.-Psychologe und Lehrer, Dezernent am Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hildesheim und Leiter der Geschäftsstelle im DVLfB arbeitet im Fortbildungsbereich in den Gebieten Interkulturelle Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Fortbildungsdidaktik. Für ihn stellte sich schon lange die Frage, wieso Personalentwicklung im Schulbereich vor allem als Domäne der Schulleitungsqualifizierung gesehen wird und Personalentwicklung auf die funktionale Passung von effektivem Einsatz der Humanressourcen sowie funktionaler Kompetenzerweiterung reduziert wird. „Als Leitmotiv könnte ich Freinets Grundsatz, dass Adler keine Treppen steigen, zitieren. Im Zuge der Standardisierung, Kerncurricula, Zentralprüfungen müssen wir darauf achten, wie die Persönlichkeit von Lehrkraft und Schüler im Mittelpunkt von Bildungsprozessen verbleibt, die das Fliegen nicht verlernt haben (Ja, ja, ich weiß: ‚Wir können doch gar nicht fliegen,...‘)“

Edwin Stiller, Wissenschaftlicher Referent für Lehrerausbildung am Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur in Soest mit langjähriger Erfahrung als Gymnasiallehrer, Fach- und Hauptseminarleiter am Studienseminar blickt aus der Perspektive der Lehrerausbildung auf das Thema Personalentwicklung. Er geht davon aus, dass man Filme entwickeln kann, aber keine Menschen. Seine Leitmotive sind daher: „ Werde Lehrer – bleibe Lerner! Werde Profi – bleibe Mensch! Arbeite an Deinem professionellen Selbst – sei Dein eigener Personalentwickler!“

Diese sind Leitmotive nicht nur für die Ausbildung, sie betreffen das gesamte Kontinuum der Lehrerbiografie. Personalentwicklung ist für ihn Dauerauftrag, Herausforderung für den kumulativen Kompetenzaufbau von der Erstausbildung in Studium und Referendariat, über den Einstige in den Beruf und die begleitende Fortbildung bis zum Übergang in den aktiven Ruhestand – der Berufsausstiegsphase.

Hartmut Schleisieck, Berufsschullehrer und Lehrerfortbildner in der regionalen Lehrerfortbildung, Mitbegründer und Geschäftsführer des Arbeitskreises Berufsbegleitung und Schulentwicklung in Niedersachsen (ABSN), NLP-Lehrtrainer und EFQM-Assessor. Sein zentrales Anliegen ist es, in schul- und praxisnahen Fortbildungsprozessen Person und System auszubalancieren: „Gute Schule, gute Lehrerinnen und Lehrer dürfen kein Zufall sein. Persönliche Weiterentwicklung im Sinne einer ‚personal mastery‘ (Peter Senge) trägt dazu bei, dass wir Lehrkräfte offen mit Entwicklungen umgehen, uns mit unseren Aufgaben identifizieren und auch bei Schülerinnen und Schülern Persönlichkeitsentwicklung in Gang setzen können.“

Beke Wehrt, Studienrätin und Beratungslehrerin an der Kooperativen Gesamtschule Kirchweyhe, arbeitet als Gestaltsozialtherapeutin in Beratungs- und Supervisionszusammenhängen und ist Vorsitzende des ABSN. Ihre langjährige Gymnasial- und Fortbildungserfahrung sowie die direkte Verortung in der Schulpraxis lässt sie Wege suchen, die geeignet sind, Lehrerinnen und Lehrer in ihrer alltäglichen Arbeit zu stärken.

„Eine Schule, die ständig wachsenden Qualitätsansprüchen gerecht werden will, benötigt zur Umsetzung von Reformen starke Lehrerpersönlichkeiten, die in der Lage sind, den Wandel vor Ort kreativ und kooperativ zu gestalten. Wer selbstständige Lern- und Entwicklungsprozesse initiieren und unterstützen will, muss sich der eigenen Lern- und Lehrbiografie bewusst sein.“

Die Arbeitsgruppe repräsentiert in ihrer heterogenen Zusammensetzung alle Phasen der Lehrerbildung sowie den Spannungsbogen von der universitären Forschung bis zur alltäglichen Schulpraxis. Zusätzlich wurden im Verlaufe des vierjährigen Arbeitsprozesses Expertinnen und Experten für Personalentwicklung aus den Bereichen Organisationsentwicklung, Schulleitungsf Fortbildung, Gesundheitsförderung, Beratung und Coaching hinzugezogen. Das Gesamt des Experten- und Praxiswissen schließlich fand Eingang in den hier vorliegenden Band.

Der Eröffnungsbeitrag von Kees Vreudgenhil, der auch die Fachtagung in Jena einleitete, verdeutlicht am niederländischen Beispiel, wie die Subjektperspektive in der Aus- und Fortbildung mit den systemischen Anforderungen im Ansatz der Integrierten Personalentwicklung ausbalanciert werden kann.

Karl-Oswald Bauer führt in die deutsche Diskussion um das professionelle Selbst ein, legt eine definitorische und empirische Grundlage und entfaltet in einem Exkurs über die glückliche Lehrkraft einen philosophisch begründeten Anspruch an den Lehrerberuf. Im Anschluss wird der Workshop dokumentiert, den Bauer zusammen mit Edwin Stiller in Jena durchgeführt hat, um die pädagogisch-praktische Umsetzung des Anspruchs zu illustrieren.

Der Beitrag von Edwin Stiller thematisiert den Anspruch der persönlichen Lernbegleitung im Gesamt der Phasen der Lehrerbildung. Die theoretischen Ausführungen zum biografischen Lernen werden in den Kontext der aktuellen Diskussion um den Kompetenzerwerb im Lehrerberuf gestellt und durch praktisch erprobte Arbeitsvorschläge abgerundet.

Daran schließt sich die Erläuterung und Dokumentation des Tagungsjournals von Jena an, mit dem der Anspruch der persönlichen Lernbegleitung in einem mehrtägigen Fortbildungskontext umgesetzt wurde.

Fritz Bohnsack referiert in seinem Beitrag empirische Ergebnisse der Erforschung von Lehrerbiografien und entwickelt daraus Konsequenzen für eine personenorientierte Lehrerfortbildung.

Jörg Schlee, Maja Damann und Bernhard Sieland stellen Supervisions und Coaching-Ansätze vor, die in unterschiedlichen Kontexten zu einer persönlichen Stabilisierung und Selbstsorge im Lehrerberuf beitragen.

Eckhard Münch vom Hattinger Büro für Personal- und Organisationsentwicklung referiert aus der Perspektive der Wirtschaft Entwicklungslinien der Personalentwicklung und leitet daraus Forderungen für eine systemisch induzierte Personalentwicklung ab.

Die Beiträge von Burow und Hinz sowie von Hartmann und Schratz sind auch aus einer eher systemischen Perspektive heraus geschrieben – im Zentrum steht die Organisationsentwicklung sowie die Leitungsperspektive auf Personalentwicklung. In beiden Beiträgen wird dies aber mit der neuen Akzentuierung einer stärkeren Selbstorganisation, Kooperation sowie einer Balance von Kognition, Emotion und Handeln formuliert.

Am Ende des Bandes steht ein Exkurs zu einer filmisch-künstlerischen Umsetzung des Themas. Der Film „Sieben Brüder“ des Regisseurs Sebastian Winkel ist der faszinierende Versuch der persönlichen Begleitung von Biografien in einem lebensweltlichen Kontext, in dem das Professionelle nur einen Teil des Ganzen ausmacht. Der Film war ein kulturelles Highlight der Tagung in Jena und somit auch der Versuch, eine ganzheitlich orientierte Tagungsdidaktik zu realisieren.

Den Abschluss bildet eine bilanzierende Reflexion der Arbeitsgruppe Personalentwicklung, wie der Anspruch der persönlichen Begleitung didaktisch-methodisch in Fortbildungskontexten umgesetzt werden kann.

Die integrierte Personalpolitik im Bildungswesen der Niederlande

1. Einleitung

In der niederländischen Bildungslandschaft entfaltet sich seit dem Jahr 2000 die integrierte Personalpolitik, wie sie vom Bildungsministerium aus lanciert worden ist. Die Art und Weise, der Inhalt dieser Politik gehören zum niederländischen Bildungswesen wie Deiche und Dünen zum Wasser. Es schützt das qualitätsbedürftige Ministerium gegen die freiheitlichen Wellen des Eigensinns der Schulen und Lehrer. Charakteristische Züge dieses Bildungswesens sind:

- Etwa 2/3 der Schulen in freier Trägerschaft, aber in gleicher Art und Weise wie die öffentlichen Schulen subventioniert.
- Für alle Schulen Freiheit der Einrichtung, inklusive der Einstellung des Personals, der Wahl der Arbeitsmittel und der pädagogisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts.
- Dezentralisierungspolitik: die autonome Schule. Unter anderem: Schulen verfügen über die Finanzmittel (*lump-sum*- Finanzierung). Das heißt, die Schulverwaltung empfängt jährlich eine Totalsumme für die materiellen und personellen Kosten, also auch für die Fortbildung der Lehrer im Rahmen der integrierten Personalpolitik.
- Das Ministerium kontrolliert die Qualität der Ergebnisse. Es bestimmt unter anderem die Endziele der Grund- und Weiterführenden Schulen. Es schreibt die zu erreichenden Lehrerkompetenzen gesetzlich vor. Es fordert die Schulen jährlich auf, den Aufwand der Mittel schriftlich zu verantworten. Es beauftragt die Schulaufsicht, mit passenden Standards das Schulkonzept und den täglichen Unterricht zu recherchieren und zu untersuchen.

Vor diesem Hintergrund soll man die integrierte Personalpolitik der Niederlande betrachten.

2. Die offizielle Personalpolitik im niederländischen Bildungswesen

Was heißt das eigentlich: integrierte Personalpolitik (IPP) ?

Die offizielle Definition (IPB Management Groep 2005) lautet:

Integrierte Personalpolitik bedeutet die regelmäßige und systematische Abstimmung des Einsatzes, der Kenntnisse und der Fähigkeiten der Mitarbeiter einer Schule auf die inhaltlichen und organisatorischen Ziele der Schule.

Diese Abstimmung ist in die strategischen Positionen der Schule eingebettet.

Sie ist mit dem aktuellen und täglichen Unterricht in der Schule verbunden.

Die integrierte Personalpolitik wird mit einem aufeinander abgestimmten Sortiment von Instrumenten und Mitteln auf professionelle Art und Weise realisiert.

Dieses Sortiment ist auf die Entwicklung der individuellen (also unterschiedlichen) Mitarbeiter der Schule ausgerichtet.

Integriert bedeutet:

- **Vertikale Abstimmung:** Zwischen den Zielen der Schule einerseits und der Entwicklung der Lehrer und der anderen Mitarbeiter andererseits. Die Ziele der Schule zeigen sich in der von ihr formulierten Mission (Was ist unsere Rolle als Schule in der Gesellschaft ?), der Vision (Was für eine Schule wollen wir eigentlich sein ?), den Werten (Wie müssen wir richtig handeln, um diese Rolle zu erfüllen und diese Schule zu sein ?) und den Strategien (Wie schaffen wir das alles ?). Die Entwicklung der Lehrer hat mit ihren Kompetenzen zu tun. Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und persönlichen Merkmale, inklusive die eigenen Werte, Normen, Inspirationen und Motive brauchen die Lehrer und die anderen Mitarbeiter in der Schule, um gemäß ihren eigenen Möglichkeiten und Bedürfnissen den Anforderungen des Ministeriums zu entsprechen ?
- **Horizontale Abstimmung:** Zwischen den Instrumenten für Personalmanagement einerseits und den Instrumenten für Personalfürsorge andererseits. Die Instrumente für Personalmanagement beziehen sich auf die Selektion und die Einstellung des Personals, auf die Entwicklung einer gesunden Arbeitsumgebung, auf Vertretung bei Krankheit, auf Mitbestimmung, usw. Die Instrumente und Mittel für Personalfürsorge sind auf die professionelle Entwicklung der Mitarbeiter und auf ihr Wohl in der täglichen Arbeit ausgerichtet. Alle Instrumente und Mittel sollen einander unterstützen oder verstärken.
- **Zusammenarbeit aller Beteiligten:** Schulverwaltung, Schulleitung, Mitarbeiter. Die Beteiligten tragen alle zur Realisierung des IPP bei. Das tun sie aus ihrer eigenen Verantwortlichkeit und aus den eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten heraus.

Die zwei Abstimmungsbereiche und die Kooperation der Beteiligten unterstreichen das Vorhaben aller Instanzen im Bildungsbereich, die Personalentwicklung fast organisch mit der Schulentwicklung zu verknüpfen. Aus diesem Bestreben soll eine positive Synergie mit einer eigenen Dynamik in der relativ autonomen Schule entstehen.

3. Die gesetzliche Unterstützung der IPP

Es gibt eine wichtige, gesetzliche Vorschrift zur Realisierung der integrierten Personalpolitik. Im neuen BIO- Gesetz (Berufe im Unterricht) sind sieben Kompetenzen eines richtig funktionierenden Lehrers beschrieben.

Sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung bilden diese Kompetenzen die inhaltliche Leitlinie.

Es geht um:

1. *die interpersonale Kompetenz*

Es handelt sich u.a. um Leiten und Begleiten, Steuern, Konfrontieren und Anregen, also **die Führungsqualitäten der Lehrer.**

2. *die pädagogische Kompetenz*

Die Lehrer sollen versuchen, eine zuverlässige Lernumgebung zu gestalten und zu nutzen, also **die erzieherischen Qualitäten der Lehrer.**

3. *die fachinhaltliche und didaktische Kompetenz*

Die Lehrer sollen imstande sein, ihren Schülern sachverständig zu helfen, mindestens die vorgeschriebenen Endziele der Schule mit Erfolg zu erreichen, also **die didaktischen Qualitäten der Lehrer**.

4. *die organisatorische Kompetenz*

Von Lehrern wird erwartet, dass sie eine übersichtliche, ordentliche und auf die zu erfüllenden Aufgaben ausgerichtete Unterrichtsorganisation gestalten, also **die organisatorische Qualitäten der Lehrer**.

5. *die Kompetenz, mit den Kollegen zusammen zu arbeiten*

Es handelt sich um eine angemessene Kommunikation und Kooperation und um einen konstruktiven Beitrag in den gemeinsamen Beratungen und bei der Arbeit in der Schule, also **die kollegialen/kooperativen Qualitäten der Lehrer**.

6. *die Kompetenz mit den externen Beteiligten an der Schule zusammen zu arbeiten*

Es geht zum Beispiel um eine angemessene Kommunikation mit den Eltern der Schüler und mit den Experten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, also **die kommunikativen Qualitäten der Lehrer**.

7. *die Kompetenz zu reflektieren und sich professionell zu entwickeln*

Sich als Lehrer in Werten, Normen, Standards und Visionen des Lehrerberufs zu spiegeln und diese in einer professionellen Planung der eigenen Entwicklung umzusetzen, also **der reflexive (oder reflektierende) Lehrer**.

In einem Wasserland mit Poldern ist es unmöglich, von der Obrigkeit aus zu dekretieren, welche Kompetenzen für Lehrer notwendig sind. Dem Bedenken und Formulieren von Kompetenzen soll erst mal eine gemeinsame Politik zugrunde liegen. Diese Politik ist entstanden in enger Zusammenarbeit des Ministeriums, der vereinigten Schulträger und der Lehrgewerkschaften.

Dazu ist eine Stiftung gegründet worden, die Stiftung „Berufsqualität des Lehrers“ (SBL). Studienergebnisse und konzeptionelle Vorarbeiten lagen nach einigen Jahren vor und wurden vom Dreiparteien-Beirat beurteilt. Nach ihrer Genehmigung sind Arbeitsgruppen von Lehrern einige Jahre mit dem Bedenken und Formulieren von Kompetenzen befasst gewesen. Inzwischen entwickelt die SBL Bildmaterialien, Instrumente und Hilfsmittel für Lehrer, damit diese Berufsgruppe ihre Professionalisierung selbst durchführen kann. Auch im Bildungsbereich hat sich also das Poldermodell durchgesetzt und sich als erfolgreich erwiesen.

Die siebente Kompetenz,

die Kompetenz zu reflektieren und sich professionell zu entwickeln,

verpflichtet die Lehrer, sich aktiv an der Umsetzung der integrierten Personalpolitik zu beteiligen. Mit dieser Festlegung ist der formale Rahmen der Personalentwicklung im Bildungsbereich gesetzt.

4. Die wechselseitigen Verantwortlichkeiten

Die drei Parteien - die Lehrer, die Schulleitung und die Schulträger - haben jede ihre eigene Verantwortlichkeit, wenn es um die integrierte Personalpolitik geht:

- Die Lehrer sind dafür verantwortlich, ihre eigene professionelle Entwicklung zu entwerfen, zu planen, durchzuführen und zu dokumentieren: mit einem Portfolio (PF) und einem persönlichen Entwicklungsplan (PEP). Die SBL stellt Instrumente und Hilfsmittel zur Verfügung, wie ein Quick-Scan, ein Feedback-Scan, ein digitales Portfoliomodell und Videoclips mit Beispielen aus der Praxis kompetenter Lehrer. Siehe www.lerarenweb.nl. Das World Wide Web breitet auch sein Netz über unsere Bildungspolder aus.
- Die Schulleitung ist verantwortlich für eine klare pädagogisch-didaktische Vision, für klare Schulziele, für eine deutliche Strategie zur Personalpolitik und für eine angemessene Arbeitsweise zur Realisierung der integrierten Personalpolitik. Sie benutzt für jeden Lehrer ein Fähigkeitsdossier, eine Sammlung von Evaluationsberichten und von Schlussfolgerungen aus Mitarbeitergesprächen und eventuell aus Beurteilungsgesprächen. Die Schulleitung benutzt nach eigenem Wunsch bzw. eigenem Ermessen verschiedene Methoden und Techniken der Unterstützung der Lehrer in ihrer professionellen Entwicklung, u.a. Supervision, Intervision, Coaching, kollegiale Konsultation und Feedback, schulinterne und externe Fortbildung, Training, Mitarbeiter- und Beurteilungsgespräche und manches mehr.
- Die Schulträger sind verantwortlich für die arbeitsrechtliche Legitimierung und Konsolidierung der Personalpolitik. Sie sind zuständig für die Arbeitsverträge der Schulleitung und der Lehrer und haben das letzte Wort in Arbeitskonflikten; das heißt für die IPP Konflikte über die Notwendigkeit des IPP und über die Art und Weise der Realisierung des IPP.

5. Die Infrastruktur der Unterstützung

Die drei Parteien in der Personalentwicklung können sich in den Niederlanden von unterschiedlichen Instanzen und Institutionen unterstützen lassen:

- Die SBL hat, wie gesagt, über ihre Website eine Menge von digitalen Unterstützungsmöglichkeiten.
- Sechs nationale Institute für Beratung, Training, Lehrplanentwicklung, Prüfung oder Assessment sowie angewandte Forschung stehen den Schulen, meistens gegen Bezahlung, mit ihren Diensten zur Verfügung.
- Die etwa 7500 Schulen für Primarunterricht werden von regionalen Schulbegleitungsdiensten unterstützt.
- Pädagogische Hochschulen für die Aus- und Fortbildung von Lehrern kooperieren mit Schulen zum Zwecke der Personalentwicklung. Sie zeichnen sich immer mehr auch als Institute für angewandte Forschung für Schulen aus, über ihre sogenannten Lektorate.
- Universitäten profilieren sich als Institute für Trendforschung und Entwicklung grundlegender Kenntnisse.
- Und dann gibt es eine Menge von privaten Firmen und Unternehmen, die sich meistens hochspezialisiert auf dem Markt von Bildung und Erziehung anbieten bzw. präsentieren.

Es gibt also ein dichtes Netz oder eine Infrastruktur für die Personalentwicklung im Bildungsbereich. In einigen Jahren werden diese Institute ihre Dienste zu etwa 70 bis manchmal 100% kommerziell leisten. Das bedeutet, dass die freie Marktwirtschaft das Hauptprinzip der Dienstleistung bildet.

Es gibt also keine zentrale Koordination in der Unterstützung der Personalentwicklung. Die Verbände helfen Schulträgern und Schulleitern, angemessene Dienstleistungen von externen Instituten einzukaufen, indem sie ihnen Kompetenzen und Standards sowie Kriterien und Qualitätsnormen zur Verfügung stellen. Die im Paragraph 1 genannten *lump- sum-* Finanzierung bietet den Schulen die Möglichkeit, sich kritisch über das Angebot zu informieren. Ein Beispiel der Hilfeleistung bei dieser Selektion ist der Professionalisierungsführer der Niederländischen Schulleiter- Akademie (Nederlandse Schoolleiders Academie/NSA, 2005).

In diesem Führer sammelt die NSA das Angebot von verschiedenen der obengenannten Institute, das sich als geeignet für die IPP ausweist.

6. Ein Instrument zur Auswahl von Realisierungsmöglichkeiten der IPP

Bisher ist einige Male über die Art und Weise der Realisierung der integrierten Personalpolitik gesprochen worden. Es bleibt der Schule unbenommen, ihre eigene Methodik zu entwickeln und anzuwenden. Grob gesagt kann man zwei mal zwei Gegenüberstellungen unterscheiden:

- mehr von der Schulleitung gesteuert versus mehr kollegial;
- mehr auf persönliches Wachstum und persönliche Entwicklung ausgerichtet versus mehr auf Erfüllung der Aufgaben ausgerichtet.

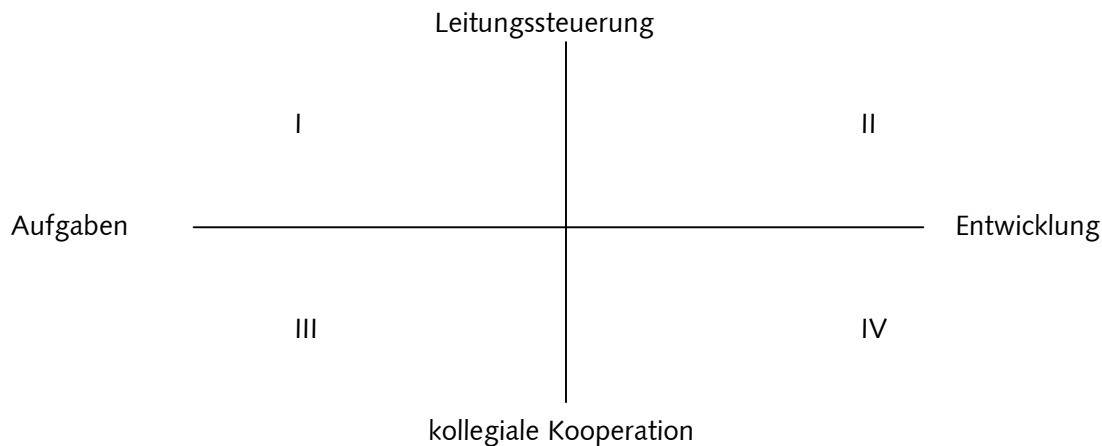
Diese Gegenüberstellungen sind in einem Quadranten- Schema zu visualisieren.

Der erste Quadrant visualisiert eine Schule, in welcher die Schulleitung weitgehend die Aufgaben der Lehrer bestimmt bzw. die von außen gesetzten Aufgaben bestätigt und für die Lehrer Kriterien für eine richtige Erfüllung der Aufgaben vorschreibt. Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass die Lehrer die Möglichkeit bekommen, eventuelle Defizite an Kenntnissen und Fähigkeiten durch Fort- oder Weiterbildung zu überwinden. Hier ist also weniger von Entwicklung, mehr von einer richtigen Realisierung des Lehrplans die Rede. Das beinhaltet eine mehr oder weniger statische Position.

Der zweite Quadrant betrifft eine Schule, in welcher eine kräftige Schulleitung von der Mission und der Vision der Schule aus seinem Kollegium ständig neue Anregungen zur professionellen Entwicklung bietet. Selbstverständlich ist die zu entwickelnde Lehrerkompetenz letztendlich auf die Erfüllung von alltäglichen Aufgaben ausgerichtet, jedoch sind die Aufgaben nicht der Ausgangspunkt des Handelns der Schulleitung. Durch die Kopplung der Lehrerentwicklung an die Schulentwicklung entsteht meistens auch eine dynamischere Interpretation der Aufgabenerfüllung. Es geht eher um neue Arten und Weisen des Unterrichts.

Der dritte Quadrant zeigt das Aufarbeiten von Defiziten in der Realisierung der Aufgaben als gemein-sames Anliegen des Lehrerkollegiums, meistens in Übereinstimmung mit der Schulleitung. Die Schule hat nicht das Bedürfnis sich selber zu entwickeln, versucht nur die täglichen Aufgaben besser auszuführen.

Im vierten Quadrant sind die Lehrer selbst, meistens zusammen mit der Schulleitung in einem kollegialen Arbeitsverhältnis auf ihre eigene Entwicklung ausgerichtet, mehr oder weniger im Einklang mit der Mission und der Vision der Schule.



In der üblichen niederländischen Schulkultur ist die IPP überwiegend dem Quadranten II und IV zuzuschreiben.

7. Die Entwicklung des reflexiven Denkens der Lehrer

Was ist es eigentlich, wenn wir über die professionelle Entwicklung eines Lehrers reden? Anders gesagt: Was entwickelt sich beim Lehrer? Seit den achtziger Jahren gibt es eine Menge von Forschungsergebnissen in Bezug auf das Denken der Lehrer über ihre Arbeit. Man nimmt an, es gibt eine Art subjektive Theorie (auch: implizite Theorie/Sageder 1987; *Professional Craft Knowledge*/Brown/McIntyre 2003), mit welcher ein Lehrer meistens unbewusst sein praktisches Handeln steuert (vergleiche u.a. Beck 1983; Mandl/Huber 1983; Koch-Priewe 1986; Ott-Nold 1995; James 1999; Vreugdenhil 2000).

Diese subjektive Theorie ist u.a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- persönlich und an die eigenen Arbeitsumstände gebunden;
- meistens unbewusst, implizit;
- kaum kommunizierbar;
- hauptsächlich aus praktischen Erfahrungen errungen;
- funktioniert fast nur in praktischem Handeln;
- verkörpert Werte, Überzeugungen, Ideale und Emotionen (Smit 1996).

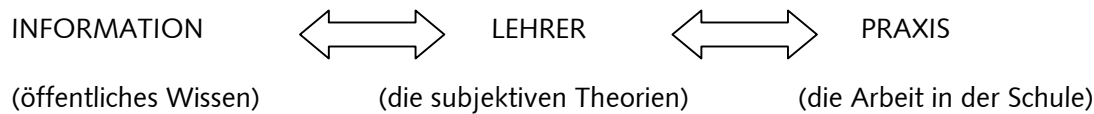
Diese impliziten subjektiven Theorien spielen nur eine Rolle in der Professionalisierung eines Lehrers, wenn sie geöffnet werden, das heißt wenn sich der Lehrer selbst dieser Theorien bewusst geworden ist, wenn er imstande ist, über diese Theorien nachzudenken oder zu reflektieren. Dazu stehen uns eine große Menge von Arbeitstechniken zur Verfügung. Einige Beispiele: der Einladung persönliche Geschichten oder Erfahrungen aus der Lehreraufgabe zu erzählen oder zu beschreiben und diese mit anderen zu besprechen (teilen); das Rollenspiel; mit Foto oder Videobilder emotionale Erfahrungen wecken; Spitzenerfahrungen aus der eigenen Lehreraufbahn malen und kommentieren (Vreugdenhil 1996; Taggart/Wilson 1998).

Das Öffnen und Teilen der subjektiven Theorien wird meistens von zwei reflexiven Fragen begleitet:

Wie zeigt sich diese Praxistheorie in der täglichen Arbeit (Praxis)?

Wie verhalten sich diese persönlichen Auffassungen gegenüber mehr objektivem Wissen (Information)?

Deshalb sind immer drei Komponenten in der Reflexion über die subjektiven Theorien wichtig:



Korthagen und Wubbels (2001) formulierten vier charakteristische Merkmale reflexiver Lehrer:

- Er ist fähig, Situationen und Probleme bewusst zu strukturieren, und er findet das auch wichtig für seine Lehrerarbeit.
- Er benutzt bestimmte normierte Fragen während des Strukturierens seiner Erfahrungen.
- Er kann leicht die Frage beantworten, was er lernen will.
- Er kann auf angemessene Weise sein Tun (niederländisch: Funktionieren) innerhalb des Kreises der Kollegen analysieren und beschreiben.

Diese Merkmale kann man als Zielsetzung für die Entwicklung der Lehrer in Richtung reflexiver Praktiker (Schön 1983, 1988) betrachten.

Das Hauptziel der (integrierten) Personalpolitik (IPP) aus meiner Sicht ist also:

Der Lehrer ist als reflexiver Praktiker imstande

- *sich seine subjektiven Theorien über seine täglichen Arbeit bewusst zu machen (öffnen) und mit anderen zu kommunizieren (teilen);*
- *seine subjektiven Theorien reflexiv in der Praxis zu überprüfen:
Tue ich, was ich vorhabe?*
- *seine subjektiven Theorien reflexiv zu konfrontieren mit mehr öffentlichem Wissen bezüglich des Objektes seiner subjektiven Theorie:
Stimmt es, was ich tue?*
- *seine subjektiven Theorien zu ändern und/oder zu erweitern oder zu entwickeln auf Grund der reflexiven Lernerfahrungen;*
- *seine Lehreraufbahn als einen ständigen Lernprozess zu betrachten;*
- *seine praktische Arbeit in der Schule immer mehr von seinen subjektiven Theorien heraus zu steuern und zu verantworten.*

8. Von der subjektiven Theorie zum Arbeitskonzept

Die Professionalisierung eines Lehrers ist also darauf gerichtet, aus seinen subjektiven Theorien brauchbare und bessere subjektive Theorien für unterschiedliche Unterrichtsbereiche zu entwickeln. Diese entwickelten und verbesserten, bewusst gemachten subjektiven Theorien nenne ich - im Gegensatz zu den ursprünglichen unreflektierten subjektiven Theorien - Arbeitskonzepte, damit deutlich wird, dass es um eine professionelle Entwicklung geht. Diese Konzepte sollen

möglicherweise im Einklang mit dem impliziten oder expliziten Schulkonzept, dem Kontext der täglichen Arbeit in dieser Schule und mit mehr objektiven Unterrichtstheorien sein.

Das Arbeitskonzept hat sechs Aspekte:

- die Werte und Normen, sowohl die individuellen als auch die berufsethischen Werte und Normen;
- die eigenen Meinungen und Überzeugungen in bezug auf die persönliche Durchführung des Lehrerberufs, inklusive der persönlichen Ressourcen der Inspiration;
- die verfügbaren Kenntnisse über die tägliche Lehrerarbeit;
- die eigenen starken Interessen und Präferenzen in der Ausübung der täglichen Arbeit, z.B. ein persönlicher Unterrichtsstil oder ein bestimmtes Fachgebiet oder bestimmte Arbeitsweisen;
- die verarbeiteten Emotionen in Bezug auf die Lehrerarbeit, z.B. verarbeitete Misserfolgs- oder Erfolgserfahrungen, eine gelungene Bilanz zwischen Nähe/Bezogenheit und Distanz oder entwickelte Empathie (emotionale Intelligenz);
- die persönlichen Handlungsmuster oder Routinen, z.B. hörbar in bestimmtem Sprachgebrauch oder sichtbar in der Körpersprache.

Wenn die sechs Aspekte miteinander in einer gewissen Harmonie sind, erfährt man diesen Lehrer als authentisch und ausgeglichen.

Das Arbeitskonzept ist also ein Gradmesser für die Kompetenz- Kraft eines Lehrers. Authentische Lehrer sind imstande, selbst von ihrem Arbeitskonzept aus zu entscheiden - und nicht aus den vielen verschiedenen Einflüssen der täglichen Hektik heraus. Sie sind allerdings in diesen Entscheidungen nicht vom gesellschaftlichen Leben isoliert, indem sie wichtige kulturelle Werte und Normen in ihrer Gesellschaft in einer persönlichen Art und Weise in ihrem Arbeitskonzept verinnerlicht haben (Laursen 2005).

9. Die Programmierung der Professionalisierung des Lehrers

In der Professionalisierung als Instrument der Personalentwicklung ist es wichtig, den Lehrern zu helfen, sich ihrer Arbeitskonzepte bewusst zu werden und diese kollegial auszutauschen. Forschungsergebnisse wiesen aus, dass Arbeitskonzepte ziemlich verfestigt, ganz „steif“ sind. Konzeptuelle Änderung in der Lehrerprofessionalisierung soll deshalb sorgfältig vorbereitet, empathisch und mit kräftigen Bildern begleitet werden. Der Einsatz von Situationen, Bildern oder Texten mit einer bestimmten Kontrastwirkung den subjektiven Theorien gegenüber erweisen sich als effektiv (u.a. Limón/Carretero 1999; Marzano/Pickering 1999).

In meiner Professionalisierungsarbeit für Lehrer benutze ich dazu didaktische Routen, die ständig pendeln zwischen neuen Informationen, dem Arbeitskonzept des Lehrers und seiner Praxis. Im folgenden Schema wird das visualisiert.

Die zehn Verben bilden Stationen auf einer Route

| INFORMATION | ARBEITSKONZEPT | PRAXIS |
|-------------------|---------------------|--------------------|
| <u>aufnehmen</u> | <u>öffnen</u> | <u>erfahren</u> |
| <i>bearbeiten</i> | <i>teilen</i> | <i>verarbeiten</i> |
| | | <u>tun</u> |
| | | <u>machen</u> |
| ----- | <i>reflektieren</i> | ----- |
| ----- | <i>integrieren</i> | ----- |

Die unterstrichenen Verben im Schema sind mögliche Öffnungen einer Route.
Also, man kann in der Professionalisierung

- mit öffentlichem Wissen über ein spezielles Thema im Unterricht anfangen, besonders wenn die Lehrer schon ihr Arbeitskonzept geöffnet und sich ihre Probleme und Frage bewusst gemacht haben (Station 'aufnehmen');
- zunächst versuchen, das Arbeitskonzept des Lehrers bzw. seine subjektiven Theorien bezüglich eines Themas zu öffnen, besonders wenn man erwartet, dass der Lehrer bestimmte Vorerfahrungen, Meinungen oder Überzeugungen, die irgendwo im Hintergrund eine wichtige Rolle in der Professionalisierung spielen, hat (Station 'öffnen');
- in der eigenen Praxis des Lehrers eine problemgerichtete Beobachtung, Analyse und Beratung machen, besonders wenn der Lehrer sein praktisches Problem nicht scharf genug verdeutlichen kann (Station 'erfahren'). Man redet dann nachher zusammen über das, was wahrgenommen ist und versucht, das Problem klar zu machen;
- den Lehrer herausfordern, etwas zu tun: z.B. ein Projekt vorbereiten, Lieder einstudieren, einen Elternabend vorbereiten usw., besonders wenn der Lehrer sein Problem klar verdeutlichen kann und gerne etwas Praktisches tut, um sich vorzubereiten, das Problem zu lösen (Station 'tun').

Während und vor allem nach der Trainingsaktivität bietet diese Situation die Möglichkeit, in Bezug auf das Problem das eigene Arbeitskonzept zu reflektieren;

- den Lehrer herausfordern etwas zu schaffen, z.B. ein Hilfsmittel für Matheunterricht, ein Lernmittel für Kinder mit Leseproblemen usw., besonders wenn der Lehrer sein Problem klar verdeutlichen kann und gerne mit praktischen Mitteln die Lösung des Problems erreichen will (Station 'machen'). Während des Schaffens wird der Lehrer aufgefordert, sich reflexiv auf sein Arbeitskonzept einzulassen: Warum mache ich es so ?

In jeder Station soll das Hauptanliegen oder der Schwerpunkt klar sein:

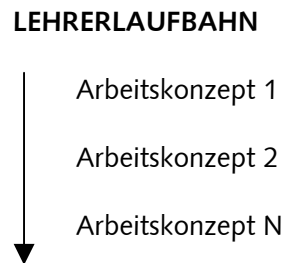
Den Lernstoff vermitteln **oder** die Konzepte der Lehrer öffnen **oder** die Praxis konkret erfahren oder erleben lassen.

Innerhalb einer Station darf man auch, wenn erwünscht, verschiedene Angebote an die Lehrer unterbreiten. Man darf auch Teile einer Route differenzieren: Parallele Routen entwerfen.

Man kann in Professionalisierungsprojekten zusammen mit Lehrern eine Route weiterentwerfen. Welche Öffnung man sich auch auswählt, man soll versuchen auf dem Weg der Professionalisierung mehrere Stationen zu absolvieren, am besten alle drei Komponenten Information, Arbeitskonzept und Praxis gleichermaßen zu beachten.

10. Zum Schluss

Letztendlich lässt sich die Personalentwicklung im Bildungsbereich als eine ständige Erneuerung, Anpassung und Erweiterung des individuellen Arbeitskonzeptes eines Lehrers verstehen, wie in diesem Laufbahnschema visualisiert ist.



Es handelt sich um einen sozial-emotionellen, kognitiven und meta- kognitiven Lernprozess. Der hat eine kompetenzorientierte Zielsetzung und soll sich möglichst in einem für den Lehrerberuf authentischen Kontext abspielen.

Mit dieser Aussage ist die Begleitung der professionellen Entwicklung des Lehrers als eine **persönliche Begleitung** charakterisiert.

Die Auswahl von Methoden und Mitteln der Begleitung schließt sich dieser Charakterisierung an, wird von dieser Charakterisierung geprägt.

Dr. C. Vreugdenhil ist Lektor (Professor für Erziehungswissenschaft) an der Pädagogischen Hochschule Iselinge in Doetinchem. Forschungsschwerpunkt: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.

Literatur

Beck, K. (1983). Lehrerbildung als 'Verbindung' von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: *Pädagogische Rundschau*. Jg. 37, S. 145-171

Brown, Sally and Donald McIntyre (2003). How do Teachers Think About Their Craft? In: Knopff, Michael and Pam M. Denicolo (2003). *Teacher Thinking Twenty Years On: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Swets & Zeitlinger, Lisse

IPB Managementgroep (2005). *Essentie van integraal personeelsbeleid (ipb) in het basisonderwijs*. IPB Bureau, Den Haag

James, Pauline (1999). Rewriting Narratives of Self: Reflections from an Action Research Study. In: *Educational Action Research*. Vol. 7, No. 1, S. 85-103

Koch-Priewe, B. (1986). *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern*. Haag & Herchen, Frankfurt am Main

Korthagen, Fred A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, Mahwah, New Jersey, London

Laursen, Per F. (2005). The Authentic Teacher. In: Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer, Greta Morine-Dershimer and Harm Tillema (2005). *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Springer, Dordrecht

- Limón, Margarita and Mario Carretero (1999). Conflicting Data and Conceptual Change in History Experts. In: Schnotz, Wolfgang, Stella Vosniadou and Mario Carretero (1999). *New Perspectives on Conceptual Change*. Pergamon, Amsterdam
- Mandl, H. & G.L. Huber (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Jg. 30, S. 98-112
- Marzano, Robert and Debra Pickering (1999). *Basics of Instruction: Using the Research from this Century*. Paper presented at the Annual Conference of the NSDC, Dallas, Texas, December 1999
- Munnik, Cees de, Kees Vreugdenhil (2005). *Ontwerpen van onderwijs*. Wolters-Noordhoff, Groningen
- Nederlandse Schoolleiders Academie (2005). *De Professionaliseringswijzer*. NSA,Utrecht
- Ott-Nold, Burga (1995). Kollegiale Praxisberatung auf der Basis der 'Subjektiven Theorien' von Lehramtswärterinnen. In: *Pädagogik und Schulalltag*, Jg. 50, Nr. 1, S. 107-113
- Sageder, J. (1987). Teilstrukturen der impliziten Unterrichtstheorien von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Jg. 34, S. 111-121
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, London
- Schön, Donald A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Smit, C.A. (1996). Tacit knowledge. In: *Opleiders en organisaties. Capita Selecta*. Afl. 26, S. 46-64
- Taggart, Germaine L., Alfred P. Wilson (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies*. Corwin Press, Thousand Oaks Ca
- Vreugdenhil, Kees (1996). *Didactische werkvormen en reflectietechnieken*. APS, Amsterdam
- Vreugdenhil, Kees (2000). *Samen opleiden. Facetten van het Kempelconcept voor opleidingsonderwijs*. De Kempel, Helmond
- Vreugdenhil, Kees (2005). Bridge between Theory and Practice. In: Hall, Neil and Doug Springate (2005). *Occasional Papers 2004*. The School of Education and Training, University of Greenwich

Das professionelle Selbst

(mit einem Exkurs über die glückliche Lehrkraft)

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

Ich möchte mit einer, wie manch einer finden mag, recht unziemlichen 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 auserkoren. 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 sind. 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.

2. 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. (nach Bauer 2005, Begründung in: Bauer 2000b, Bauer 2000c, zur Orientierung an berufstypischen Werten bzw. zum Thema „Berufsmoral von Lehrpersonen“ siehe Oser 1998).

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.

3. Was ist ein Selbst?

In der Definition ist der Begriff des Selbst enthalten, seinerseits klärungsbedürftig.

Unter „Selbst“ soll ein dem Bewusstsein 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. Dieser Begriff des Selbst entspricht nicht dem des eingangs zitierten C.G. Jung, der das Selbst vor allem unterhalb der Bewusstseinschwelle verortet.

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.

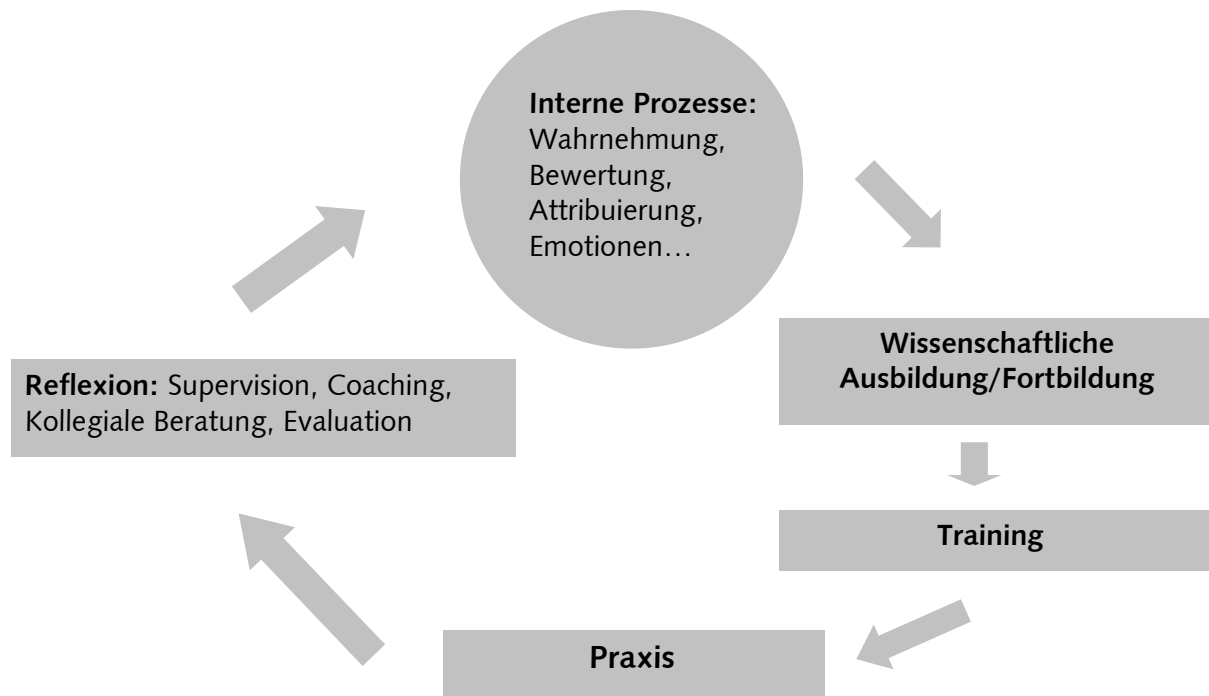
Der so vereinbarte Begriff des professionellen Selbst ermöglicht es, für die Berufsausübung relevante und zugängliche Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung von eher privaten und zu schützenden Bereichen abzugrenzen. Ich halte eine solche Abgrenzung für erforderlich, weil andernfalls die aus praktischen 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.

4. 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 2002a) 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 Mirandola 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)

Abbildung 1 : Selbstveränderung in pädagogischen Berufen



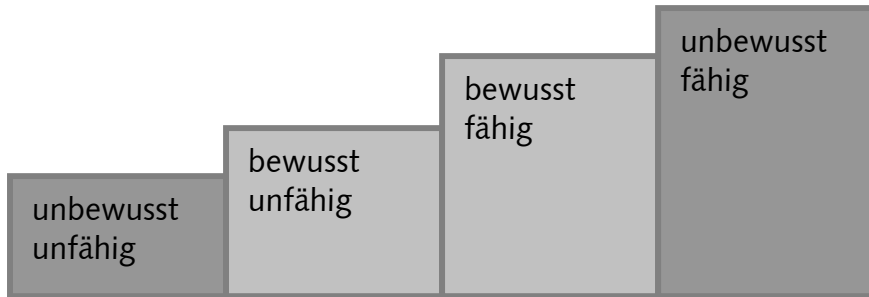
Selbstentwicklung orientiert sich demnach an freiwillig bejahten ethischen Standards, deren Erfüllung positiv erlebt wird. Möglicherweise spielen auch innere Anstöße, die eher entwicklungspsychologisch zu fassen sind, eine wichtige Rolle. Ich komme darauf später zurück. An dieser Stelle erscheint mir 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.

5. 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 nichtmehrbewussten 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)



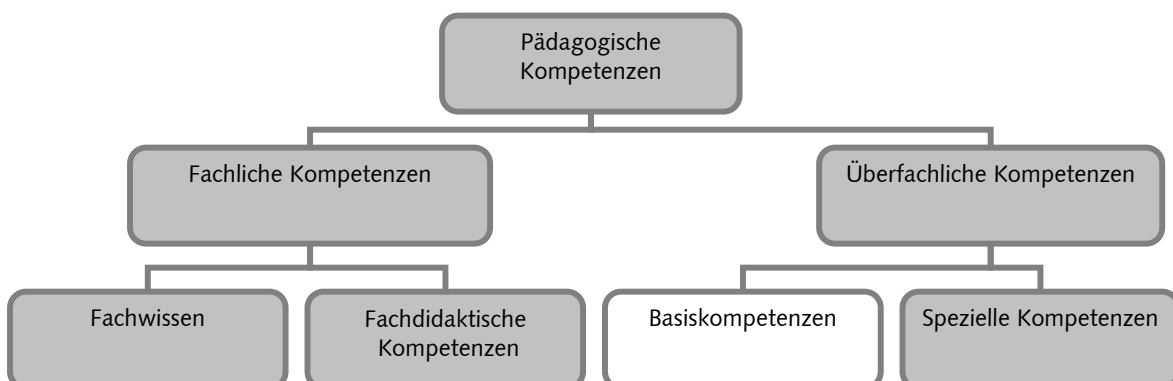
Das so skizzierte Fähigkeitsentwicklungsmodell ist durchaus nützlich, nimmt aber nur Fähigkeiten in den Blick, nicht Werte oder ganze Selbstkonzepte. Ein derartiges Modell erscheint mir recht brauchbar, wenn es darum geht, prozedurales Wissen in einem kumulativen Lernprozess gezielt aufzubauen. Dass 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.

6. 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.

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.

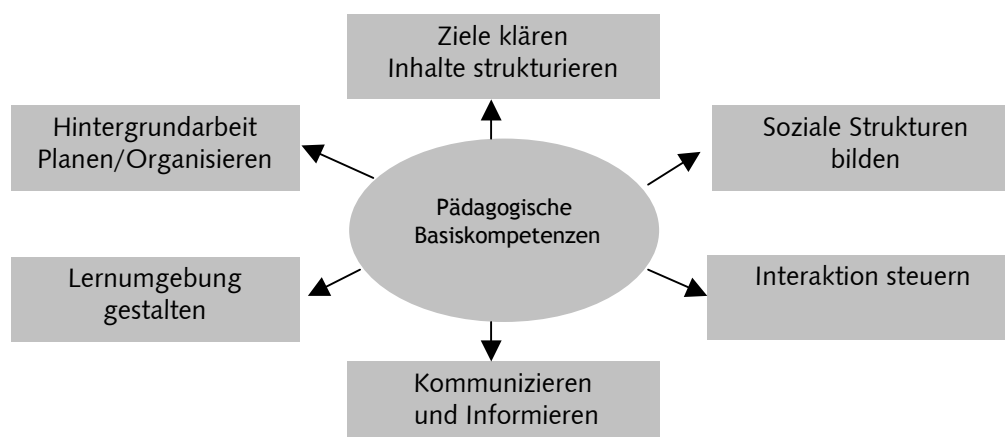
Das Verhältnis von Kompetenzen und Tugenden bzw. Stärken sieht wie folgt aus: Kompetenzen sind eine Voraussetzung für die Verwirklichung von Werten durch gekonntes Handeln; aber ohne die entsprechenden Wertorientierungen würden sie nicht oder für andere Ziele eingesetzt. Innere Erschöpfung manifestiert 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.

7. 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



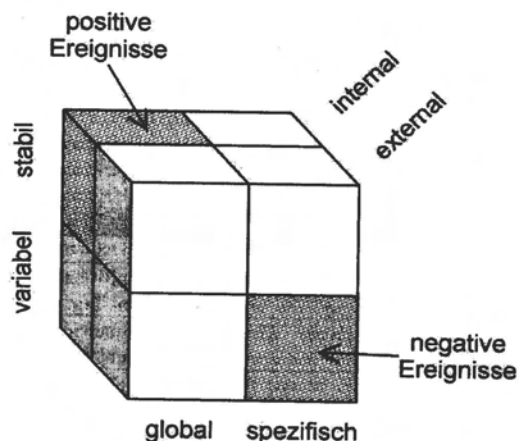
An erster Stelle steht die Fähigkeit, Ziele zu klären und Inhalte so zu strukturieren, dass den jeweiligen Zielgruppen das Lernen erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht wird, danach folgen Fähigkeiten zur sozialen Strukturierung, also zum Umgang mit Gruppen, zur Steuerung von Interaktionsprozessen, dann kommunikative Fähigkeiten, die über nichtfachliche allgemein voraussetzende 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.

8. 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).

Abgesehen von solchen speziellen Tugenden kann man auch eine allgemeine Neigung, über die eigenen Erfahrungen Theorien zu bilden, in Beziehung zu einem geglückten berufsbiographischen Verlauf setzen. Dabei dient der Interpretationskubus als Orientierungshilfe und systematische Grundlage.

Abbildung 5: Interpretationskubus (nach Herrmann 2002, S. 212)



Der Interpretationskubus stellt eine anschauliche Möglichkeit dar, sich die Kombinationen von Attribuierungen (Merkmalszuschreibungen) in drei Dimensionen vorzustellen: internal vs. external, variabel vs. stabil, global vs. spezifisch. Hinzu kommt die persönliche Bewertung der jeweiligen Ereignisse, die positiv oder negativ gefärbt sein kann. Die Aussage: „Heute haben die Schüler sehr aufmerksam mitgearbeitet. Ich kann eben auch schwierige Sachverhalte interessant darbieten.“ ist eine positive, globale, stabile und internale Attribution. Solche Attributionen sind typisch für das

Konstrukt des Optimismus nach Seligman (2003). Aber Lehrkräfte können auch so attribuieren: „Heute haben die Schüler aufmerksam mitgearbeitet. Schön. Sie waren eben wegen des bevorstehenden Feiertags ausnahmsweise gut drauf.“ Eine solche externale, spezifische, variable Attribuierung ist dem Selbst nicht gerade förderlich. Man könnte hier einwenden, dass eine Person, die positive Ereignisse im Beruf stabil, internal und global attribuiert, besonders gut darin sei, sich selbst etwas vorzumachen. Gewiss besteht das Risiko von Selbsttäuschungen und Selbstüberschätzungen, aber dieses Risiko ist eher gering, wenn ausreichend Feedback von Lernenden, Kollegen und Vorgesetzten gegeben wird.

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.

9. Glück im Beruf und pädagogischer Optimismus

Ich komme jetzt zu der für mich reizvollsten Frage meines Beitrags: Gibt es einen Zusammenhang zwischen professioneller Entwicklung und Glück? Dabei verstehe ich, um Missverständnissen vorzubeugen, unter Glück 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).

Zu den überdauernden, aber durch Training und Beratung durchaus beeinflussbaren Faktoren, die zum Glück beitragen, dürfte das Konstrukt des Pädagogischen Optimismus gehören. Pädagogischer Optimismus wurde von Michael Kanders und mir seit Ende der neunziger Jahre empirisch untersucht, und zwar mit Hilfe einer aus den folgenden vier Items bestehenden Skala:

„Die Schülerinnen und Schüler lernen bei uns vieles, was sie später im Berufsleben gar nicht brauchen. (-)

Auf die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Schülerinnen und Schüler wird in unserer Schule in hohem Maß Bezug genommen.

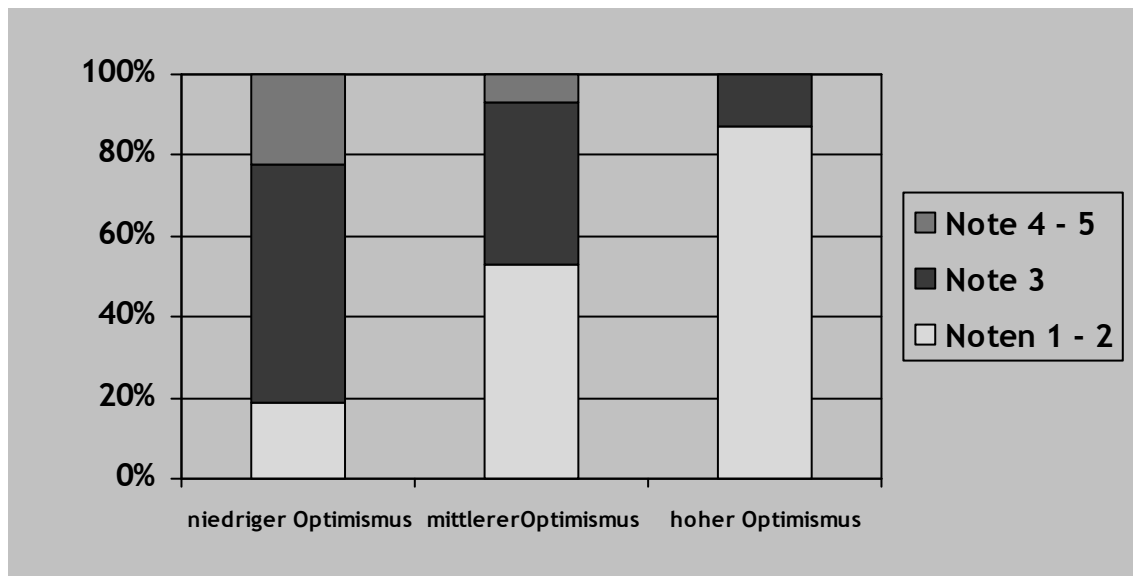
Ich bin davon überzeugt, dass in unserer Schule die Schülerinnen und Schüler gut auf die Lebensprobleme vorbereitet werden.

Im Unterricht können unsere Schülerinnen und Schüler gut an ihre Vorkenntnisse und Fähigkeiten anknüpfen.“

Diese Art der Operationalisierung unterscheidet sich deutlich von der Seligmans, aber das schadet hoffentlich nicht. Wir versuchen eben, den spezifisch pädagogischen Optimismus zu erfassen, während Seligman eher das Persönlichkeitsmerkmal im Blick hat. Vermutlich werde die beiden Skalen miteinander korrelieren, aber das hat wohl noch niemand untersucht.

Bemerkenswert ist, dass wir eine Reihe von theoretisch vorhergesagten Zusammenhängen zwischen Pädagogischem Optimismus und Unterrichtspraxis, Gesundheit, Burnoutisiko, Einschätzung der eigenen Schule und weiteren Merkmalen fanden. Exemplarisch ist der Zusammenhang zwischen der Bewertung der eigenen Schule auf einer Notenskala von 1 bis 6 und dem pädagogischen Optimismus in Abbildung 6 dargestellt. Optimistische Lehrkräfte bewerten ihre eigene Schule überwiegend mit den Noten 1 und 2, wenig optimistische Lehrkräfte überwiegend mit den Noten 3 oder schlechter.

Abbildung 6: Bewertung der eigenen Schule durch Lehrkräfte nach dem pädagogischen Optimismus



Quelle der Daten: Bauer/Kanders 2000

Optimistische Lehrkräfte sind weniger burnoutgefährdet und beurteilen ihre Schule positiver. Aber nicht nur das. Sie unterrichten auch anders. Je höher der pädagogische Optimismus einer Lehrkraft ist, desto häufiger finden Diskussionen in der Klasse statt ($N = 984$, Kendall's tau- $b = .08$), desto mehr wird im Unterricht auch an Computern gearbeitet (.11), wird selbstständig gearbeitet (.12), werden eigene Untersuchungen durchgeführt von Schülern (.11), externe Experten in den Unterricht geholt (.14) und Multimedia eingesetzt (.08). (Bauer/Kanders 2000, S. 319)

Möglicherweise führt es weiter, wenn wir die berufliche Entwicklung zur allgemeinen biographischen Entwicklung in Beziehung setzen. C. G. Jung hat der zweiten Lebenshälfte eine andere Gewichtung von Zielen und Werten zugeschrieben als der ersten. Empirisch untermauert wurde seine Theorie unter anderem von Csikszentmihalyi (1995), der zeigen konnte, dass bei besonders kreativen Wissenschaftlern in der zweiten Hälfte des Lebens das Interesse an der Förderung des Nachwuchses anstelle der eigenen Profilierungswünsche deutlich zunimmt. Allgemein lässt sich sagen, dass in der zweiten Lebenshälfte persönliche Antworten auf Sinnfragen gesucht werden, während die gesellschaftliche Bewertung und Anerkennung sowie äußere Erfolge in den Hintergrund treten.

Für Jung ist die Entwicklung der Persönlichkeit, der Prozess der Individuierung, ein riskanter Prozess, sowohl für den einzelnen als auch für die Gesellschaft. Jung wusste um das dämonische Potenzial des Menschen, wie vor ihm bereits die großen Bildungstheoretiker der Renaissance (Erasmus, Pico della Mirandola, hierzu ausführlich Riemen 1991).

„Persönlichkeit ist die Tat des höchsten Lebensmutes, der absoluten Bejahung des individuell Seienden und der erfolgreichen Anpassung an das universell Gegebene bei größtmöglicher Freiheit der eigenen Entscheidung.“ (Jung 1993, S. 195)

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.

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.

10. Konsequenzen:

Welche Konsequenzen sind aus dem Gesagten für die Ausgestaltung berufsbiographischer Prozesse und für die Qualifizierung 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 ist nicht das Ziel dieser Reise, aber manchmal gefährlich nahe.

Literatur

Bauer, K.-O.: Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrerergesundheit. In: Pädagogik, 54, Heft 1, 2002a, S. 48 – 52

Bauer, K.-O.: Dialoggespräche zwischen Schulaufsicht und Schulen. Ein neues Instrument schulaufsichtlicher Arbeit. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Bönen 2002b, S. 199 – 266

Bauer, K.-O.: Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim u.a. 2005a: Juventa

Bauer, K.-O.: Erziehung zum Glück? Eine von der Schulforschung vergessene Frage. Antrittsvorlesung. Universität Osnabrück, Juli 2005b, als pdf-Datei auf www.karl-oswald-bauer.de

- Bauer, K.-O./Kanders, M.: Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10, Weinheim/München 1998, S. 207 - 241
- Bauer, K.-O./Kanders, M.: 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
- Bellebaum, A. (Hrsg.): Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme. Konstanz 2002: UVK
- Blom, H.: Der Dozent als Coach. Neuwied u.a. 2000
- Bromme, R./Haag, L.: Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 777-793
- Csikszentmihalyi, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1992: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, M.: Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben. Eine Psychologie für das dritte Jahrtausend. Stuttgart: Klett-Cotta 1995
- Csikszentmihalyi, M.: Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta 1997
- Hermann, U.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel 2002: Beltz
- Jung, C. G.: Vom Werden der Persönlichkeit. In: Jung, C. G.: Gesammelte Werke. Band 17, Solothurn/Düsseldorf 7. Aufl. 1993: Walter, S. 189-211
- Kanders, M.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Dortmund 2000: IFS-Verlag
- Oser, F.: Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen 1998: Leske & Budrich
- Riemen, J.: Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe. Essen 1991: Die blaue Eule
- Seligman, M.: Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben. Bergisch-Gladbach 2003: Ehrenwirth
- Solomon, D./Watson, M. S./Battistich, V. A.: Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development. In: Richardson, V.: Handbook of Research on Teaching. 4. Aufl. 2001: American Educational research Association, S. 566-602
- Terhart, E.: Die Lehrerbildung. In: Cortina u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 2. Auflage 2005: Rowohlt, S. 787-810
- Tietze, K.-O.: Kollegiale Beratung. Hamburg 2003: Rowohlt
- Tillmann, K.-J./Meier, U.: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001: Leske und Budrich, S. 468-509

Selbstveränderung und pädagogische Handlungskompetenz – Materialien für einen Workshop

Die nachstehend abgedruckten Materialien wurden von Edwin Stiller und Karl-Oswald Bauer mit dem Ziel erstellt, das Wissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über ihre eigene professionelle Selbstentwicklung zu vertiefen und Perspektiven für die persönliche berufliche Zukunft zu klären und zu erweitern. Die einzelnen Arbeitseinheiten folgen einer gemeinsamen Choreographie, nämlich von der Einzelarbeit über die Partnerarbeit bis zum Austausch im Plenum.

In einem ersten Schritt wird das pädagogische Kompetenzprofil jedes Teilnehmers geklärt. Dabei werden Veränderungswünsche notiert und mit einem Partner ausgetauscht und besprochen. Als Strukturierungshilfe dient das Konzept der pädagogischen Basiskompetenzen aus dem Vortrag von Bauer. Im zweiten Schritt geht es um menschliche Modelle, die auf die professionelle Identität der Teilnehmer Einfluss hatten oder haben. Auch in diesem Fall findet ein intensiver Austausch über die zum Teil ja sehr persönlichen Erfahrungen mit pädagogischen Modellen und Vorbildern im Rahmen der Partnerarbeit statt, bevor einzelne Beispiele im Plenum präsentiert und diskutiert werden.

Für den nächsten Schritt wird das Thema „Berufsbiographische Wende in der zweiten Lebenshälfte“ aus dem Vortrag aufgenommen und zur Grundlage eines Arbeitsauftrages. Die Teilnehmer bekommen die Aufgabe, äußere Ereignisse in dieser Lebensphase zum inneren Erleben und den wahrgenommenen inneren Veränderungen in Beziehung zu setzen.

In der letzten Übungsphase schließlich wird in kleinen Gruppen erarbeitet, wie die professionelle Entwicklung anderer begleitet werden kann und welche Verbindungen zwischen der eigenen persönlichen beruflichen Entwicklung und der Kompetenz, die Entwicklung anderer zu begleiten und zu unterstützen, besteht. In dieser abschließenden Phase geht es also um den Transfer des Erarbeiteten auf berufliche Verwendungssituationen im Rahmen der Lehrerfortbildung und Personalentwicklung.

Anschrift der Moderatoren:

| | |
|--|---|
| <p>Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer Fachbereich 3 Universität Osnabrück 49069 Osnabrück Fon (0541) 969-4551 www.karl-oswald-bauer.de e-mail: Karl-Oswald.Bauer@Uni-Osnabrueck.de</p> <p>privat: Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer Osnabrücker Straße 17 49504 Lotte Fon (05405) 61 50 46 Fax (05405) 61 78 98 e-mail: karl-oswald.bauer@osnanet.de</p> | <p>Edwin Stiller RSD Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Paradieser Weg 64 59494 Soest 02921/683306 Edwin.Stiller@mail.lfs.nrw.de http://www.learn-line.nrw.de/nav/lehrausbildung/lehrausbildung_aktuell/</p> <p>privat: Braunfelder Allee 72 46286 Dorsten 02369/5578 Buchmann.Stiller@t-online.de www.dialog-sowi.de www.dialogische-fachdidaktik.de</p> |
|--|---|

Lehrerfortbildung als Personalentwicklung

Feinplanung der Fachtagung Jena 2005, 29./30. September 2005

Workshop „Selbstveränderung und pädagogische Handlungskompetenz“

Ziele des Workshops „Selbstveränderung und pädagogische Handlungskompetenz“:

1. Erweiterung von Wissen über das professionelle Selbst
2. Verwenden von Hilfen zur Erstellung eines Kompetenzprofils
3. Klärung der eigenen berufsbiographischen Situation und nächster Schritte
4. Austausch und Entwicklung von Transfer-Überlegungen zur professionellen Entwicklungsbegleitung

Workshop „Selbstveränderung und pädagogische Handlungskompetenz“

Moderatoren: Karl-Oswald Bauer/Edwin Stiller

| Wann? | Was? | Wer? | Womit? |
|---------------|--|--|------------------------------------|
| 10.30 – 10.45 | Begrüßung Programmüberblick, Feintuning | Bauer/Stiller, Plenum | Folie, Handout im Materialpaket |
| 10.45 – 11.15 | Vorstellungsrunde | Bauer/Stiller Plenum | Powerpoint, Beamer |
| 11.15 – 12.30 | Bestandsaufnahme Persönliches Kompetenzprofil | Tandems, Plenum Moderation: Bauer | Moderationsmaterial |
| 12.30 – 14.30 | Mittagspause | | |
| 14.30 – 15.15 | Modelle, die ich hatte – und was sie mir heute bedeuten | Stiller Einzelarbeit Partnerarbeit Plenum | Übungsanweisung |
| 15.15 – 16.00 | 50 plus | Bauer, Tandems, Plenum | Übungsanweisung |
| 16.00 – 16.45 | Begleitung der professionellen Entwicklung anderer | Stiller, Gruppen | Moderationsmaterial |
| 16.45 - 17.00 | Tages-Auswertung, Feedback | Bauer Plenum | Poster, Moderationsmaterial |

Ü1 Einschätzung des eigenen Kompetenzprofils - Entwicklungsperspektiven

Verwenden Sie bitte den nachstehenden Einschätzungsbogen, um Ihr persönliches Profil zu ermitteln.

Tragen Sie zunächst in die zweite Spalte eine Ziffer ein, die Ihre Selbstbewertung von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend in der jeweiligen Dimension wiedergibt. Benennen Sie dann bitte stichwortartig persönliche Stärken in der jeweiligen Dimension.

Notieren Sie dann bitte in einem dritten Schritt in der letzten Spalte Ihre aktuellen Veränderungswünsche.

Entscheiden Sie bitte selbst, welche Ergebnisse Sie im Plenum mitteilen möchten. Interessant sind vor allem persönliche Stärken und Veränderungswünsche.

Ü1: Eigenes Kompetenzprofil – Einschätzungsbogen

| Kompetenzdimension | Bewertung (1 – 6) | Besondere Stärken | Veränderungswünsche |
|--|----------------------|-------------------|---------------------|
| Ziele klären und Inhalte strukturieren (z.B. Ziele überprüfbar definieren, Unterrichtssequenzen planen) | | | |
| Soziale Strukturen bilden (z.B. Gruppen leiten, mit Kleingruppen arbeiten, für Orientierung und Zusammenhalt sorgen) | | | |
| Kommunikation fördern (z.B. für Klarheit und Verständlichkeit sorgen) | | | |
| Interagieren (z.B. Humor zeigen, Gefühle mitteilen) | | | |
| Lernumgebungen gestalten (z.B. Räume, virtuelle Räume, eigenen Körper gezielt einsetzen) | | | |
| Hintergrundarbeit (z.B. planen, organisieren, archivieren) | | | |

Ü2: „Modelle, die ich hatte...“

Leitfrage: Welchen Modellen beruflichen Handelns bin ich begegnet und welchen Einfluss haben sie auf meine Arbeit?

Kurzinfo:

Einen guten Lehrer, eine gute Lehrerin vergisst man nicht!

Zum Teil lassen sich Berufswahlmotive mit diesen Erfahrungen in Verbindung bringen, professionelle Handlungsstrategien, aber auch kleine Segmente in allen Bereichen des Lehrerhandelns können davon beeinflusst sein.

Aber auch negative Modelle können als Abgrenzungsfolie einen großen Einfluss haben.

Arbeitsmaterial:

„Ich hatte eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer“

1. Beschreibung:



2. Was war genau das ‚gute‘ Lehrer/innen-Verhalten?

3. Welche Bedeutung hat diese Modell-Erfahrung in meiner gegenwärtigen Praxis?

Welche Schlüsse kann ich für die Begleitung der professionellen Entwicklung anderer ziehen?

Ü3: „50 plus“

Benennen Sie bitte für Ihre berufliche Tätigkeit und Orientierung wichtige Ereignisse der letzten zwei bis fünf Jahre. Beschreiben Sie kurz Ihr Erleben. Gibt es Konsequenzen für die Zukunft? Können Sie Wendepunkte wahrnehmen?

Bitte entscheiden Sie, was Sie im Plenum mitteilen möchten.

| Zeitpunkt, Zeitraum | Ereignis | Inneres Erleben; wahrgenommene Veränderungen persönlicher Ziele und Werte |
|--------------------------------|-----------------|--|
| | | |

**Ü4 „Die Begleitung der professionellen Entwicklung anderer“
Gruppenarbeit**

| Name | Funktion und Arbeitsfeld | Erfahrungen mit Konzepten und Methoden der professionellen Entwicklungsbegleitung | Perspektiven |
|------|--------------------------|---|--------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Biografisches Lernen in der Lehrerbildung

Einführung

„Ich konnte noch nicht lesen und schreiben, und schon wollte ich Lehrer werden. Nichts anderes. Und trotzdem war es ein Missverständnis. Ja, es war der größte Irrtum meines Lebens. Und er klärte sich erst auf, als es fast zu spät war. Als ich, mit siebzehn Jahren, vor einer Schulklasse stand und, da die älteren Seminaristen im Felde standen, Unterricht erteilen musste. Die Professoren, die als pädagogische Beobachter dabeisäßen, merkten nichts von meinem Irrtum und nichts davon, dass ich selber, in dieser Stunde, ihn endlich begriff und dass mir fast das Herz stehen blieb. Doch die Kinder in den Bänken, die spürten es wie ich. Sie blickten mich verwundert an. Sie antworteten brav. Sie hoben die Hand. Sie standen auf. Sie setzten sich. Es ging wie am Schnürchen. Die Professoren nickten wohlwollend. Und trotzdem war alles grundverkehrt. Und die Kinder wussten es. ‚Der Jüngling auf dem Katheder‘, dachten sie, ‚das ist kein Lehrer und er wird nie ein richtiger Lehrer werden.‘ Und sie hatten recht.

Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner. Ich wollte nicht lehren, sondern lernen. Ich hatte Lehrer werden wollen, um möglichst lange ein Schüler bleiben zu können. Ich wollte Neues, immer wieder Neues aufnehmen und um keinen Preis Altes, immer wieder Altes weitergeben.“

Dies schrieb Erich Kästner in seinen Kindheitserinnerungen „Als ich ein kleiner Junge war“. Der historisch-politische Kontext des Jahres 1916 und die damalige Verfasstheit von Schule lassen die Sichtweise und Entscheidung von Erich Kästner sehr nachvollziehbar erscheinen.

Wie hätte er sich heute, im Jahr 2005, entschieden? Wie würden Schülerinnen und Schüler heute reagieren?

Wie würden die Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder reagieren?

Haben sich Gesellschaft und Schule so gewandelt, dass Lehrer Lerner sein dürfen oder sogar Lerner sein müssen?

Die Schulpädagogin Sybille Rahm hat im Sommersemester 2003 in ihrem Beitrag zur Ringvorlesung „Lernen im Lebenslauf“ an der Universität Bamberg diese Frage schon dadurch klar beantwortet, dass sie der Vorlesung den Titel gab: „Der lernende Lehrer. Skizze einer Profession aus schulpädagogischer Sicht“¹. Sie entwirft das Bild einer sich schnell wandelnden Gesellschaft, in der die Schule die Aufgabe hat, die junge Generation auf ein Leben im Wandel vorzubereiten. Dies wiederum gelingt der Schule nur dann, wenn sie sich selbst als wandelnde, lernende Organisation begreift und sich ihre Mitglieder als permanent Lernende verstehen. Insofern erscheint es nur logisch, dass in Zeiten des lebenslangen Lernens gerade der Lehrer ein lebenslanger Lerner bleiben muss.

1. Professionelle Kompetenzentwicklung als berufsbiografisches Projekt „Great Teachers are neither born nor made but they may develop“ (Theo Bergen)

Der Kompetenzbegriff wird zur Zeit inflationär gebraucht² und in unterschiedlichen Kontexten sehr unterschiedlich definiert.

Auf OECD-Ebene verständigten sich alle Bildungsminister im April 2001 darauf, Kompetenzentwicklung als Voraussetzung einer wissensbasierten Gesellschaft intensiv zu erforschen und zu fördern. Das OECD-Projekt DeSeCo³ versucht in einem internationalen Forschungsverbund empirisch und theoretisch einen Konsens zu entwickeln, welche Kompetenzen in Zukunft für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Drei Kompetenzbereiche haben sich in der bisherigen Arbeit herauskristallisiert:

¹ http://www.uni-bamberg.de/ppp/schulpaedagogik/dokumente/Ringvorlesung_SS_2003.pdf

² vgl. Bodensohn 2003

³ vgl. <http://www.deseco.admin.ch>

- acting autonomously
- using tools interactively
- joining and functioning in socially heterogeneous groups

Unter "tools" werden hier Technologie, Information bzw. Wissen sowie Sprache verstanden. Diese Kulturwerkzeug-Kompetenz war in einem sehr pragmatischen Verständnis Gegenstand der internationalen PISA-Studie. Die beiden anderen Kompetenzbereiche deuten an, dass auch im OECD-Verständnis Kompetenz nicht auf den kognitiven Aspekt der pragmatischen Werkzeugbeherrschung reduzierbar ist.

Im Kontext der Wissensmanagementforschung wird die Kompetenz von Akteuren als „Zusammenspiel von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen und Persönlichkeitsmerkmalen“⁴ definiert.

Im Kontext der beruflichen Weiterbildung ist der Kompetenzbegriff im Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“⁵ vor allem von John Erpenbeck und Volker Heyse weiterentwickelt worden und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen und der Beschreibung von Kompetenzbiografien genutzt worden.

Erpenbeck beschreibt Kompetenz zunächst als „Selbstorganisationsdisposition konkreter Individuen“⁶ und unterscheidet dann vier Grundkompetenzen:

1. Personale Kompetenz
2. Aktivitäts- und Handlungskompetenz
3. Fachlich-methodische Kompetenz
4. Sozial-kommunikative Kompetenz⁷

Unter Kompetenzbiografie wird die „qualitative und quantitative Entfaltung menschlicher Handlungskompetenz als komplexes, selbstorganisiertes Netzwerk fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Einzelkomponenten in der stets einzigartigen, lebenslangen real-biographischen Entwicklung“⁸ verstanden. Der Kompetenzbegriff kann so zwischen einem subjektbezogenen und identitätstiftenden Bildungsbegriff und einem situationsbezogenen, verwertungsorientierten Qualifikationsbegriff angesiedelt werden.

Für die Lehrerverberufung hat die Terhart-Kommission den Kompetenz-Begriff definiert. Professionelle Lehrerkompetenz wird dabei grundsätzlich als Einheit von notwendigem Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik verstanden⁹, welches im Gesamt der Lehrerbioografie schrittweise erworben wird. „Zum *vollständigen* Kompetenzaufbau muss zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden – und diese Erfahrung kann vorher nicht einmal ernsthaft simuliert werden. Deshalb ist die Lehrerbildung ja selbst nicht auf Erstausbildung beschränkt, sondern als ein von der Ausbildung ausgehender langandauernder berufsbiographischer Entwicklungsprozess zu verstehen.“¹⁰

Georg Hans Neuweg, einer der deutschsprachigen Experten für den komplexen Zusammenhang von Wissen und Können, betont in seinem Aufsatz zu den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft¹¹, dass gleichberechtigt neben der Lösung des Theorie-Praxis-Problems die Lösung des Theorie-Persönlichkeits-Problems entscheidend ist für die Emergenz pädagogischer Könnerschaft. Der Begriff der Emergenz¹² soll hier deutlich machen, dass professionelle pädagogische Kompetenz nur in einem komplexen Zusammenwirken von Wissen, Können und Persönlichkeit entstehen kann: „Nicht alles, was man weiß, vermag man kraft seiner Persönlichkeit auch zu leben, und schon gar nicht kann man jedes Können, das man kraft seiner Persönlichkeit verausgabt, in Form handlungsleitender Theorien berichten. (...) Lehrerbildungsdidaktik darf sich diesfalls nicht nur im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, sondern muss auch vor dem Hintergrund einer

⁴ Alan 2002, S. 12

⁵ vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, Erpenbeck u.a. 2002

⁶ Erpenbeck 1999, S. 25

⁷ einen ähnlichen Kompetenzzuschnitt bezogen auf Lehrerkompetenz bei Frey 1999 und Jäger 2002

⁸ Erpenbeck S. 8

⁹ vgl. Terhart 2000

¹⁰ Terhart 2004, S. 23

¹¹ Vgl. Neuweg 2005,

¹² Emergenz als Hervorbringen neuer Strukturen und Eigenschaften in dem Zusammenwirken der Elemente in einem komplexen System

Persönlichkeitstheorie betrieben werden.“¹³ Neuweg zieht daraus die Konsequenz, dass die Förderung der Selbstreflexivität, die Einsicht in die Grenzen technischer Erzeugbarkeit von Lehrerkompetenz sowie differenzierende und individualisierende Ausbildungsangebote angemessene Antworten auf die von ihm beschriebenen Problemlagen sind.

Neuweg hat seinen Ansatz mit Johannes Mayr (Mayr/Neuweg 2006) weiterentwickelt und dabei empirische Ergebnisse der persönlichkeitspsychologischen Lehrerforschung genutzt. Persönlichkeitsmerkmale, soweit sie professionsbedeutsam sind, sind zum Teil sehr stabil, wie etwa Kontaktbereitschaft, Stabilität oder Selbstkontrolle, sie sind zum Teil aber auch veränderbar – wobei Prozesse der Selbstentwicklung unterstützt, aber nicht von außen linear gesteuert werden können. Mayr und Neuweg leiten aus ihren Untersuchungen ab, dass es auf der Basis bisheriger Erkenntnisse nicht sinnvoll ist, „Geeignete“ und „Nicht-Geeignete“ zu einem frühen Zeitpunkt zu diskriminieren und so Entwicklungsmöglichkeiten auszuschließen. Zugleich ist es aber auch technologisch naiv, anzunehmen, Lehrerpersönlichkeiten seien nahezu beliebig formbar. Sie empfehlen, Hilfestellungen zur Selbstentwicklung, persönlichkeitsfördernde Veranstaltungen, institutionelle Unterstützungsbedingungen zu schaffen, die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, kompetent mit eigenen Stärken und Schwächen umgehen zu können, in angeleiteter Praxisreflexion auch diesen subjektiven Fragen nachzugehen sowie Ausbildungs- und Fortbildungsangebote ausdifferenzieren und zu individualisieren.

Die KMK hat in ihrem Beschluss zu den Standards für die Bildungswissenschaften Lehrerkompetenz als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ definiert¹⁴ und folgende Kompetenzbereiche ausgewiesen:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.“

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

¹³ Ebd., S. 225f.

¹⁴ KMK 2004

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“¹⁵

Diese Fassung des Kompetenzbegriffs ist sehr konkret und tätigkeitsbezogen formuliert. Dies hat den Vorteil, dass sich hieraus sehr direkt Standards ableiten lassen, bringt aber die große Gefahr mit sich, dass die Komplexität des Kompetenzbegriffs, als vielschichtige individuelle Disposition, aus dem Blick gerät.

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände hat 2005 ein Personalentwicklungsinstrument für den Lehrerberuf vorgelegt¹⁶, welches in sechs Handlungsfelder der Lehreraufgabe¹⁷ vier Kompetenzbereiche (Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) zur Profil- und Potenzialanalyse nutzt. Es soll der systematischen Selbstreflexion in Ausbildung und Berufspraxis, aber auch als Instrument der Personalentwicklung dienen.

Ein auf die Lehrerverberuf bezogener Kompetenzbegriff kann im Anschluss an die vorgestellten Kompetenz-Konzepte folgenden Zuschnitt entwickeln¹⁸:

- Die personale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich als **berufsbiografische Kompetenzdimension** beschreiben, in der die beruflich-professionelle Identität in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess gewonnen wird und in dem es um die Entwicklung eines individuellen und integrierenden pädagogischen Gesamtkonzepts geht. Bauer bezeichnet dieses Steuerungsinstrument professionellen Handelns als professionelles Selbst.
- Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz ist als **pädagogische Kompetenzdimension**, primär gerichtet auf die alltägliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, zu beschreiben.
- Unter fachlich-methodischer Kompetenz ist die **wissenschaftliche, didaktische und methodische Kompetenzdimension** von Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen, die sich auch in der Fähigkeit der ständigen kritischen Metareflexion ausdrückt.
- Die sozial-kommunikative Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist als **systemisch-soziale Kompetenzdimension** zu beschreiben, bezogen auf die kooperative Mitgestaltung der Institution Schule und ihrer Weiterentwicklung; hier ist auch die von Niekke postulierte Gesellschaftsanalyse anzusiedeln. Auch Oelkers betont in seinen Veröffentlichungen die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, bildungspolitische Verantwortung z.B. in der Öffentlichkeitsarbeit übernehmen zu können.

In der Lehrerbildung geht es um die ausbildungsgestützte Selbstaneignung von Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik in allen vier Kompetenzdimensionen.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. BDA 2005

¹⁷ Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Führen, Mitwirken am Prozess der innovativen Schulentwicklung

¹⁸ Der hier skizzierte integrierte Kompetenzbegriff hat den Vorzug, dass es schon Ansätze empirischer Überprüfung gibt – siehe Frey 1999 und Jäger 2002

2. Phasen der Lehrerbildung und ihre berufsbiografischen Entwicklungsaufgaben

| Phase | Zentrale berufliche Entwicklungsaufgabe | Konkrete berufsbiografische Herausforderungen |
|----------------------|---|--|
| Schulzeit | Berufswahlentscheidung | Erkundung von Motiven, Eignung und Neigung |
| Studium | Wissenschaftliche Fundierung und erste praktische Erprobung des Lehrerhandelns | Erfahrungsbasierte Überprüfung der Berufswahlentscheidung Kritische Reflexion der in der Schulzeit entstandenen Bilder von Unterricht, Lehrersein und Schule Bewusste Arbeit an den subjektiven Theorien |
| Vorbereitungsdienst | Theoriegeleitete Praxisbewältigung und reflexive Verarbeitung von Erfahrung | Reflexive und diskursive Bewältigung des Arbeitsalltags Erfahrungsbasierte Fortführung der Reflexion von subjektiven Theorien und Berufskonzepten Konstruktiver Umgang mit Antinomien, Diskrepanzen und Arbeitsbelastung |
| Berufseingang | Bewährung oder Veränderung der erworbenen Muster und subjektiven Theorien Erste Routinebildung | Entwicklung eines realistischen und professionellen Handlungskonzepts Aufrechterhaltung der Lern-Haltung |
| Weitere Berufspraxis | Reflektierte Routine und funktionale Spezialisierung | Aufrechterhaltung einer kritischen Distanz zur eigenen professionellen Tätigkeit und Aktivitäten in professionellen Lerngemeinschaften Übernahme von spezialisierten Berufsrollen |
| Berufsausgang | Berufliche Bilanzierung und Kompetenztransfer | Abschied nehmen vom Beruf Berufserfahrung für Beratung und Unterstützung nutzen |

Die hier beschriebenen Herausforderungen sind „Daueraufträge“, die die weitere Berufsbiografie begleiten, die aber schwerpunktmäßig den Phasen zuzuordnen sind. Wenn sie nicht bearbeitet werden, überlagern sie die jeweils anderen aktuellen Herausforderungen oder führen ein unbewusstes und unkontrolliertes Eigenleben.

„Von größter Bedeutung ist die Bildung und Selbstbildung der Persönlichkeit des Pädagogen, denn sie befähigt ihn, die Ausübung pädagogischer Macht im Maß zu halten, sie allein bürgt auch für die Glaubwürdigkeit, von der pädagogischer Erfolg abhängig ist, und ermöglicht seine Vorbildfunktion – nicht um nachgeahmt zu werden, sondern um die Gestalt zu verkörpern, mit der die ihm Anvertrauten sich auseinandersetzen können, um sich selbst zu gestalten: Ein Prozess des Lebenlerns, der auch dann stattfindet, wenn er negiert wird.“ (Schmid 2002)

3. Lernen in der Lehrerverberuf

Für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gibt es inzwischen einen breiten Konsens, der, gestützt durch Neurobiologie, Lernpsychologie und Unterrichtsforschung davon ausgeht, dass Lernen ein individueller, nicht von außen direkt steuerbarer Prozess ist und der möglichst selbstgesteuert, fachlich und sozial situiert, kooperativ und ganzheitlich gestaltet werden sollte.

Für das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung und der berufsbegleitenden Fortbildung gelten dieselben Erkenntnisse. Individualisierung wird hier allerdings eher tabuisiert, da

die Vereinzelung der Lehrer an ihren Arbeitsplätzen in allen Lehrerstudien kritisiert wird. Hier soll auch nicht der Vereinzelung das Wort geredet werden. Berufsbiografische Reflexionsarbeit entfaltet ihre Wirksamkeit nur dann nachhaltig, wenn sie eingebettet ist in Teamstrukturen, Unterrichts- und Schulentwicklung.

In der Lehrerausbildung kann man mit Elisabeth Punz von einer reflexiven Wende¹⁹ sprechen. Weder über eine „Meisterlehre“, noch über bloße Kenntnisvermittlung kann eine zeitgemäße Lehrerausbildung erfolgreich sein. Dem Leitbild eines „reflektierenden Praktikers“ kann man nur dadurch näher kommen, dass man Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendaren die Möglichkeit eröffnet, Subjekt des eigenen Qualifizierungsprozesses zu sein, für die dieselben Subjektansprüche geltend gemacht werden müssen, wie für die Schülerinnen und Schüler. Eine reflexiv- forschende, kritisch distanzierte Haltung gegenüber der eigenen Berufstätigkeit muss von Beginn an aufgebaut werden.

Lehrerfortbildung, im wünschenswerten Fall eine kumulative Weiterentwicklung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen, ist dann erfolgreich²⁰, wenn sie

- an den subjektiven Theorien und den Alltagserfahrungen anknüpft
- die Lehrkräfte als handelnde Subjekte partizipatorisch einbindet (ownership)
- der direkte Bezug zum Arbeitsalltag (zum Beispiel über das Medium Video) herstellt und der Gebrauchswert von Fortbildung evident ist
- durch soziale und institutionelle Situierung eingebunden ist in Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung.

4. Berufsbiografische Lernwege – Bedingungen, Risiken und Nebenwirkungen

Personenzentrierte Lernformen erfordern günstige Bedingungsfaktoren, wie z.B. Zeit, ein Klima des Vertrauens, gegenseitigen Respekt und diskreter Umgang mit Prozessen und Ergebnissen.²¹

Lehren ist wie Lernen ein durch ein Subjekt gestalteter, aktiver Prozess. Dies gerät in Zeiten objektiver Outputorientierung in den Hintergrund, wird zum Teil völlig verdrängt und tabuisiert. Die Subjekthaftigkeit des Lehrens äußert sich auf unterschiedlichen Ebenen:

- auf der Ebene des professionellen Selbst, als der im Beruf sichtbar werdenden Persönlichkeitsanteile²²
- auf der Ebene des Verhältnisses zu den Inhalten des Lehrens
- auf der Vermittlungs-Ebene, also der Ebene der Fachdidaktik und Fachmethodik
- auf der Beziehungsebene gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten
- auf der Ebene der Institution, des Arbeitsplatzes, der Arbeitsbedingungen und dem Umgang mit Arbeitsbelastung.

Auf diesen Ebenen sind Lehrerinnen und Lehrer Handelnde, Reflektierende und Sich-Entwickelnde. Lehrerprofessionalität entsteht geradezu in einem institutionell und personell gestützten Selbstbildungsprozess. Das professionelle Selbst ist hierbei die Steuerungszentrale, in der alle Bemühungen um Unterrichtsentwicklung im Individuum zusammengeführt werden. Die Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern, die berufsbiografisch gewachsen sind, regulieren die konkrete Handlungssteuerung, ohne dass dies den Beteiligten immer deutlich wird.

Der Begriff „professionelles Selbst“ ist von Karl-Oswald Bauer definiert worden als „...organisierendes Zentrum ..., das Werte und Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmungen und Feedback miteinander verbindet und als Handlungsträger für Kollegen, Klienten, Ratsuchende, Lernende sichtbar wird. ... Das professionelle Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichtspraxis.“²³

¹⁹ Vgl. Punz 2005

²⁰ Vgl. Haenisch 2004 und 2005, Lipkowsky 2004

²¹ Zu den notwendigen Schutzregeln der biografischen Arbeit siehe Stiller 1979 und 1999

²² vgl. Bauer 2005

²³ ebd., S. 82

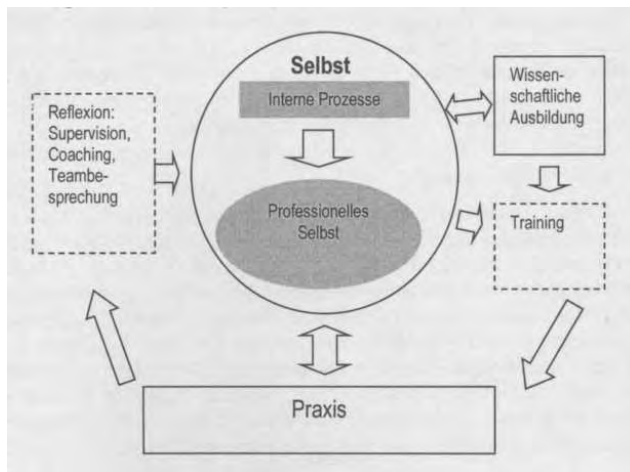


Schaubild Bauer 2005

Das professionelle Selbst als internes System nimmt die eigene Praxis auf unterschiedlichen Ebenen wahr:

- auf der kognitiven Ebene – wie erkläre ich mir Erfolge und Misserfolge
- auf der affektiven Ebene – wie fühle ich mich bei meiner Arbeit
- auf der sozialen Ebene – wie erlebe ich die Rückmeldungen und Wertschätzungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten
- auf der produktförmigen Ebene – wie nehme ich die „Früchte“ meiner Arbeit wahr.

Diese berufsbiografische Reflexion findet permanent statt, überwiegend unbewusst und meistens nicht gesteuert. Sie betrifft nicht nur das Kerngeschäft Unterricht, sondern alle Bereiche des beruflichen Arbeitsalltages.

Die Ergebnisse dieser Reflexionsarbeit bündeln sich zu beruflichen Grundhaltungen, die als Alltagstheorien über sich und die eigene Arbeit handlungsleitend sind.

Diese Reflexionsarbeit ab und zu gezielt in den Vordergrund zu holen, dient der Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit, dient dazu, sich Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster bewusst zu machen und sich damit bewusste Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Damit ist intensive berufsbiografische Reflexion in professionellen Lerngemeinschaften, Supervisionsgruppen oder auch vorrangig in individuellen Prozessen sehr förderlich für ein kohärentes berufliches Selbstkonzept und die Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Es ist aber als forschendes Lernen in eigener Sache ebenso geeignet, die fachliche Reflexionstiefe in Lehr-Lern-Prozessen zu verbessern, die sich dann auch in einem messbar besseren Lern-Output äußern kann.

Die professionsbezogene selbstreflexive Arbeit kann mit dem Philosophen Wilhelm Schmid²⁴ als Sorge für uns selbst, als bewusste Gestaltung unseres professionellen Selbst sowie als bewusste und verantwortete Gestaltung unseres Umgangs mit anderen – den Kollegen, den Lernenden – verstanden werden.

Diese selbstreflexive Arbeit²⁵ ist zeitlich auf den Ebenen der Retrospektion, der perspektivischen Betrachtung der Gegenwart sowie der prospektiven Vorwegnahme der Zukunft angesiedelt. Die neurobiologisch orientierte Gedächtnisforschung²⁶ hat hierbei aufgezeigt, dass die Perspektivität der Gegenwart den Zugriff auf die Vergangenheit stark steuert und auch die Chancen und Risiken der Zukunft immer positiv oder negativ einfärbt. Dies kann man als empirische Bestätigung dessen auffassen, was der Schriftsteller Max Frisch schon in seinen literarischen Tagebüchern der 50er Jahre so formuliert hat:

„Unser Bewusstsein als das brechende Prisma, das unser Leben in ein Nacheinander zerlegt. (...) Jeder Mensch erfindet sich eine Geschichte, die er dann, oft unter gewaltigen Opfern, für sein Leben hält (...) Nicht beliebig, nein, aber die Person ist eine Summe von verschiedenen Möglichkeiten, meine ich, eine nicht unbeschränkte Summe, aber eine Summe, die über die Biographie hinausgeht.“

²⁴ Vgl. Schmid 2004, S. 67ff.

²⁵ Schmid bezeichnet diese Arbeit als „Hermeneutik des Selbst“

²⁶ Vgl. Welzer 2005

Erst die Varianten zeigen die Konstante (...)Erlebnismuster, ich meine: was in allen Erlebnissen, die einer hat, sich immer ähnlich bleibt, und wir wissen, da hilft kein äußerer Wechsel, auch weder Glück noch Unglück; die Art, wie einer sich erlebt, führt zu immer wieder ähnlichen Situationen zwanghaft.“

Für professionelles Handeln ist der Anspruch, die eigenen Muster der Wahrnehmung, des Urteilens und des Handelns zumindest im Ansatz zu kennen und bewusst zu gestalten, ein berufsethisches Muss, um nicht selbst und um vor allem nicht die Lernenden zu den Opfern eigener biografischer Konstruktion zu machen.

Die nachhaltige Steigerung von Professionalität durch Selbstreflexion ist allerdings nicht als rein individuelle Identitätsarbeit zu konzipieren, vielmehr müssen organisatorische Strukturen geschaffen werden, die die individuelle Reflexionsarbeit einbetten in systemisch-soziale Kontexte. Der Dialog mit sich selbst muss verbunden werden mit den Dialogen im kollegialen und systemischen Kontext.

Biografische Schreibübungen, auch im Tagungskontext, bedürfen immer zunächst der kognitiven Sinnstiftung sowie der affektiven Einstimmung. Methodisch begünstigt ein gestuftes Auswertungsverfahren (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Plenum), in dem jede/r jederzeit selbst bestimmt, was sie/er den anderen mitteilt, die Begrenzung von Risiken.

Auf der Tagung in Jena wurden einige der im Anhang abgedruckten Arbeitsblätter eingesetzt, die anderen wurden in anderen Kontexten mehrfach erprobt.

Im Folgenden soll es eher um Großformen der berufsbiografischen Reflexion gehen.

4.1 Portfolioarbeit²⁷

In den bildenden Künsten hat der Begriff Portfolio seine längste Tradition. Seit der Renaissance präsentieren Künstler ausgewählte Werke in *portafoglios*. In der Ökonomie bezeichnet der Begriff die strategische Zusammenstellung von Wertpapieren.

Seit den 90er Jahren hat die Pädagogik, zunächst in den USA und Kanada, dann auch im deutschsprachigen Raum das Portfolio als Konzept entdeckt, Lernwege und Leistungen zu begleiten, zu dokumentieren und metakognitiv zu reflektieren. Die Leitideen der Individualisierung, der Selbststeuerung und der Kompetenzorientierung haben hier eine vielversprechende methodische Form gefunden.

Da es inzwischen eine Fülle von sehr unterschiedlichen Portfolio-Ansätzen gibt, ist es sehr wichtig, den jeweiligen Portfolio-Typ mit seinen spezifischen Funktionen klar zu definieren und abzugrenzen. Für den Bereich der Lehrerausbildung²⁸ lassen sich folgende Unterscheidungen treffen:

| | Entwicklungsportfolio | Qualifizierungsportfolio | Präsentationsportfolio |
|----------|---|--|---|
| Adressat | Die eigene Person | Ausbilder und Auszubildende | Abnehmende Institutionen |
| Funktion | Selbstreflexive Arbeit am professionellen Selbst | Standardorientierte Dokumentation und Steuerung der Kompetenzentwicklung | Aussagenkräftige Präsentation des individuellen Kompetenzprofils |
| Ziel | Erhöhung der Selbststeuerung in der Lehrerausbildung | Dialogische Begleitung der Kompetenzentwicklung Abgleich Selbst- und Fremdeinschätzung | Förderung der beruflichen Entwicklung |
| Elemente | Biografische Reflexion Persönliche Arbeitstheorien Persönliche Arbeitsziele | Standardbezogene Einschätzungsbögen Kompetenzbilanzen Zertifizierung und Kommentierung | Formelle Dokumente Professionelles Selbstkonzept Individuelles Kompetenzprofil Beispiele gelungener Praxis |

²⁷ Siehe auch Material Nr. 7

²⁸ Dies kann in der Lehrerfortbildung fortgeschrieben werden

Das Tagungsjournal²⁹ ermöglicht in der Lehrerfortbildung das authentische Erproben eines Entwicklungsportfolio in einem begrenzten Kontext.

4.2 Kollegiale Fallberatung, Professionelle Lerngemeinschaften, Tandemarbeit und vergleichbare Formen

Da berufsbiografische Reflexionsarbeit ihre nachhaltige Wirksamkeit nur durch eine Einbettung in soziale und institutionelle Kontexte entfaltet, sollen hier erprobte Formen der kollegialen Reflexionsarbeit vorgestellt werden.

Die kollegiale Fallberatung gehört inzwischen zum Standardrepertoire der meisten Studienseminare. Diese Methode³⁰ weist eine einfache und klare Struktur auf, ist nach Einarbeitung ohne professionellen Supervisor praktikabel und nutzt die inspirierende Vielfalt einer sozialen Gruppe zur Lösung alltäglicher Probleme und Konflikte am Arbeitsplatz. Dem Einzelnen belässt sie aber die Auswahl förderlicher Interpretationen und Handlungsalternativen.

Professionelle Lerngemeinschaften werden von Schulentwicklungsexperten wie Rolff³¹ als Königsweg der Qualitätsentwicklung bezeichnet, da sie die Bearbeitung schulischer Problemsituationen entprivatisiert, symmetrisch-reflexive Dialoge fördert und so ein wesentliches Bindeglied zwischen persönlich-professioneller Entwicklung und Systementwicklung darstellt.

Tandemarbeit kann einen Dialograum schaffen, der Vertrauen sichert, der alltagsnah und flexibel ein professionelles Arbeiten an selbst gewählten Problemstellungen ermöglicht.

4.3 Videogestützte Reflexion³²

„Für mich einer der Hauptgründe, weshalb sich nichts an diesem Grundskript geändert hat, hängt daran, dass der letzte Schritt zur Professionalisierung der Lehrkräfte noch nicht getan ist. Und Professionalisierung und Professionalität heißt, man besitzt eine Kasuistik, man besitzt eine Sprache, in der man in nicht verletzender Weise über die eigene Berufstätigkeit, das heißt über Fälle, über eigenen Unterricht reden kann, und dass man Unterricht aufmachen muss. (...) Warum soll eine Lehrkraft nicht alle drei Monate eine Unterrichtsaufzeichnung mitbringen, die Schüler aufgenommen haben, und man bespricht sie in der Fachschaft.“

Jürgen Baumert (Zitat aus einer ZDF-Reportage vom 24.03.2002)

Baumert geht davon aus, dass das schlechte Abschneiden Deutschlands in internationalen Schulleistungsstudien in großem Maße auf eine unzureichende Professionalität der Lehrkräfte zurückzuführen ist. Gleichzeitig benennt er die zentralen Ansatzpunkte für die Verbesserung von Unterrichtsqualität: Fähigkeit und Bereitschaft zu professioneller Selbstreflexion, Teamarbeit und Videoeinsatz. Dieser von ihm beschriebene „letzte Schritt zur Professionalisierung“ ist in einem berufsbiografischen Verständnis von Lehrerbildung der notwendige erste Schritt zur Professionalisierung. Lehrer(aus)bildung ist Bildung der eigenen Persönlichkeit zu einem professionellen Selbst. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn sich die an der Ausbildung Beteiligten im gegenseitigen Respekt begegnen und Umgangsformen finden, die in nicht verletzender Weise Rückmeldungen über Verhaltensweisen und Einstellungen ermöglichen. Die klassische Nachbesprechungssituation einer Unterrichtsstunde in der Ausbildung ist belastet, da die Kommentierung durch einen Unterrichtsbobachter im Kontext asymmetrischer Strukturen stattfindet, die Verhaltensweisen der beobachteten Person und ihr professionelles Selbstkonzept im Zentrum der Diskussion steht und es schnell zu Auseinandersetzungen über Deutungsmuster kommen kann, die einen autonomen Bildungsprozess erschweren.

Diese Form einer dyadischen Beratungssituation (Berater / zu Beratender) lässt sich durch den Videospiegel in eine aufschlussreiche Triade verändern: Die videografierte Stunde bzw. Sequenz

²⁹ Siehe den Beitrag zum Tagungsjournal in Jena

³⁰ Siehe Material Nr. 10

³¹ Siehe Material 11

³² Siehe auch Material Nr. 13

eröffnet eine Betrachtungsebene, die die Situation zum Gegenstand der *gemeinsamen* Betrachtung macht und eine Verobjektivierung der Auseinandersetzung ermöglicht. Das Handeln der videografierten Person wird einer distanzierteren Betrachtung zugänglich. Als Protagonist ist sie zur Entschlüsselung in besonderer Weise fähig: die Interpretation der Unterrichtsszenen ist nicht mehr allein Sache des Beraters, sondern eine gemeinsam zu lösende Aufgabe. So kann ein Diskurs zwischen LehrerIn und BeraterIn eröffnet werden, der die Beratungssituation erheblich verbessert. Die Deutungsmuster der Betrachtenden selbst werden zum Kommunikationsgegenstand, was die Chance eröffnet, von einem Dialog über die Person zu einer dialogischen Auseinandersetzung mit der Person zu gelangen.

Die Fragen: 'Handle ich so, wie ich bin?' und 'Wie wirke ich auf andere – ist dies so meine Absicht?' können in einem 'reflecting team' diskursiv beantwortet werden und dem Ziel eines authentischen und professionellen Selbst einen Schritt näher bringen.

Die Videokamera und das Videoband, gekoppelt mit der Computer gestützten Schnitt- und Präsentationstechnik, intensivieren die Ausbildung und das Verhältnis zwischen den beteiligten Personen. Der (externe) Videofilm ergänzt den (internen) ‚Film‘ des Berufsanfängers von seiner Stunde; er kann seine Wahrnehmungen unter weiteren Perspektiven überprüfen – auf ‚gleicher Augenhöhe‘ mit dem Ausbilder bzw. Fortbildner. Die Wahrnehmung von Handlungen in den komplexen Situationen des Unterrichts wird transparenter. Das Verhalten kann erneut gezielt beobachtet und auf dem Hintergrund subjektiver Theorien, impliziten Wissens und theoretischen Konzepten thematisiert und analysiert werden. Mit Hilfe der Videotechnik wird das flüchtige und hochkomplexe Unterrichtsgeschehen gespeichert und verfügbar gemacht; der Ausschnittcharakter zwingt zu einer Reflexion der Beobachtungsperspektive; Wiederholung, Zeitlupe und Transkript eröffnen neue Möglichkeiten der Wahrnehmungsergänzung.

Selbst gedrehte Video-Szenen oder auch geeignete Fremdvideos können in Aus- und Fortbildung das zeigen, was gelernt werden soll. Video unterstütztes Training mit Simulations- oder Realsituationen passen zusammen und unterstützen eine an Standards orientierte Aus- und Fortbildung. Videokamera und Videofilme in Rollenspiel-Arrangements zur Lernberatung oder in Methoden-Simulationen während einer Seminarsitzung einzusetzen, ergänzt die individuelle Rückkoppelung der Beobachter und macht damit das Erlebnis, die Wahrnehmung und Reflexion für die Teilnehmenden plastischer. Sehen sich die Rollenspieler im Video-Spiegel, so können sie deutlich besser nachvollziehen, wie andere sie gesehen und ihre Handlungen interpretiert haben. Diese Mehrdimensionalität in den Eindrücken trägt nachhaltig dazu bei, Kompetenzen zu reflektieren, zu erwerben und weiterzuentwickeln

Der Einsatz des Mediums Video muss die Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz Schule berücksichtigen und dementsprechend behutsam praktiziert werden, es gilt das Prinzip der Nachfrageorientierung. Der Einsatz orientiert sich an dem Bedarf und Ausbildungsstand der Videografierten, er/sie entscheidet, in welchem Setting und in welcher Form er/sie die Videografie nutzen möchte. Die Videografierten haben das Recht am Videobild.³³

Ausblick

Die hier beschriebenen Möglichkeiten einer berufsbiografischen Arbeit wenden den Anspruch der Nach-PISA-Ära, die Lernenden besser diagnostisch und fördernd zu begleiten, reflexiv auf die eigene Person an. Dies nicht in einem Anflug von Nabelschau und eitler Selbstbespiegelung, sondern als Konsequenz aus Expertise- und Professionsforschung.³⁴ Die individuelle Person ist unhintergebar Ausgangs- und Endpunkt von Bildung und messbarer Leistung. Für die Lernenden hat sich diese Einsicht, vielfach empirisch gestützt, schon verbreitet, für die Lehrenden muss dafür weiter mit guter Praxis geworben werden

³³ Diese Ausführungen basieren auf den Ergebnissen des Projektes „Unterricht im Diskurs“ am Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur, Soest. Siehe hierzu: Dorlöchter u.a. 2004/2005

³⁴ Erinnert sei hier noch einmal an die Veröffentlichungen von Neuweg und Mayr/Neuweg sowie Bauer

5. Erprobte Arbeitshilfen

Material-Nr.: 1

Leitfrage: Warum bin ich Lehrerin / Lehrer geworden?

Kurzinfo:

Berufswahlmotive können einen sehr langfristigen Einfluss auf das professionelle Selbst und damit auf die Steuerung alltäglichen Unterrichtshandeln haben. Dies oft in einer sehr indirekten Art, die den Handelnden nicht bewusst ist. Auch negative Abgrenzungen gegenüber anderen Berufsfeldern können bedeutsam sein.

Arbeitsmaterial:

Warum tue ich, was ich tue ?

Warum arbeite ich als Lehrerin / als Lehrer ?

"Last night I dreamed I died and that my life had been rearranged into some kind of theme park. And all my friends were walking up and down the boardwalk. ..."

(Laurie Anderson, Tigh trope)

Folgen wir Laurie Anderson ein Stück, betreten wir aber dann den Themenpark der pädagogischen Institutionen, die wir in unserem bisherigen Leben besuchten.

Was assoziiere ich heute mit meiner

* Grundschulzeit:

* Zeit an der weiterführenden Schule:

* Universität:

Wer sonst hat mich mit auf diesen beruflichen Weg gebracht ?

Hilft mir das bei der Klärung der Frage, warum ich nicht Maurerin/Maurer, Atomphysikerin/Atomphysiker, Ärztin/Arzt, Betriebswirtin/Betriebswirt, Pfarrerin/ Pfarrer oder Erziehungswissenschaftlerin/ Erziehungswissenschaftler geworden bin ?

Hätte ich als Frau bzw. als Mann einen anderen Beruf ergriffen ? Warum (nicht) ?

Was haben mir Menschen, die mich auf diesen beruflichen Weg gebracht bzw. begleitet haben, für Empfehlungen mit auf den Weg gegeben ?

Hinweise:

Diese Fragen sind als Dauerauftrag zu verstehen! Antworten sind Annäherungen!

Nach Einzelarbeit und Austausch mit selbstgewählten Partner kann im Plenum über den abstrakteren Zugang der Konsequenzen für die aktuelle Berufssituation gearbeitet werden.

Abgewandelt aus: E. Stiller; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn 1997, S. 13

Material-Nr. 2

Leitfrage: Welchen Modellen beruflichen Handelns bin ich begegnet und welchen Einfluss haben sie auf meine Arbeit?

Kurzinfo:

Einen guten Lehrer, eine gute Lehrerin vergisst man nicht. Zum Teil lassen sich Berufswahlmotive mit diesen Erfahrungen in Verbindung bringen, gesundheitsförderliche Handlungsstrategien, aber auch kleine Segmente in allen Bereichen des Lehrerhandelns können davon beeinflusst sein. Aber auch negative Modelle können als Abgrenzungsfolie einen großen Einfluss haben.

Arbeitsmaterial:

„Ich hatte eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer“

1. Beschreibung:



2. Was war genau das ‚gute‘ Lehrer/innen-Verhalten?

3. Welchen Rat würde sie/er mir für meine heutige Praxis geben?

Hinweise:

Das Ansetzen an positiven Modellen ist unter salutogenetischer Perspektive zu bevorzugen. Sollten TN hier nicht fündig werden, kann die negative Variante gewählt werden. Die dritte Frage müsste dann lauten: Welche Konsequenzen ziehe ich aus dieser Begegnung?

Nach einer längeren Phase der Einzelarbeit sollte der Austausch mit einem selbstgewählten Partner ermöglicht werden. Jede/r hat jederzeit die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, was er/sie dem Partner mitteilt. Über die Ratschläge kann dann der Einstieg in die plenare Auswertung laufen.

Material-Nr. 3

Leitfrage: Wie verlief meine bisherige Berufsbiografie und was kann ich aus den Auf's und Ab's lernen?

Kurzinfo:

Der biografische Zeitstrahl ist eine vielfach erprobte Übung aus dem Bereich Biografisches Lernen in der Erwachsenenbildung. Die Übung ist hier leicht für den Lehrerbereich modifiziert. Starke Belastungen (Ab's) und produktive Schübe (Auf's) sollen ins Bewusstsein gerückt werden, um berufliche Handlungsstrategien besser darauf abstimmen zu können.

Arbeitsmaterial:

| | |
|------------------|-----|
| + 3 | + 3 |
| + 2 | + 2 |
| + 1 | + 1 |
| <u>Zeitachse</u> | |
| - 1 | - 1 |
| - 2 | - 2 |
| - 3 | - 3 |

Hinweise:

Der Zeitstrahl sollte den TN im Format DinA3 zur Verfügung gestellt werden. Dann können in Einzelarbeit für einen selbst gewählten Abschnitt wichtige Stationen, Personen, Impulse, Konflikte, Krisen, Pläne, Ideen mit Stichpunkten oder Symbolen eingetragen werden. Besonders aufschlussreich ist es, an den Stellen mit großen „Auf's- und Ab's“ die Reflexionsarbeit anzusetzen: Was hat mich stark belastet (was kann ich in Zukunft dagegen tun)? Was tat mir besonders gut (wie kann ich es in Zukunft verstärken)?

Günstig ist es, wenn die TN im Vorlauf der Tagung schon den Auftrag hatten, ihre Berufsbiografie zu sichten und zu ordnen. Für die Phase der Einzelarbeit ist mindestens ein Zeitrahmen von 30 Minuten zu veranschlagen. Der Austausch mit einem selbst gewählten Partner hilft bei der Interpretationsarbeit und vervollständigt die eigene Wahrnehmung. Der/die Moderator/in sollte auf Grenz- und Belastungssignale achten!

Der plenare Austausch kann über typische „Auf's“ und „Ab's“ und die daraus zu ziehenden Konsequenzen gestaltet werden, ohne dass hier ins biografische Detail gegangen wird.

Literaturhinweis: Gudjons u.a.; Auf meinen Spuren, Bergmann und Helbig 1999

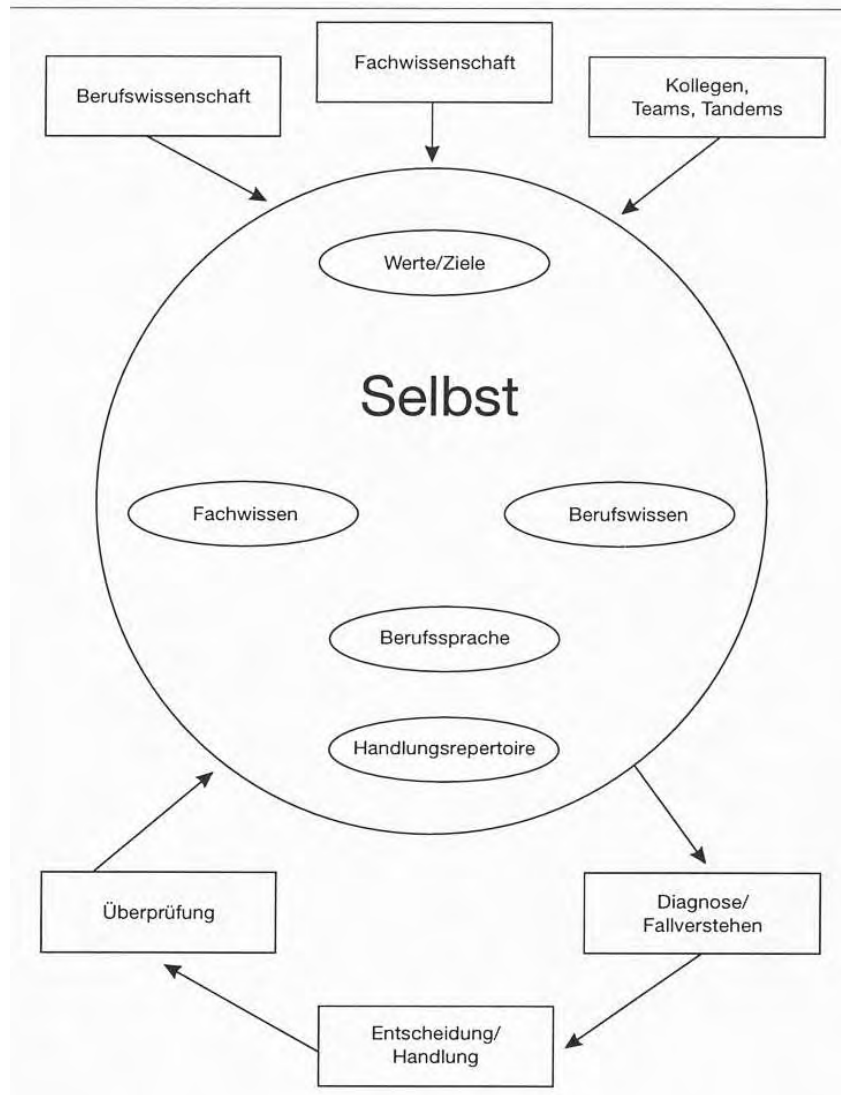
Material-Nr. 4

Leitfrage: Was weiß ich über mein berufliches Selbstkonzept?

Kurzinfo:

Der Begriff „professionelles Selbst“ ist von Karl Oswald Bauer geprägt worden und bezeichnet „ein überdauerndes organisierendes Zentrum, dessen Kern Werte und Ziel darstellen“ (Bauer 1998, S. 352f.). Es ist sozusagen die Steuerungszentrale unseres pädagogischen Denkens und Handelns. Daher ist es von besonderer Bedeutung, sich Klarheit über das eigene professionelle Selbst zu verschaffen.

Arbeitsmaterial:



Beschreiben Sie rund um die graphische Darstellung des professionellen Selbst Ihre persönlichen Einschätzungen des gegenwärtigen Zustandes und perspektivisch der von Ihnen gewünschten weiteren Entwicklung.

Hinweise:

Quelle: Karl-Oswald Bauer; Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1998, S. 343-359

Material-Nr. 5

Leitfrage: In welchem Verhältnis stehen meine bisher erworbenen Kompetenzen zu den Anforderungen am Arbeitsplatz Schule?

Kurzinfo:

Zur Zeit gibt es in der Bundesrepublik noch kein umfassendes Lehrerleitbild oder ein allgemein anerkanntes Kompetenzprofil für den Lehrerberuf. Für die Lehrerausbildung werden zur Zeit Standardkataloge erstellt, in denen die Leistungen beschrieben werden, die für den Eintritt in den Beruf für notwendig erachtet werden.

Lehrerkompetenz entwickelt sich aber im Gesamt der Berufsbiografie, da fortlaufend ein Abgleich zwischen sich wandelnden Anforderungen und dem jeweiligen Kompetenzentwicklungsstand erfolgen muss.

Arbeitsmaterial:

Kompetenzdimensionen:

Berufsbiografische Kompetenz (Arbeit am professionellen Selbst)

Pädagogische Kompetenz (berufspraktische Handlungskompetenz)

Fachlich-methodische Kompetenz (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Fachmethodik)

Sozial-systemische Kompetenz (kommunikative, kooperative und institutionsgestaltende K.)

Standardbereiche³⁵ (domänenspezifisch-konkretes Handeln in Lehrerfunktionen):

- * Unterrichten
- * Erziehen
- * Beraten
- * Diagnostizieren und Fördern
- * Leistung messen und beurteilen
- * Organisieren und Verwalten
- * Evaluieren, Innovieren und Kooperieren

In welchen Feldern liegen meine Stärken:

Wie kann ich sie weiter ausbauen?

In welchen Bereichen liegen meine Schwächen?

Wie kann ich konstruktiv daran arbeiten, um besser zu werden?

Hinweise:

Dieter Jansen, Edwin Stiller; Standardorientierung in der Lehrerbildung, in: Seminar 2/2003, S. 5-20

KMK; Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004 BDA; PROFILeHRer. Personalentwicklung im „Unternehmen“ Schule, online verfügbar unter: <http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/1F868DDBE277FFEC125702700404648> (2005)

³⁵ Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, NRW Juli 2004

Material-Nr. 6

Leitfrage: Wie nehme ich meinen Unterricht wahr?

Kurzinfo:

Die Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung sind im professionellen Selbst einerseits verankert, sind aber andererseits immer im Wandel. Sich dies in aktuellen Handlungssituationen bewusst zu machen und den wahrgenommenen Signalen auf den unterschiedlichen Ebenen nachzugehen, erhöht die bewusste Steuerungskompetenz.

Arbeitsmaterial:

Selbstreflexionsbogen für Lehrerinnen und Lehrer

Datum:

Klasse/Kurs:

Thema:

| | Wahrnehmen | Deuten | Handeln (Konsequenzen) |
|---|------------|--------|---------------------------|
| Person Wie geht es mir jetzt? Körpersignale? Gedanken? Gefühle? | | | |
| Interaktion Beziehungen *zwischen der Lerngruppe und mir? *in der Lerngruppe? | | | |
| Sache Didaktik (Ziele, Inhalte) Methodik | | | |
| Kontext Rahmenbedingungen, die Bedeutung hatten? | | | |

Hinweise:

Der Bogen sollte im DinA4 Format (ohne Kontextinformationen) zum Einsatz kommen.

Am besten ist es, spontan nach einer Stunde alle Eindrücke, ohne Selbstzensur, zu notieren. Der Bogen bleibt in der Hand der/des Ausfüllenden. Er oder sie entscheidet allein, wem die Aufzeichnungen zugänglich gemacht werden.

Quelle: Leicht modifiziert aus: Stiller, E. (Hrsg); Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 272

Material-Nr. 7

**Leitfrage: Wie kann ich die meine professionelle Kompetenzentwicklung dokumentieren?
Arbeit mit einem Professions-Portfolio**

Kurzinfo:

Das Portfolio im Kontext Schule kann unterschiedliche Funktionen haben:

- * Als Entwicklungsportfolio kann es der Prozessdokumentation und Prozessreflexion dienen
- * Als Qualifizierungsportfolio ist es dialogisch angelegt und begleitet die Arbeit in Teams
- * Als Präsentationsportfolio kann es der Testierung von Kompetenzen und der Darstellung von Produkten (best practise) dienen

In beiden Funktionen kann es die Kompetenzentwicklung und Kompetenzbiografie stützen.

Im Kontext von OPUS kann es die Arbeit mit den Materialien zur gesundheitsfördernden Unterrichtsentwicklung begleiten.

Arbeitsmaterial:

Professions-Portfolio

1. Entwicklungsportfolio

Ausgangspunkte – Selbstreflexive Arbeit am professionellen Selbst

Anregungen aus der Arbeit mit den Materialien

Nur für die eigene Person bzw. den selbstbestimmten Austausch bestimmt!

2. Qualifizierungsportfolio

Dokumente

aus der Tandem-Arbeit

aus professionellen Lerngemeinschaften

aus dem Schulentwicklungskontext

Für die dialogische Begleitung der Kompetenzentwicklung bestimmt!

3. Präsentationsportfolio

Erste Produkte aus der Unterrichtsentwicklung

Evaluationsergebnisse

Für die Unterstützung der weiteren Berufslaufbahn bestimmt!

Literaturhinweise:

Margit Meissner; Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerausbildung: Zur Professionalität durch selbstgesteuertes Lernen, in: Seminar 2/2003, S. 75-82, 91-102

Edwin Stiller; Portfolio für den Vorbereitungsdienst, online verfügbar unter:

<http://www.learnline.de/angebote/labveran/pdf/lfspfauszug.pdf>

Material-Nr. 8

Leitfrage: Wie gehe ich mit Anerkennung und Belastung um?

Kurzinfo:

Schon Makarenko verglich die pädagogische Arbeit von Lehrern mit einem Drahtseilakt. Die hohe Kunst des Balancierens zwischen Anforderung und Unterstützung, zwischen Erfolg und Scheitern in einer schwer bewertbaren Arbeit, diese Kunst muss gelernt werden und erfordert das sich Bewusstmachen von positiven und negativen Gratifikationen.

Arbeitsmaterial:

Pädagogische Arbeit als Hochseilakt

„Heute glitt ich auf meinem pädagogischen Seil aus.“ (Makarenko)

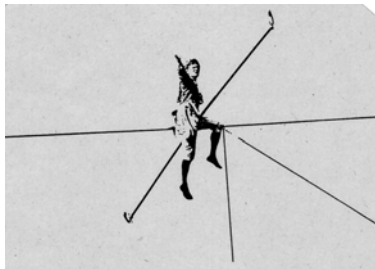
Lassen Sie sich von den folgenden Begriffen anregen und überlegen Sie:

Was ist bei meinem alltäglichen pädagogischen Drahtseilakt...

| | | | |
|----------------------------|---|----------------------------|-------------------|
| Mein Fundament | Das Seil | Der Start | Das Ziel |
| Die Seitentraversen | Die Stationen | Mein Auftritt | |
| Das Publikum | Das unterstützende Team | Die Balancierstange | |
| Das Netz | Die Ambulanz | Die Gage | Die Pausen |
| Mein Ziel | Störungen/Windböen/Absturzgefahr | | |

Wie mich der über mir kreisende Vogel sieht:

Wählen Sie die Begriffe aus, die Sie spontan anregen und verfassen Sie dazu einen Text:



Hinweise:

Idee: Erhard Meueler; Die Freiheit auf dem hohen Seil und auf dem harten Boden.
Berufliche Selbstvergewisserung, in: Päd. Forum Juni 1996, S. 272ff.

Material-Nr. 9

Leitfrage: Welche persönlichen Erfahrungen habe ich im Laufe meiner Bildungsbiografie mit zentralen Bereichen des Lehrerhandelns gemacht?

Kurzinfo:

Die Art und Weise wie wir erzieherisch handeln, wie wir Lernen organisieren, wie wir mit Leistungsmessung umgehen hängt auch mit eigenen Erfahrungen zusammen, die als Positiv- oder Negativfolie unseres Handelns fungieren. Damit soll kein Automatismus behauptet werden oder die Wirkweise direkter linearer Zusammenhänge, dazu ist menschliches Handeln zu komplex. Es lohnt sich aber in einer Zeitreise zurückzugehen und Stationen der eigenen Bildungsbiografie daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie mit aktuellem Handeln in Verbindung stehen.

Arbeitsmaterial:

Persönliche Erfahrungen mit Erziehung / Lernen / Leistungsmessung

Eine besonders positive Erfahrung:

Eine besonders negative Erfahrung:

Was hat dies damals für mich bedeutet:

Wie reflektiere und bewerte ich dies heute:

Konsequenzen für mein Handeln als Lehrer/in:

Hinweise:

Die Zeitreise in die eigene Bildungsbiografie braucht Zeit, Ruhe und gute Atmosphäre. Dies kann evtl. durch ein förderliches Ambiente unterstützt werden.

Der Arbeitsbogen sollte im DinA4 Format ohne Kontextinformationen zur Verfügung stehen und zunächst allein ausgefüllt werden. Der Austausch mit einem selbstgewählten Partner ist notwendig, um als Filter vor der Thematisierung im Plenum zu fungieren. Niemand soll vorschnell zur Preisgabe privater Informationen verleitet werden.

Der Einstieg im Plenum kann über die Gegenwartsebene der möglichen Konsequenzen erfolgen.

Material-Nr. 10

Leitfrage: Wie können Probleme der schulischen Alltagspraxis kollegial und effektiv besprochen und einer Lösung zugeführt werden?

Kurzinfo:

Ein dialogisches Verfahren der gegenseitigen Beratung, vor allem für Probleme auf der Beziehungsebene. Geeignet in erster Linie für Kleingruppen, entweder symmetrisch-selbstgesteuert oder unter Anleitung eines ausgebildeten Moderators.

Im Vordergrund sollte einführendes Verstehen stehen; Belehren oder Bewerten sollte möglichst vermieden werden; vorausgesetzt werden muss der konstruktive Wille, voneinander zu lernen.

Arbeitsmaterial:

| | | |
|---------|-----|---|
| Phase 1 | 1.1 | Einführen bzw. Erinnern an Verfahrensregeln Einigung auf Moderator/in Einigung auf Vortragende/n und Fall |
| | 1.2 | Fall-Bericht der/des Vortragenden |
| | 1.3 | Nachfragen und sachliche Klärungen durch die Kolleginnen und Kollegen |
| | 1.4 | Präzisierung des Problems aus der Sicht der/des Vortragenden. |
| Phase 2 | 2.1 | Wahrnehmungsversuche der Kolleginnen und Kollegen, möglichst bildhaft, unter Verwendung von Metaphern, Symbolen o.Ä. „Das kommt mir vor/hört sich an, wie...“ (Vortragende/r schreibt mit) |
| | 2.2 | Rückmeldungen der/des Vortragenden „Was lösen die Wahrnehmungen in mir aus?“ |
| Phase 3 | 3.1 | Deutungsversuche der Kolleginnen und Kollegen Hypothesen über vermutete Zusammenhänge und Wechselwirkungen (Vortragende/r schreibt mit) |
| | 3.2 | Rückmeldungen der/des Vortragenden „Was ist für mich plausibel, macht Sinn, ist erhellend?“ |
| Phase 4 | 4.1 | Handlungsvorschläge der Kolleginnen und Kollegen: „Ich an Deiner Stelle würde...!“ (Vortragende/r schreibt mit) |
| | 4.2 | Rückmeldungen der/des Vortragenden „Welcher Vorschlag ist für mich hilfreich? Was werde ich ausprobieren?“ |

Bei einem Folgetreffen kann die/der Vortragende über ihre/seine Erfahrungen mit der Weiterentwicklung des Falls berichten.

Hinweis:

Aus: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn 1999, S. 273

Material-Nr. 11

Leitfrage: Welche Rolle können professionelle Lerngemeinschaften bei der Unterrichtsentwicklung spielen?

Kurzinfo:

Professionelle Lerngemeinschaften sind selbst gewählte soziale Gruppen, die Werte und Ziele teilen oder sich gemeinsam Werte und Ziele entwickeln wollen. Sie richten ihren professionellen Fokus auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, auf die Qualität der eigenen Unterrichts- und Erziehungsarbeit oder auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen am Arbeitsplatz. Sie tragen so zur De-Privatisierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei, pflegen den reflexiven Dialog und entwickeln sich so professionell weiter.

Arbeitsmaterial:

Günstige Zeitpunkte zur Gründung von professionellen Lerngemeinschaften:

Solche Lehrerteams können schon in der Referendarzeit auf Schulgruppenebene gebildet werden. Eine besonders günstige und unterstützungsbedürftige Phase der Berufsbiografie ist die Berufseingangsphase. In Startphasen von Schulentwicklungsprojekten können neue Teambildungsprozesse einsetzen.

Zusammensetzung:

Aus der soziologischen Kleingruppenforschung weiß man, dass heterogene Teams (Funktionen, Alter, Kompetenzen...) den Leistungsvorteil von Gruppenarbeit besonders gut nutzen können. In vielen Arbeitssituationen kann es aber sinnvoll sein, homogene Gruppen zu bilden (orientiert an Fächern, Lerngruppen u.Ä.).

Die Größe einer arbeitsfähigen Gruppe sollte in der Regel 7 Personen nicht überschreiten. Tandems über die Triaden sind spezielle Formen von Professionellen Lerngemeinschaften, die spezielle Arbeitsformen begünstigen.

Arbeitsmethoden:

- * Kollegiale Fallberatung (siehe 8.1)
- * gemeinsame Planung, Entwicklung von Materialien, Erprobung neuer Methoden
- * Gegenseitige Unterrichtsbeobachtung, evtl. videogestützt (siehe 8.4)
- * Austausch und Diskussion von Schülerprodukten
- * Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten

Mögliche Effekte:

Bonsen und Rolff (s.u.) berichten aus amerikanischen Studien folgende Effekte:

- * Erweiterung des professionellen Wissens und Könnens
- * höherer Informationsstand über aktuelle Entwicklungen
- * bessere Rollenklarheit
- * höhere Bereitschaft, sich auf Schülerbedürfnisse einzustellen
- * höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltag
- * höhere Motivation, sich an schulischen Veränderungen aktiv zu beteiligen

Diese Effekte haben wiederum Auswirkungen auf Lernleistungen und Lernzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler.

Hinweise:

Siehe hierzu das Referat von Bonsen/Rolff auf dem

Internationaler Kongress "Bildung über die Lebenszeit" der DGfE 2004 in Zürich:

http://www.ifs.uni-dortmund.de/ifs/download/bonsen_rolff_zuerich.PDF

Material-Nr. 12

Leitfrage: Wie lässt sich professionelle Entwicklung durch Tandemarbeit fördern?

Kurzinfo:

Das Tandem ist ein Fahrrad für zwei Personen. Mit ihm lässt sich leichter zu einem Ziel kommen, wenn man sich auf ein Ziel geeinigt hat und kooperieren kann.

In der Lehrerfortbildung, vor allem im Fremdsprachenbereich, hat es bewährt, Aufgaben gemeinsam mit einem selbst gewählten Partner über einen längeren Zeitraum selbstgesteuert zu bewältigen. Die Partner können sich unterstützen, ergänzen, Feedback geben, stärken, gemeinsam reflektieren.

Bewährt hat sich vor allem die gegenseitige Hospitation unter vorher definiertem Auftrag. Vertrauen und Vertraulichkeit sind selbstverständliche Voraussetzungen.

Arbeitsmaterial:

Phasen der Tandemarbeit:

1. Tandembildung – Zueinander finden
2. Zielvereinbarungen treffen – An welcher Problemstellung soll gearbeitet werden?
Methoden der Problembearbeitung festlegen – Beobachtungsaufträge, Fragebögen, Protokollbögen usw., Vereinbarungen über die Überprüfung des angestrebten Ergebnisses – in einem Tandemvertrag festhalten
3. Gegenseitige Hospitationen
4. Auswertungsgespräche - Bilanz
5. Konsequenzen für die weitere Arbeit, Transfer der Ergebnisse ins Kollegium planen

Wichtige Regeln für das Feedback-Geben im Tandem:

1. Beschreibe, interpretiere nicht
2. Eigene Reaktionen getrennt davon formulieren
3. Der Empfänger entscheidet über die Verwendung des Feedbacks

Wichtige Regeln für den Feedback-Empfang im Tandem:

1. Höre zu, verteidige nicht
2. Überprüfe Dein Verständnis durch Nachfragen
3. Beschreibe die Wirkung, die das Feedback auf Dich hat

Hinweise:

Auf dem Expertenworkshop „Selbstevaluation und Vertrauenskultur“ in Bern (1.-3.6.04, veranstaltet vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern) wurden solche Formen der Selbstevaluation im Kontext von Qualitätsentwicklung an Berner Schulen vorgestellt.

So wird zum Beispiel am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Bern-Kirchfeld seit vielen Jahren Qualitätsentwicklung nach der „2Q-Methode“ von Prof. Frey (ETH Zürich) durchgeführt. Dort wählt jede Lehrkraft in jedem Jahr 2 Bereiche aus, in denen sie sich verbessern will, verfasst dann einen Qualifizierungsplan und entscheidet sich für eine Methode der Qualifizierungsarbeit. 13 Tandem-Teams haben sich für diese Methode entschieden und arbeiten nach den oben skizzierten Arbeitsschritten.

Literaturhinweis: Esther E. Ems; Tandem als Raum für narrative Lernprozesse in der Lehrerfortbildung, in: Forum Lehrerfortbildung; Sonderheft: Biografische Methoden in der Lehrerfortbildung, Grebenstein 1999 (DVLfB)

Material-Nr. 13

Leitfrage: Wie lässt sich das Medium Video für Unterrichtsreflexion nutzen?

Kurzinfo:

Die neuen Möglichkeiten der digitalen Videotechnik (leistungsstark, bedienungsfreundlich, preiswert) machen es möglich, Unterricht als „flüchtige“ Handlungssituation dokumentierbar zu machen. Durch die Arbeit mit dem Videomaterial wird die Wahrnehmung ganzheitlicher, bewusster und fokussierter. Selbstwahrnehmung, Selbstinterpretation und die eigene professionelle Weiterentwicklung werden intensiv gefördert. Das Medium kann sowohl individuell als auch in kollektiven Lerngemeinschaften genutzt werden.

Die Arbeit mit dem „Videospiegel“ erfordert allerdings Behutsamkeit und die Einhaltung ethischer Grundregeln. So hat der/die Gefilmte immer das Recht am eigenen Bild.

Arbeitsmaterial:

1. Schritt:

Nehmen Sie eine digitale Videokamera mit in Ihren Unterricht. Stellen Sie die Kamera auf ein Stativ an die Fensterseite (Gegenlicht!) und richten sie den Bildausschnitt so aus, dass ein möglichst großer Ausschnitt der Unterrichtssituation erfasst wird. Sie können die Kamera dann unverändert die Unterrichtsstunde aufzeichnen lassen oder eine Schülerin, einen Schüler oder eine Kollegin, einen Kollegen bitten, die Kamera zu führen. Die Kamerafrau bzw. der Kameramann sollte aber zu viel Schwenks und Zooms vermeiden.

2. Schritt:

Schauen Sie sich das Videomaterial zuhause und in Ruhe an. Überlegen Sie sich eine Frage, ein Problem oder eine These, unter der sie das Material bearbeiten wollen. Suchen Sie dann entsprechend ausgewählte Szenen aus. Notieren Sie sich die Bandstellen oder schneiden Sie die Szenen mit einem einfachen Videoschnittprogramm. Die Weiterverarbeitung am PC ist inzwischen auch sehr benutzerfreundlich gestaltet und lässt sich relativ leicht und schnell lernen.

3. Schritt:

Schauen Sie sich das ausgewählte Videomaterial unter der von Ihnen gewählten Fragestellung mehrfach an. Dies können Sie alleine tun. Besser ist es aber Sie interpretieren es in einem kollegialen Team, sei es der Fachschaft oder einer informellen Gruppe. Sie können hierbei methodisch auf die Kollegiale Fallberatung zurückgreifen (siehe Material 8.1).

4. Schritt:

Ziehen Sie Ihr persönliches Fazit und überlegen Sie, wie Sie an der gewählten Problemstellung weiter arbeiten können, um adäquater oder professioneller mit der Handlungssituation umgehen zu können.

5. Schritt:

Wenn Sie den Eindruck haben, Ihr Handlungs-Repertoire entsprechend erweitert zu haben, sollten Sie erneut zur Videokamera greifen.

Hinweise:

Die Zeitschrift SEMINAR veröffentlichte im Heft 4/2004 ein Themenheft zur videogestützten Unterrichtsreflexion. Neben Aufsätzen von Helmke, Mühlhausen und Herzig/Grafe wird auch das Projekt „Unterricht im Diskurs“ des Landesinstituts für Schule präsentiert. Der Zeitschrift liegt eine DVD mit Videomaterial bei.

Das journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2/2005 ist eine Themenausgabe zur videogestützten Unterrichtsreflexion

Literatur

- Bohnsack, Fritz (2004); Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Blömeke, Sigrid u.a. (Hrsg.); Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 152-164
- Bauer, Karl-Oswald (2005); Pädagogische Basiskompetenzen, München: Juventa
- Dorlöchter, Heinz, Krüger, Ulrich, Stiller, Edwin und Wiebusch, Dieter; Unterricht im Diskurs. Ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität, in: Seminar 3/2004, S. 127-142
- Dorlöchter, Heinz, Krüger, Ulrich, Stiller, Edwin und Wiebusch, Dieter; Schau in den Spiegel! – Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2/2005, S. 31-35
- Frisch, Max (1950); Tagebuch 1946-1949, Frankfurt: Suhrkamp
- Jansen, Dieter, Stiller, Edwin (2003); Standardorientierung in der Lehrerbildung, in: Seminar 2/2003, S. 5-20
- Haenisch, Hans (2004); Was Lehrkräfte benötigen, um ihren Unterricht zu verändern, in: Schulverwaltung NRW 5/2004, S. 136-138
- Hirsch, Gertrude u.a. (1990); Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf, Bern: Haupt 1990
- Kästner, Erich (2003); Als ich ein kleiner Junge war, München: dtv
- Lipowsky, Frank (2004); Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die Deutsche Schule 4/2004, S. 462-479
- Mayr, Johannes, Neuweg, Georg Hans (2006); Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung, in: Heinrich, M, Greiner, U.(Hrsg.) (2006); Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, Münster: LIT
- Messner, Helmut, Reusser, Kurt (2000); Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess, in: Beiträge zur Lehrerbildung 2/2000, S. 157-171
- Neuweg, Georg Hans (2005); Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft, in: Heid, H., Harteis, C. (Hrsg.); Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS
- Niggli, Alois (2003); Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2003, S. 8-16
- Punz, Elisabeth; Die reflexive Wende in den Schulpraktischen Studien und ihre Pädagogischen Konsequenzen, in: Erziehung und Unterricht 5-6/2005, S. 577-590
- Schmid, Wilhelm (2002); Schule und Lebenskunst. Werten und Bewerten, Referat Bern, online verfügbar unter:
<http://www.muristalden.com/gym/momente/documents/7SchuleundLebenskunst.pdf>
- Schmid, Wilhelm (2004); Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich Selbst, Frankfurt: Suhrkamp
- Seydel, Fritz (2005); Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung, Köln: Salon
- Stiller, Edwin; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh 1997
- Stiller, Edwin (1999); Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht, in: Stiller, E. (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Pädagogik Band 2, Paderborn: Schöningh, S. 185-209, online verfügbar unter: <http://www.dialogische-fachdidaktik.de/Dialdidaktik.html>
- Terhart, Ewald (1997); Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Befunde – Probleme - Konsequenzen, in: Zentrale Koordination Lehrerausbildung (Hrsg.); Forum Lehrerbild. Biographie und Kommunikation, Münster
- Terhart, Ewald (2000) Hrsg.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim: Beltz
- Welzer, Harald (2005); Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München: Beck

Wie kann Personalentwicklung in der Fortbildung gelingen?

Immer wieder wird in der Lehrerbildung die Wichtigkeit einer Personalentwicklung betont. Im Unterricht, in der kollegialen Zusammenarbeit, in der Elternarbeit, in Führungssituationen sowie in vielen anderen Situationen zeigt sich nämlich, dass neben der Beherrschung fachlicher Kompetenzen die Persönlichkeit der Lehrer für das Gelingen konstruktiver Prozesse und zufrieden stellender Ergebnisse hoch bedeutsam ist. Jedoch ist keineswegs immer klar wie diese Personalentwicklung bzw. Persönlichkeitsbildung anzulegen ist. In allen drei Phasen der Lehrerbildung sind weder systematischen Orte noch spezielle methodische Vorgehensweisen für sie vorgesehen. Was also ist gemeint, wenn die Lehrerfortbildung sich auch als Personalentwicklung verstehen soll?

Ich kann und will auf diese Frage keine verbindlichen, gar endgültigen Antworten geben. Statt dessen möchte ich einige persönlich Überlegungen vortragen und zur Diskussion stellen.

Nach meinen Vorstellungen müssen Lehrer für ihre beruflichen Tätigkeiten unbedingt über ein qualifiziertes Wissen verfügen. Um ihre vielfältigen Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, benötigen sie sowohl umfangreiche als auch spezifische Kenntnisse. Auch wenn es sich bei dieser Forderung um eine Selbstverständlichkeit handelt, darf sie beim Thema „Fortbildung“ und „Personalentwicklung“ nicht übersehen werden. Doch steht die Kenntnisvermittlung für mich nicht im Zentrum der Überlegungen. Und zwar nicht deshalb, weil sie nicht wichtig wäre, sondern weil sie – verglichen mit anderen fortbildungs-pädagogischen Ansprüchen – relativ einfach zu erreichen ist. Denn Informationen lassen sich inzwischen – bedingt durch die neuen Medien – einerseits schnell und einfach vermitteln und andererseits als Fachwissen relativ unkompliziert aneignen.

Wesentlich schwieriger als die Erweiterung eines Kenntnisstandes ist die Arbeit an den Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen einer Person. Hierbei handelt es sich ebenfalls um Kognitionen, doch sind diese sehr viel personnäher und damit relevanter für die Handlungssteuerung. Je zentraler Kognitionen für das „Belief-System“ (Ellis 1977) eines Menschen sind, desto größere Bedeutung haben sie für sein Denken und Handeln. Desto schwieriger ist jedoch auch ihre Veränderung (Groeben et al. 1988, 292-310). Der Unterschied, um den es hier geht, lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen. Fast alle Lehramtsstudenten bekommen in ihrem Studium die Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation nach Friedemann Schulz von Thun vermittelt. Sie kennen die Metapher vom vierohrigen Hörer und können die Eigenarten der jeweiligen Ohren richtig benennen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie im Praktikum mit den Schülern angemessener kommunizieren könnten. Viele kennen auch die Axiome und Regeln der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn (1975): Ihr Wissen darum korrespondiert jedoch nicht mit ihrem Handeln in Lern- und Arbeitsgruppen. Personalentwicklung im engeren Sinne würde eine so intensive Auseinandersetzung mit der Kommunikationstheorie beinhalten, dass daraus nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können und Wollen entstehen kann. In dem Maße, wie Konzepte und Theorien von den Teilnehmern als handlungsrelevant aufgenommen werden, sich auf ihre Einstellungen und Haltungen auswirken und sowohl in ihrer instrumentellen als auch ethischen Bedeutsamkeit begriffen werden, kann Fortbildung zur Personalentwicklung werden.

Wie also kann und muss man in der Fortbildung vorgehen, damit Schulleiter, Koordinatoren, Beratungslehrer, Lehrer nicht nur um bestimmte Dinge *wissen*, sondern vor allem auch entsprechend *handeln* können und wollen? Um auf diese Frage in systematischer Weise Antworten finden zu können, braucht es zwei wichtige Bezugspunkte, die zuvor geklärt sein müssen. Das sind zum einen die übergeordneten bzw. längerfristigen Zielvorstellungen. Spätestens seit Mager (1969) ist jedem Fortbildner klar, dass er sich nicht wundern darf, wenn er mit seinen pädagogischen Bemühungen irgendwo landet, so lange er nicht weiß, wohin er eigentlich will. Anders formuliert: Die Voraussetzung der Zielklarheit also leuchtet meist schnell ein.

Die andere Voraussetzung bei der Suche nach geeigneten Fortbildungsmaßnahmen ist das geklärte Gegenstandsverständnis. Diese Notwendigkeit ist vielen Pädagogen / Fortbildnern nicht so geläufig. Vermutlich deshalb, weil es sich im Grunde dabei auch um eine Selbstverständlichkeit handelt. Die Tücke von Selbstverständlichkeiten liegt ja gerade darin, dass sie wegen ihrer Selbst-Verständlichkeit meist nicht mehr bewusst sind oder gar reflektiert werden. So ist es unabdingbar, dass alle professionell Tätigen etwas von ihrer Sache, ihrem Latein, ihrer Materie, ihrem „Gegenstand“ verstehen (müssen). Für Fortbildner und Personalentwickler entspricht das Gegenstandsverständnis den grundlegenden Menschenbildannahmen. Diese prägen die Suche nach geeigneten Fortbildungs- bzw. Personalentwicklungsmaßnahmen in ganz entscheidendem Ausmaß. So würden etwa psychoanalytisch orientierte Fortbildner für ganz andere Fortbildungsmaßnahmen plädieren als Fachleute, die sich auf verhaltenstheoretische oder kognitionstheoretische Sichtweisen auf den Menschen berufen. Weil also die Menschenbildannahmen eine so bedeutsame Rolle spielen, müssen sie als Bezugspunkt für das pädagogische Denken und Handeln geklärt sein, damit man sich als Fortbildner und/oder Personalentwickler in seiner Tätigkeit nicht unter den Einfluss von ungeklärten und unbegriffenen Prämissen begibt.

Bei der Entscheidung für bestimmten Menschenbildannahmen können nicht die Gesichtspunkte „wahr“, „richtig“ oder „stimmt“ herangezogen werden. Vielmehr sind es die Praktikabilität, hauptsächlich jedoch ethische Gesichtspunkte, die als Kriterien herangezogen werden sollten. Im nächsten Kapitel möchte ich Menschenbildannahmen vorschlagen, die dem Selbstanwendungsprinzip genügen. Darauf aufbauend werde ich die Konsequenzen für Fortbildung und Personalentwicklung darstellen.

Die Menschenbildannahmen im Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) wird angenommen, dass in den Erziehungswissenschaften zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erkenntnis kein prinzipieller Unterschied besteht. Menschen werden somit nach dem Bild des Wissenschaftlers modellieren. Sie setzen sich mit ihrer Welt sowie mit sich selbst handelnd und erkennend auseinander. In dieser Auseinandersetzung entwickeln sie, wie es eben Wissenschaftler tun, ihre persönlichen Theorien, mit deren Hilfe sie Gegebenheiten beschreiben, erklären, vorhersagen sowie gestaltend beeinflussen können.

Mit anderen Worten: Ob als Professor oder als Student, ob als Lehrer oder als Schüler, ob als Fachleiter oder als Referendar, ob als Fortbildner und Personalentwickler oder als Teilnehmer, Menschen reagieren in ihrem Verhalten nicht, wie das lange Zeit im behavioristischen Paradigma der Psychologie angenommen wurde, auf äußere Reize, sondern sie orientieren sich in ihrem Handeln an Sinn und Bedeutung. Diese sind ihnen nicht als feste Größen gegeben, sondern sie müssen immer wieder neu durch aktive, gedankliche Konstruktionen erschaffen werden. Somit wird für Menschen nicht der äußere Reiz als solcher handlungsrelevant, sondern die Bedeutung, die ihm von den erkennenden Subjekten zugeschrieben wird. Unter den Annahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien werden Menschen somit nicht mehr als reagierende Wesen, sondern als aktive Subjekte konzipiert. Erkennen und Handeln - also auch Lernen und Studieren - werden als konstruktive und konstruierende Tätigkeiten verstanden, in denen Interessen und Intentionen eine wichtige Rolle spielen. *Verhalten* und *Handeln* werden nicht mehr als Synonyme verstanden, sondern stehen für unterschiedliche anthropologische Kernannahmen.

Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien werden die individuell-persönlichen Theorien als *Subjektive Theorien* bezeichnet. Sie unterscheiden sich nicht prinzipiell von wissenschaftlichen Theorien. Da Wissenschaftler bei der Entwicklung von Theorien in der Regel erheblich mehr Zeit und Ressourcen, vor allem aber den wohlwollend-kritischen Austausch mit anderen Wissenschaftlern haben, können sie unter solchen Rahmenbedingungen ihre wissenschaftlichen Theorien weit besser ausarbeiten, als es die so genannten Alltagsmenschen mit ihren Subjektiven Theorien unter Zeit- und Handlungsdruck vermögen. Grundsätzlich können jedoch Subjektive Theorien ebenso leistungsstark werden wie wissenschaftliche Theorien. Wie umgekehrt sich unter wissenschaftlichen Theorien auch vage Vorstellungen oder gar Leerformeln finden lassen. Mit anderen Worten: Subjektive Theorien

müssen nicht von vornherein eine mindere Qualität haben. Denn ihren Erfindern und Konstrukteuren werden im Forschungsprogramm Subjektive Theorien dieselben Potentiale zugesprochen wie sie Wissenschaftlern unterstellt werden, nämlich das Potential zur Rationalität, zur Reflexivität, zur Kommunikation und zur Autonomie. Dahinter steckt die Annahme von der prinzipiellen Parallelität zwischen Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien, zwischen Alltagsmenschen und Wissenschaftlern.

Mit der Orientierung an Wissenschaftlern ist nicht intendiert, ein besonders abgehobenes, verklärtes oder idealisiertes Menschenbild zu entwerfen. Denn diese Orientierung gilt ebenso für die umgekehrte Richtung: Wissenschaftler werden auch als Menschen begriffen. Auch in der Wissenschaft geht es menschlich, oft all zu menschlich zu.

Als Besonderheit des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ist zu erwähnen, dass die Menschenbildannahmen nicht nur beschreibend, sondern auch normativ gemeint sind. Sie formulieren nicht nur, wie Menschen sind, sondern auch wie sie sein sollten. Für Fortbildungen und Personalentwicklung bedeutet dies, dass ihre übergeordneten Zielvorstellungen darin liegen sollten, die Teilnehmer in der Entwicklung bzw. Klärung und Veränderung so zu unterstützen, dass sie in ihren Potentialen zur Rationalität, Reflexivität, Kommunikation und Autonomie unterstützt und gestärkt werden. Anders formuliert: Fortbildung und Personalentwicklung sollten Menschen befähigen, in immer mehr Situationen, häufiger und in immer größerem Ausmaß rational, reflexiv, autonom und kommunikativ handeln zu können.

Damit habe ich die beiden wichtigsten Bezugspunkte für die Konzipierung und Bewertung von Fortbildung und Personalentwicklung konkretisiert: Die Menschenbildannahmen als Gegenstandsverständnis sowie die übergeordneten Zielvorstellungen.

Konsequenzen aus den Menschenbildannahmen

Unter diesen Vorgaben ist es die Aufgabe von Fortbildung und Personalentwicklung, Lehrer durch die Klärung und Veränderung ihrer Subjektiven Theorien so zu unterstützen, dass sie einerseits mit deren Hilfe die Aufgaben in ihrem Praxisfeld besser bewältigen können und dass sie andererseits mit ihrer Persönlichkeit für ihre Schüler (bzw. Referendare) ein glaubwürdiges Modell sein können.

Da die Menschenbildannahmen Personen als aktiv-konstruierend und potentiell autonom beschreiben, ist es allerdings logisch, dass weder Fortbildner, Personalentwickler noch Lehrer ihre Schüler bzw. Teilnehmer auf einem unmittelbaren und direkten Wege pädagogisch beeinflussen können. Denn der einzige Mensch, der die Subjektiven Theorien eines Subjektiven Theoretikers verändern kann, ist allein dieser selber. Fortbildner, Personalentwickler und Lehrer können hierfür nur die Rahmenbedingungen gestalten.

Um diese Rahmenbedingen – neudeutsch: das Setting – für die Veränderung Subjektiver Theorien möglichst günstig gestalten zu können, ist es nützlich, sich die Veränderungen Subjektiver Theorien genauer vorstellen zu können. Zur Entwicklung angemessener Vorstellungen hilft die Annahme, dass es zwischen Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien bzw. zwischen so genannten Alltagsmenschen und Wissenschaftlern keine prinzipiellen Unterschiede gibt. Daher kann man sich die Veränderung von Subjektiven Theorien in vergleichbarer Weise vorstellen, wie sie für wissenschaftliche Theorien in der Wissenschaftstheorie beschrieben und diskutiert wird. Dort werden zur Beschreibungen der Veränderungen in wissenschaftlichen Theorien drei unterschiedliche Modelle herangezogen, die man – zumindest heuristisch – auf die in der Lehrerfortbildung und Personalentwicklung angestrebten Veränderungen von Subjektiven Theorien übertragen kann.

Das Kumulationsmodell. Nach diesem Modell verändern sich Theorien dadurch, dass innerhalb eines bestimmten Gegenstandsbereiches zu dem jeweils vorhandenen Wissen durch Erfindungen und Entdeckungen immer wieder neues Wissen hinzugefügt werden kann. Theorien können dadurch immer genauer und differenzierter werden und ihren Anwendungsbereich vergrößern. Diese Veränderungen lassen sich im Sinne eines *Mehr* verstehen. Übertragen auf die Personalentwicklung

und Fortbildung heißt das, dass sie zum Erwerb von speziellen Kenntnissen die Voraussetzungen schaffen müssen. Denn im Sinne eines lebenslangen Lernens sollten Lehrer ihr fachliches Wissen immer wieder erweitern bzw. erneuern.

Das Evolutionsmodell. Nach diesem Modell ergeben sich Veränderungen wissenschaftlicher Theorien aus ihrer Konkurrenz mit anderen Sichtweisen. Fast immer gibt es nämlich innerhalb eines Gegenstandsbereiches mehrere unterschiedliche theoretische Auffassungen, die alle vergleichbare Sachverhalte beschreiben und erklären wollen. Sie basieren zwar auf gleichen Grundannahmen, heben jedoch unterschiedliche, jeweils spezielle Aspekte vor. In dieser Theorienkonkurrenz setzen sich meist die erklärungsstärksten Ansätze durch, während die weniger erfolgreichen in Vergessenheit geraten. Diese Veränderungen lassen sich nicht mit einem *Mehr* beschreiben, sondern müssen im Sinne eines *Anders* gedacht werden. Übertragen auf die Veränderung von Subjektiven Theorien in Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen würde das bedeuten, dass Lehrer die Möglichkeit zu intensiven Auseinandersetzungs- und Klärungsprozessen erhalten, so dass sie sich für bestimmte Sichtweisen und Standpunkte entscheiden können und andere dabei gegebenenfalls aufgeben. Es geht bei diesen Veränderungen um Einstellungen und Haltungen. Ein Lehrer der für sich in bestimmten Situationen Fragen, Probleme, Sichtweisen, Überzeugungen geklärt hat, weiß dadurch nicht *mehr*, wird aber *anders* denken und handeln können.

Das Revolutionsmodell. Thomas Kuhn (1967) hat unter dem Begriff des Paradigmawechsels eine völlig andere Art von Veränderung wissenschaftlicher Theorien beschrieben. Sie ergibt sich durch eine Auswechslung der Kernannahmen. Diese Veränderung geschieht an der Basis, sozusagen an den Wurzeln der Theorien und kann daher als *radikal* begriffen werden. Der Übergang auf andere Prämissen verändert die theoretische Sicht deshalb revolutionär. Er erfolgt im Sinne eines *Völlig Neu und Anders*. Solche radikalen Änderungen sind durch Fortbildungen oder Personalentwicklungsmaßnahmen kaum erreichbar. Selbst Therapien stoßen hier meist an Grenzen. Derartige Veränderungen werden meist durch äußere Anlässe wie Status- oder Ortswechsel, Katastrophenerlebnisse (schwere Krankheiten, Tod geliebter Menschen, plötzliche Arbeitslosigkeit) ausgelöst. Von einem Tag zum anderen „bricht die Welt zusammen“ und muss für die weitere Überlebensfähigkeit auf der Basis veränderter Prämissen neu konstruiert werden. Allerdings können und sollten Fortbildungen und Personalentwicklung Personen, die vor der Not-Wendigkeit zu Neukonstruktionen stehen, hierbei unterstützend begleiten (können).

In Fortbildungen und bei Personalentwicklungsmaßnahmen geht es hauptsächlich um die kumulative und evolutionäre Veränderung von Subjektiven Theorien, also einerseits um die Vermittlung spezieller Kenntnisse und andererseits um personrelevante Auseinandersetzungen und Klärungsprozesse. Hierzu sind auf Seiten der Fortbildner und Personalentwickler jeweils unterschiedliche Kompetenzen erforderlich. Um Kenntnisse zu vermitteln, müssen sie auf einem bestimmten Sachgebiet (Fach-)Experten sein. Für die Anregung von inneren, personnahen Auseinandersetzungsprozessen brauchen sie jedoch ein Expertentum in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung. Mit anderen Worten: Wissenserwerb einerseits und Arbeit an der eigenen Person andererseits brauchen unterschiedliche Gelingensbedingungen. Neben einem unterschiedlichen Expertentum erweisen sich auch unterschiedliche Rahmenbedingungen und methodische Vorgehensweisen als günstig bzw. ungünstig. Da in vielen Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen diese unterschiedlichen Anforderungen zu wenig bedacht werden, erweisen sie sich in ihrer Wirksamkeit meist eingeschränkt.

Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) als Klärungshilfe im Rahmen von Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen

Das Expertentum und die methodischen Voraussetzungen zur Kenntnisvermittlung werden von Fortbildnern und Personalentwicklern fast immer beherrscht. In diesem Bereich kennen sie sich aus. Das ist ihr Metier. Hingegen können die Kenntnisse und Kompetenzen zur Anregung und Unterstützung von persönlichen Auseinandersetzungen in diesem Berufsfeld nicht immer vorausgesetzt werden. Daher habe ich auf der Tagung in Jena ein Verfahren vorgestellt, das beansprucht, die Gelingensbedingungen zur evolutionären Veränderung Subjektiver Theorien, also

zur Klärung von Sichtweisen und Überzeugungen einzulösen. Es handelt sich um die „Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“ (Schlee 2004).

Mit Hilfe dieses Verfahrens können sich Lehrer in kompetenter Weise gegenseitig in schwierigen Situationen Beistand und Unterstützung geben. Dabei geht es nicht darum, den Ratsuchenden mit Kenntnissen oder Fachauskünften zu helfen, sondern sie erhalten statt dessen vielfältige Anregungen, über sich selbst, ihre Annahmen und subjektiven Sichtweisen nachzudenken, so dass sich intensive Auseinandersetzungs- und Klärungsprozesse ergeben, die sich für die Entwicklung und Stabilisierung der Person positiv auswirken. Die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) wird in kleinen Gruppen – so genannten Unterstützungsgruppen – durchgeführt und darf nicht mit anderen Verfahren, die ähnlich klingende Bezeichnungen haben, verwechselt werden. Im Gegensatz zu ihnen dürfen hier den Ratsuchenden keine Ratschläge, Empfehlungen oder Lösungshinweise mitgeteilt werden. Auch Ermutigungen, Tröstungen oder Mitleidsbekundungen sind nicht gestattet.

Dieses etwas ungewöhnliche Vorgehen ergibt sich aus den oben geschilderten Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Wenn die Ratsuchenden nämlich als Subjektive Theoretiker begriffen werden, dann handelt es sich bei ihren Fragen, Schwierigkeiten, Problemen oder Belastungen nicht um „objektiv“ gegebene Sachverhalte oder gar um konkrete Wesenheiten, sondern allein um die individuell-persönliche Interpretationen von Sachverhalten. Entweder legen die Subjektiven Theorien der Ratsuchenden ungünstige Interpretationen von Gegebenheiten nahe und/oder sie reichen zu deren gedanklicher Durchdringung und zufriedenstellender Bewältigung nicht aus. Es gibt ebenso viele wie unterschiedliche Möglichkeiten, weshalb sich Subjektive Theorien beeinträchtigend auf die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit von Personen auswirken können. So könnte es beispielsweise sein, dass sie auf ungeprüften oder falschen Annahmen basieren. Sie könnten auch unstimmmige Schlussfolgerungen oder unzulässige Verallgemeinerungen enthalten. Oft wirken sich vage Begriffe und unklare Kriterien sowie die Verwechslung von Bewertungen mit Beschreibungen nachteilig auf die Leistung von Subjektiven Theorien aus. Manchmal werden Kausalverhältnisse nicht angemessen eingeschätzt oder es werden unangemessene Zusammenhangskonstruktionen vorgenommen. Durch die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) wird den Ratsuchenden ermöglicht, sich ihre Subjektiven Theorien bewusst zu machen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Dadurch können sie neue Orientierungs- und Handlungsfähigkeit gewinnen. Dabei geht es nicht um Wissen, sondern um Klärungen von gedanklichen Zusammenhängen und Wertvorstellungen. Wenn den Ratsuchenden jedoch Ratschläge, Empfehlungen, Tipps, Tröstungen oder Aufmunterungen erteilt würden, ginge man auf ihre Interpretation der Dinge ein und würde dadurch gerade diejenigen Subjektiven Theorien bestärken, die am Zustandekommen des Problemerlebens ursächlich beteiligt sind.

Darstellung des KoBeSu - Verfahrens im Überblick

Das Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) ist durch einen vorgeschriebenen Ablauf sowie durch feste Regeln in hohem Maße ritualisiert. Diese Ritualisierung gibt allen beteiligten Personen eine starke Orientierungs- und Handlungssicherheit und sorgt außerdem dafür, dass die psychische Sicherheit und das Vertrauen der Ratsuchenden nicht gefährdet werden. Der wichtigste Effekt der starken Ritualisierung besteht jedoch darin, dass die Struktur und die Regeln des Verfahrens für die Gruppenmitglieder gewissermaßen das Expertentum in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung übernehmen. Sie sichern nicht nur die Transparenz, sondern sie schließen auch irritierende oder verletzende Botschaften auf der Beziehungsebene (Schulz von Thun 1981) nahezu völlig aus und schaffen damit Rahmenbedingungen, die für eine evolutionäre Veränderung von Subjektiven Theorien günstig sind.

Damit der korrekte Ablauf des Verfahrens und die Regeleinhaltung gesichert werden, muss jedes Gruppenmitglied eine bestimmte Aufgabe übernehmen, mit der es zum Gelingen der jeweiligen Beratungssitzung beiträgt. Die Verteilung der Aufgaben rotiert von Treffen zu Treffen, so dass alle Gruppenmitglieder längerfristig alle Aufgaben in gleicher Häufigkeit übernehmen. Folgende Aufgaben sind vorgesehen:

- *Gastgeber.* Die Person mit dieser Aufgabe sorgt dafür, dass die äußeren Rahmenbedingungen für das Treffen möglichst günstig sind.
- *Chairperson.* Die Person mit dieser Aufgabe, deren Bezeichnung aus der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1975) stammt, hat eine Moderatorfunktion und erinnert die anderen Gruppenmitglieder an die Einhaltung der Vorgaben und Regeln.
- *Zeitwächter.* Die Person mit dieser Aufgabe achtet auf die Einhaltung gemeinsam verabredeter Fristen und unterstützt die Chairperson.
- *Ratsuchender.* Diese Person ist die Hauptperson im Verfahren. Nichts darf gegen ihren Willen geschehen. Daher trägt sie Verantwortung für ihr Wohlbefinden und für ihren Klärungsprozess. Allerdings darf sie sich nicht über die Regeln des Verfahrens stellen.

Die Teilnehmer einer kollegialen Unterstützungsgruppe müssen nicht aus einem Berufsfeld stammen, sondern sie können – da sie keine Feldkompetenz besitzen müssen - aus ganz unterschiedlichen Bereichen stammen. Mit *kollegial* wird das Beziehungsverhältnis unter ihnen beschrieben. Die Aufgabenrotation sorgt dafür, dass sich unter ihnen keine hierarchischen Verhältnisse entwickeln können. Durch diese „Kollegialität“ bzw. Symmetrie unter den Gruppenteilnehmern wird die Bereitschaft zur inneren Auseinandersetzung unterstützt. Umgekehrt würden hierarchische Beziehungen bei den Ratsuchenden den Wunsch fördern, die Klärungsarbeit „richtig“ zu machen, d. h. in den Augen der hierarchisch höher stehenden Person einen möglichst guten Eindruck zu machen. Sie würde dadurch von ihren eigenen Maßstäben und Zusammenhangskonstruktionen abgelenkt werden. Fortbildungen vertragen hierarchische Beziehungen relativ gut, insbesondere wenn sie auf dem fachlichen Expertentum der Fortbildner beruhen. In der Personalentwicklung können durch sie jedoch unterschwellig „falsche Töne“ ins Spiel kommen.

Da sowohl die erste als auch die zweite Phase der Lehrerbildung ganz erheblich durch hierarchische Strukturen gekennzeichnet sind, eignen sie sich kaum für Personalentwicklungsmaßnahmen im engeren Sinne. Hingegen enthalten die Organisationsformen in der dritten Lehrerbildungsphase sehr viel bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Personalentwicklung.

Gelingensbedingungen für Veränderungen

Die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) verläuft in zwei Phasen, die in ihrem methodischen Vorgehen und in ihrer Zielsetzung unterschiedlich sind. Damit soll zugleich das Zusammenwirken von zwei Gelingensbedingungen für Veränderungen und Entwicklungen erreicht werden.

In einem ersten Schritt bemühen sich die Gruppenmitglieder um eine Atmosphäre, in der die Ratsuchenden psychische *Sicherheit und Vertrauen* erleben können. Dies gilt als eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Veränderungsbedingung. Denn nur wenn sich die Ratsuchenden sicher fühlen und zu den anderen Gruppenmitgliedern Vertrauen empfinden, trauen sie sich, ihre bisherigen Sichtweisen in Frage zu stellen und sich gegebenenfalls auf andere Standpunkte und Vorstellungen einzulassen. Umgekehrt würden sie sich in einer Atmosphäre der Unsicherheit und des Misstrauens an die Sichtweisen und Vorstellungen klammern, die ihnen bislang Halt und Orientierung geboten haben.

Sicherheit und Vertrauen versuchen die Gruppenmitglieder dadurch zu erreichen, dass sie den Problemschilderungen der Ratsuchenden anteilnehmend zuhören. Sie unterstützen die Ratsuchenden in der Darstellung ihrer Sichtweisen durch Verstehensbemühungen ohne dass sie dabei nach Ursachen suchen, Bewertungen vornehmen, eine Partei ergreifen oder Rechtfertigungen erwarten. Sie wollen und sollen auch nichts ergründen oder herausfinden. Die Ratsuchenden sollen statt dessen erfahren, dass sie mit ihrer Sicht ernst genommen werden. Das anteilnehmende Zuhören erfolgt sehr ausführlich und kann bis zu 45 Minuten dauern.

Zugleich sollen in dieser ersten Phase des Verfahrens die Ratsuchenden durch das anteilnehmende Zuhören angeregt werden, in dem vertrauensvollen Klima möglichst viel von ihren persönlichen

Bezugspunkten, Hintergründen und Zusammenhangskonstruktionen zu berichten. Und zwar deshalb, weil nur geäußerte – explizierte – Gedankengänge einer Überprüfung und Veränderung zugänglich sind. Implizite Vorstellungen können die Ratsuchenden hingegen nicht reflexiv für sich bearbeiten und klären.

Allerdings können Sicherheit und Vertrauen die Veränderung Subjektiver Theorien nur *ermöglichen*. Sie *bewirken* diese nicht. Daher konfrontieren die Gruppenmitglieder in einer zweiten Phase des Verfahrens die Ratsuchenden mit Bildern, Fragen und anderen Sichtweisen, um sie dadurch zur Überprüfung und Veränderung ihrer Subjektiven Theorien anzuregen. Hierbei haben sie sehr genaue Regeln zu beachten, so dass das Vorgehen keine Spontaneität zulässt. Vielmehr ist es so, dass in dieser Phase des Verfahrens den Gruppenmitgliedern an bestimmten Stellen sogar wörtliche Formulierungen vorgeschrieben werden.

Das Verfahren kennt eine Reihe von unterschiedlichen Konfrontationsmethoden, die bei Schlee (2004) ausführlich beschrieben werden. Durch sie werden die Ratsuchenden angeregt, Perspektivenwechsel vorzunehmen, Wert- und Zielvorstellungen zu klären, hinter Offensichtlichem nach weiteren Beweggründen zu suchen, sich unangenehme und ausgeblendete Inhalte bewusst zu machen sowie Alternativen abzuwägen. Aus einem vorgegebenen Pool können die Gruppenmitglieder den Ratsuchenden solche Konfrontationsmethoden vorschlagen, die ihnen im speziellen Fall geeignet erscheinen. Sie dürfen diese jedoch nur dann realisieren, wenn die Ratsuchenden ihrem Vorschlag zugestimmt haben. Auf diese Weise kann innerhalb des Verfahrens nichts gegen den Willen der Ratsuchenden geschehen. Sie bestimmen letztlich selbst – nach den Vorschlägen aus der Gruppe - die Inhalte, das Tempo und die Intensität der Konfrontationen. Damit tragen sie die Verantwortung für die Qualität ihres eigenen Klärungsprozesses.

Dieses stark strukturierte Vorgehen mag Personen, die das Verfahren zum ersten Mal kennen lernen, zunächst befremdlich erscheinen.

Personen, die das Verfahren – insbesondere als Ratsuchende – sozusagen am eigenen Leib erfahren haben, fühlen sich jedoch durch die eindeutigen Verhaltensregeln geschützt, was wiederum starke Konfrontationen ermöglicht. Aus diesem Zusammenspiel von Sicherheit und Konfrontation ergeben sich für die Subjektiven Theorien der Ratsuchenden wirkungsvolle Veränderungsbedingungen. Darüber hinaus geben die Regeln und Strukturen allen Beteiligten gerade bei psychischen Erschütterungen und starker emotionaler Bewegung Halt und Sicherheit. Sie ermöglichen tiefe Anteilnahme bei gleichzeitiger Distanzwahrung und verhindern damit das Abrutschen in symbiotische Helferkonstellationen.

Verständlicherweise konnte die in Jena durchgeführte Beratungs- bzw. Klärungssitzung den Workshopteilnehmern einen sehr viel anschaulicheren Einblick in den Verfahrensablauf und seine Wirkungsweise geben, als es die knappen Beschreibungen in diesem Beitrag ermöglichen.

Erfahrungen zur Wirkungsweise

Zur Vollständigkeit wäre zu ergänzen, dass das Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision für Gruppen gedacht ist, die über einen längeren Zeitraum bestehen. Zwar sind in Ausnahmefällen einmalige Krisensitzungen denkbar, doch sollten in der Regel die Gruppenteilnehmer auch zusammenkommen, wenn keine „dramatischen“ Fragen anliegen. Auch und gerade die Behandlung unspektakulärer Alltagsfragen führt unter Kontinuität und Beständigkeit zu intensiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Sichtweisen und damit zu personrelevanten Veränderungen.

Wegen ihrer klaren Strukturierung und präzisen Aufgabenverteilung ist die Kollegiale Beratung und Supervision schnell erlernbar. Dies kann durch die Arbeit mit einem Lehrbuch (Schlee 2004) oder unter der Anleitung einer Person geschehen, die mit dem Verfahren aus anderen Zusammenhängen vertraut ist. Dabei muss allerdings die Fertigkeit des anteilnehmenden Zuhörens ganz sicher von den Gruppenmitgliedern beherrscht werden.

Die langjährigen Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung und Supervision zeigen, dass die Ratsuchenden außer einer Klärung ihrer jeweils aktuellen Fragestellung im Sinne einer Personalentwicklung folgende Erfahrungen machen:

- In einer KoBeSu - Sitzung bearbeiten nicht nur die Ratsuchenden ihre Problematik. Fast immer bearbeiten auch die anderen Gruppenmitglieder in ihrem Inneren für sich Themen, in denen sie Parallelen erkennen.
- Die häufige reflektierende Betrachtung und Analyse beruflicher Situationen führt längerfristig zu verstärkter Rationalität und Reflexivität. Im Sinne von Bernler & Johnsson (1993) befähigt dies zu bewussteren Handlungen.
- Ruth Cohn (1975) weist darauf hin, dass Menschen dadurch an Autonomie gewinnen können, dass sie sich ihre inneren und äußeren Interdependenzen bewusst machen. Genau dies wird durch die Kollegiale Beratung und Supervision angeregt und ermöglicht.
- Da die Teilnehmer einer KoBeSu - Gruppe immer wieder erfahren, dass Sachverhalte in ganz unterschiedlichem Licht gesehen werden können, wird ihnen immer deutlicher, dass sie nicht im Besitz der Wahrheit sind. Das erleichtert ihnen einerseits, ihrer Sichtweisen zu relativieren, und andererseits die Übernahme anderer Perspektiven. In der Terminologie von Piaget formuliert: Das Akkomodieren fällt ihnen leichter.
- Durch den Vergleich des stark strukturierten KoBeSu - Verfahrens mit Alltagssituationen wird den Teilnehmern die enorme Wichtigkeit von transparenten Strukturen für das menschliche Denken und Handeln einsichtig. Viele von ihnen haben ihre Erfahrungen mit positivem Erfolg auf die Konferenz- und Unterrichtsgestaltung übertragen.
- Die Teilnehmer einer KoBeSu - Gruppen können als Ratsuchende ebenso wie als „Ratgeber“ die unterschiedlichen, tiefgehenden Auswirkungen zwischenmenschlicher Kommunikation „hautnah“ erleben. Die dadurch erworbene Sensibilität und Kompetenzen können sie in beruflichen Situationen mit großem Nutzen einsetzen (Schlee 1999). Insbesondere wird ihnen die große Bedeutung des aktiven Zuhörens bewusst. Diese Erkenntnis entspricht einem großen Veränderungsschritt, da Pädagogen meistens beruflich so sozialisiert wurden, dass sie meinen, anderen mit ihrem Wissen helfen oder gar belehren zu müssen.
- In diesem Zusammenhang werden den meisten Gruppenteilnehmern die große Bedeutung und der pädagogische Nutzen des *dialogischen* Verstehens (Groeben et al. 1988, 135-141) deutlich.
- Die Erfahrungen mit dem KoBeSu - Verfahren führen den Teilnehmern immer wieder vor Augen, dass Pädagogen keine unmittelbaren und direkten Einflussmöglichkeiten auf andere Menschen haben. Jedoch können sie durch Rahmenbedingungen, die durch psychische Sicherheit und Glaubwürdigkeit einerseits und durch Konfrontationen / Herausforderungen andererseits gekennzeichnet sind, konstruktive Veränderungen anstoßen und unterstützen.
- Nicht zuletzt erfahren die Teilnehmer einer KoBeSu - Gruppe immer wieder sehr eindrücklich, dass die Klärungs- und Veränderungsprozesse nur gelingen können, wenn die Lern- und Arbeitsatmosphäre von prinzipiellem Respekt vor den jeweils anderen Personen getragen wird. Dazu gehört die Erfahrung mit einer zentralen ethischen Handlungsorientierung, dem so genannten Selbstanwendungsprinzip.
- Alles in allem – und das bestätigen die Teilnehmer ausnahmslos - : Die Kollegiale Beratung und Supervision ermöglicht nicht nur Klärung bei beruflichen Schwierigkeiten, sondern vermittelt viele Anstöße zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen sowie zu professioneller Haltungen.

Zusammenfassung: Aufgrund der hierarchischen Strukturen sind die erste und zweite Phase der Lehrerbildung nur bedingt für das Anliegen einer Personalentwicklung geeignet. Mit einiger Wahrscheinlichkeit wirken sich deren Organisationsformen eher persönlichkeitsdeformierend aus. Wenn innerhalb der dritten Lehrerbildungsphase Fortbildungen berufsrelevante Kenntnisse vermitteln, dann können sie m. E. immer auch als Personalentwicklung begriffen werden. Allerdings braucht kompetentes und professionelles Handeln mehr als spezifisches Fachwissen. Angemessene Haltungen, Sichtweisen und Überzeugungen sind hierfür eine notwendige Voraussetzung. Zu deren Entwicklung werden persönliche Auseinandersetzungs- und Klärungsprozesse erforderlich. Die

intendierten Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sind sehr viel personnäher. Sie können unter dem Zusammenspiel von psychischer Sicherheit einerseits und Konfrontationen andererseits gelingen. Daher werden die entsprechenden Maßnahmen in der Personalentwicklung nur unter geeigneten Rahmenbedingungen und bei einer hohen Kommunikations- und Beziehungskompetenz der Fortbildner Erfolg haben können. Die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) ist ein Selbsthilfeverfahren, das – wie die empirischen Erfahrungen nachweisen - durch seine Strukturen und Vorgehensweisen auch Beratungs- und Fortbildungslaien befähigt, derartige Entwicklungsprozesse erfolgreich anzuregen und zu unterstützen. Es beansprucht, die für eine Personalentwicklung erforderlichen Gelingensbedingungen einzulösen.

Literatur

- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Klett).
- Ellis, A. (1977): Die rational-emotive Therapie. München (Pieper).
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen (Francke).
- Mager, R. (1969): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim (Beltz).
- Schlee, J. (1999): Reden, wie der Schnabel wuchs? – Orientierungspunkte für sprachliches Handeln in pädagogischen Situationen. In: J. Schlee & A. Goll (Hrsg.) Beraten lernen. Personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen. Dortmund (VBE-Verlag), 10-26.
- Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart (Kohlhammer).
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek (Rowohlt).

Coaching in der Berufseingangsphase – eine Möglichkeit, die eigenen Ressourcen und Lösungswege in schwierigen Situationen wieder zu finden

1. Was ist die Berufseingangsphase?

Neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer finden in Hamburg seit 2004¹ ein spezielles Angebot am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung vor: BEP (Berufseingangsphase). Damit wird die Konsequenz gezogen aus den Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung, wie sie Terhart und auch die Oelkers-Kommission formuliert hatte. Terhart spricht davon, dass die neuen Lehrkräfte am Ende des Referendariates zwar berufsfähig, nicht aber berufsfertig seien. Der weitere Prozess der Professionalisierung bedürfe gerade in den ersten Jahren einer speziellen Begleitung. Das Gutachten der Oelkers-Kommission macht explizite Vorschläge für die Ausgestaltung der Berufseingangsphase, sie versteht diese als 3. Phase der Lehrerbildung.

Aus Ressourcengründen konnte leider das ursprünglich empfohlene Modell einer Reduzierung der Pflichtstundenzahl für junge Kolleginnen und Kollegen bei gleichzeitiger Verbindlichkeit der Berufseingangsphase nicht durchgesetzt werden. Vielmehr ist BEP in Hamburg freiwillig – und eine Anrechnung der Teilnahme erfolgt nur im Rahmen des in Hamburg geltenden Arbeitszeitmodells, d.h. die Beteiligung an BEP wird als Fortbildung gewertet; jungen Kolleginnen und Kollegen decken mit der Teilnahme an BEP ihre Fortbildungsverpflichtung ab. Unter diesen Rahmenbedingungen nehmen gegenwärtig 50 – 60 % der Berufseinsteiger in Hamburg kontinuierlich an BEP teil.²

2. Welche Angebote erhalten die jungen Lehrkräfte in BEP?

Das Kernstück in BEP ist die Arbeit in **schulformbezogenen Austauschgruppen**. Diese treffen sich einmal im Monat für drei Zeitstunden, ihnen steht eine ModeratorIn zur Verfügung, die mit mindestens einer halben Stelle in der jeweiligen Schulform unterrichtet, Erfahrungen in der Lehrerfortbildung hat und über eine zertifizierte Ausbildung zum Coach oder Supervisor verfügt. Diese Gruppen bewegen sich von daher auf den verschiedenen Ebenen der thematischen Fortbildung, der Anliegenarbeit in Form der kollegialen Fallberatung, des kollegialen Austausches von Materialien und Ideen und der zielgerichteten Beantwortung von Fragen aus der Praxis. Welche Anteile diese verschiedenen Arbeitsformen jeweils an einer Sitzung einnehmen, legt die Gruppe selbst fest, für jede Sitzung immer wieder neu. So hängt es von den Teilnehmern selbst ab, welches Profil die Arbeit bekommt – es gibt Gruppen, die fast durchgängig auf jeder Sitzung Fälle bearbeiten – und es gibt andere Gruppen, die das Schwergewicht auf Fortbildungen legen, die ihre Fragen aus der Praxis beantworten helfen sollen.

Neben den Austauschgruppen bietet BEP auch **Abbruffortbildungen**. Alle Berufseinsteiger sind per E-Mail und durch die Nutzung einer BEP-Plattform³ im Internet miteinander verbunden. Wenn mehr als 10 Berufseinsteiger ein bestimmtes Fortbildungsthema wünschen, wird ein entsprechendes Angebot in kurzer Zeit (maximal 2-3 Wochen) zur Verfügung gestellt.

¹ Von 2002 bis 2004 gab es als Vorläufer das Projekt Berufseingangsphase, das nach Vorlage sehr überzeugender Evaluationsergebnisse dann in die Linie übernommen wurde, als Referat Berufseingangsphase im Rahmen des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

² Da die Teilnahme freiwillig ist, gibt es Schwankungen.

³ Diese Plattform wurde angeregt durch Prof. Bernhard Sieland, der in Lüneburg ein entsprechendes Projekt betreut. Die BEP-Plattform enthält neben einer Schwarzen-Brett-Funktion und einem News-Service für aktuelle bildungspolitische Nachrichten aus Hamburg auch umfangreiche Materialien zum Herunterladen. Der Clou aber ist ein Frage-Antwort-Service, in dem wir eine Antwort binnen 24 Stunden in der Schulzeit garantieren.

Das dritte Kernangebot von BEP ist das individuelle Coaching, von dem dieser Aufsatz handeln soll.

3. Coaching in BEP – die Ausgangsposition

Grundsätzlich gehen wir in BEP davon aus, dass unsere jungen Kolleginnen und Kollegen darin unterstützt werden sollten, sich gegenseitig zu helfen und auszutauschen. Deswegen empfinden wir auch die Austauschgruppe als das Kernstück der Arbeit. Als wir mit BEP begannen, war das Coaching im Konzept gar nicht vorgesehen – vielmehr hatten wir ein Supervisionsangebot geplant und im ersten Jahr vorgehalten. Unser Ausgangsgedanke dabei war, dass in den Austauschgruppen mit der kollegialen Fallberatung alle Themen bearbeitet werden konnten, die mit dem Unterricht, Schülern, Kollegen, Eltern, Schulleitern oder auch mit dem System Schule zusammenhingen – und dass Supervisionsgruppen nur zusätzlich zur Verfügung stehen sollten für die KollegInnen, die verstärkt zu ihrer Person, ihrer Rolle arbeiten wollten, also mit einer persönlichen Tiefung.

Die Praxis in BEP hat uns eines besseren belehrt. Die kollegialen Fallberatungen in den Austauschgruppen bearbeiten tatsächlich durchaus auch sehr persönliche Themen, insbesondere dann, wenn hier ein gutes Vertrauensverhältnis gewachsen ist. Deswegen hat es auch seit Beginn der Arbeit keinen Bedarf an parallel zu den Austauschgruppen laufenden Supervisionsgruppen gegeben.

Andererseits treten aber mehr zugespitzte Krisensituationen in der Berufseingangsphase auf als erwartet – und diese Krisensituationen können häufig nicht bis zur nächsten Sitzung der Austauschgruppe unbearbeitet bleiben. Stattdessen wenden sich die Berufseinsteiger in diesen Situationen direkt an die ModeratorInnen der Austauschgruppen oder die Leitung der Berufseingangsphase und bitten um ein persönliches Coaching, das je nach Dringlichkeit binnen 48 Stunden, auf alle Fälle aber noch in der gleichen Woche erfolgt.

4. Die Grundannahmen des Coaching in BEP

Für unsere Arbeit in BEP haben wir uns auf folgende Definition des Coaching geeinigt:

Coaching bedeutet eine personenorientierte Förderung von Menschen in ihrer professionellen Rolle, bezogen auf ihre konkreten Aufgaben und ihr Arbeitsfeld.

Coaching ist eine Verbindung von

- prozessbegleitender Beratung,
- ergebnisorientierter Unterstützung,
- zielorientierter Anleitung und
- handlungsorientiertem Training.

Das basale Ziel ist die Förderung beruflicher Selbstgestaltungspotenziale, der Selbstregulierungsfähigkeit und des Selbstmanagement.

Coaching ist im Grundansatz immer non-direktiv; je nach Verabredung und Anforderung des Coachee kann der Coach aber auch in bestimmten Phasen als Berater oder Fortbildner agieren. Dieser Rollenwechsel muss allerdings klar benannt werden.

5. Ein idealtypischer Ablauf eines Coaching in BEP

Ein Berufseinsteiger ruft an oder mailt und bittet um ein Coaching. Der Coach erfragt Thema und Dringlichkeit, um abzuschätzen, wie schnell das Treffen stattfinden muss. In sehr zugespitzten Situationen (z.B. Gewaltvorfälle) wird das Coaching möglichst am gleichen Tag stattfinden. In solchen Situationen kann es vorkommen, dass schon am Telefon erste Hinweise und/oder Ratschläge für ein Verhalten bis zum Treffen gegeben werden. Im Regelfall aber bleibt es bei dem Erfragen des Themas und der Terminvereinbarung.

Die Eröffnungsphase

Die Coaching-Sitzung findet in einem störungsfreien Raum statt, der die Intimität der Beratungssituation wahrt.

Zu Beginn gibt es, wenn Coachee und Coach sich noch nicht kennen, eine gegenseitige kurze Vorstellung. Dann werden die Rahmenbedingungen geklärt: Zeit, Vertraulichkeit, Unterschied zur Beratung: Non-direktives Setting.

Die Darstellungsphase

Der Coachee formuliert sein Anliegen.

Der Coach wiederholt dieses und vergewissert sich, dass er es richtig verstanden hat.

Dann fordert er den Coachee auf, die Situation genau zu schildern. Er selbst fragt dann nach, wenn ihm der Sachverhalt an bestimmten Stellen nicht klar ist.

Am Ende der Schilderung fordert der Coach den Coachee auf, das Anliegen noch einmal zu formulieren. Nicht selten hat sich die Fragestellung schon durch die Schilderung geändert, es entsteht ein neuer Akzent. Die nun gefundene Fragestellung wird weiter bearbeitet.

Die Explorationsphase

In dieser Phase versucht der Coach, den Coachee in Kontakt zu seinen Gefühlen zu bringen. Die dafür geeigneten Mittel sind vom Fall abhängig. Es kann darum gehen

- bestimmte Sequenzen im Ablauf des „Falles“ genauer nach zu erleben, um die Darstellung zu vervollständigen und wichtige, aber vom Coachee ausgeblendete Teile des Sachverhalte in die Erinnerung zurück zu holen und bearbeitbar zu machen
- dem Coachee die Möglichkeit zu geben, den unterschiedlichen emotionalen Gehalten von Situationen nachzuspüren und sie ggf. auch im Coaching auszuleben,
- die Sichtweisen anderer erlebbar zu machen und damit zu einem tieferen Verständnis der Situation und des eigenen Agierens zu kommen
- bestimmte eigene Verhaltensmuster gespiegelt zu bekommen und zu erleben.

Die Phase des Innehaltens

Der Coach fordert den Coachee auf, das in der Explorationsphase Erlebte für sich zu formulieren.

Behutsame Gesprächsführung hilft in dieser Phase dem Coachee, bei sich und seinen Gefühlen und Handlungen zu bleiben. Ein Bezug zum formulierten Anliegen wird hergestellt und der gewünschte Veränderungsschritt formuliert: „Ich möchte...“

Die Phase der Ideensammlung

Der Coachee überlegt, welche Schritte ihm/ihr möglich sind, um die gewünschte Veränderung zu bewirken. Der Coach sammelt ebenfalls Ideen. Coachee und Coach stellen sich gegenseitig die Ideen vor, der Coachee wählt ihm geeignet erscheinende aus.

Die Phase des Probehandelns

Der Coachee probiert etliche der gesammelten Ideen aus, der Coach wechselt in dieser Phase zwischen den Rollen des Mitspielers und des Coaches hin und her. Der Coachee erfährt so, welche Ideen für ihn umsetzbar erscheinen und welche nicht.

Die Abschlussphase

Der Coachee benennt seinen nächsten Schritt/seine nächsten Schritte. In einer abschließenden Reflexion überlegen Coach und Coachee gemeinsam, was noch hilfreich sein könnte bei der Realisierung des ersten Schrittes.

6. Eine Fallstudie:

Wie sich Patricia aus ihrer Verstrickung in einem Pseudo-Team löst

Patricia⁴, Klassenlehrerin einer 8. Klasse einer Gesamtschule, kündigt telefonisch einen dringenden Coaching-Bedarf an. Es geht um die Zusammenarbeit mit ihrem Klassenlehrerkollegen. Wir vereinbaren ein Coaching noch in der gleichen Woche, da sie ihre Stundenverteilungswünsche für das kommende Schuljahr am Ende der Woche abgeben muss und vorher abklären möchte, ob die Zusammenarbeit mit dem Kollegen in ihrer Klasse im folgenden Jahr fortgesetzt werden sollte.

Patricia ist mir aus der Arbeit in der Austauschgruppe bekannt. Sie ist eine sehr engagierte, verbindliche, kompetente Kollegin, die schon häufiger in Fallberatungen in der Austauschgruppe wertvolle Beiträge geleistet hat.

Ihre Darstellung der Situation:

Sie ist zusammen mit einem älteren Kollegen Klassenlehrerin. Die in Hamburg üblichen Funktionsstunden für die Klassenlehrerfunktion teilt sie sich mit ihm. Seit Beginn der gemeinsamen Tätigkeit, die von dem Schulleiter gesetzt wurde, hat sich der Kollege der Zusammenarbeit entzogen. Der Schulleiter begleitete damals seine Entscheidung, dieses Tandem, das er „Team“ nannte, zu bilden, mit dem Satz an Patricia: „Und versuchen Sie doch den Kollegen X ein bisschen einzubinden und zu unterstützen! Sie sind ja so jung und frisch!“

Von Anfang an hat sich der Kollege geweigert, einen gemeinsamen Termin in der Woche abzumachen, um die Klassenlehrertätigkeit zu koordinieren. Den Elternabend hat Patricia allein vorbereitet, der Kollege kam 5 Minuten vorher und ging sofort am Ende des Abends. Alle 9 Elterngespräche, die seit Anfang des Schuljahres fällig waren, hat Patricia allein geführt. Sie hat immer wieder um einen Koordinationstermin gebeten, der Kollege weigerte sich, da es keine gemeinsamen Freistunden gab, nach Ende seines Unterrichts auf sie zu warten. Auch ein Abendtermin schied für ihn kategorisch aus.

Patricia wirkte erschöpft und resigniert, als sie ihre Schilderung mit dem Satz schließt: „Und nun haben wir nächste Woche Elternsprechtag, ich habe 16 Anmeldungen aus unserer Klasse und mein Kollege eine.“

Ich hake direkt nach: „Was hast du gerade für ein Gefühl?“

Patricia: „Ich bin nur noch traurig, enttäuscht – und gleichzeitig wütend, stinkewütend, ich will mit ihm nicht mehr zusammenarbeiten!“

Was ist passiert? Schon die Gelegenheit, den Sachverhalt einmal in Ruhe schildern zu können, hat für Patricia einen Zugang zu ihrer Gefühlswelt geschaffen, die aufgestaute Wut bricht sich Bahn, sie merkt, dass sie gefühlsmäßig längst über ihre ursprüngliche Frage: „Soll ich die Zusammenarbeit beenden“ hinaus ist – sie will raus aus der Zusammenarbeit, die keine ist.

Meine Anschlussfrage: „Hat der Kollege schon einmal deine Enttäuschung oder Wut zu spüren bekommen?“ führt direkt in die Explorationsphase.

Wir spielen einige Gesprächssequenzen nach. Ich spiele den Kollegen und Patricia sich selbst, in Situationen, in denen Patricia mit dem Kollegen um die Konditionen ihrer Zusammenarbeit gerungen hat – und ihrer Meinung nach auch ihre Unzufriedenheit über die nicht erfolgende Kooperation rückgemeldet hat. Im Rollentausch, als Kollege, spürt Patricia, wie vorsichtig und unbestimmt ihre Rückmeldungen waren; sie registriert im Spiel, dass sie es dadurch ihrem Kollegen leicht gemacht hat, sich mit Klagen über seine Arbeitsbelastung aus der Verantwortung zu stellen.

Die Frage: „Kennst du das aus anderen Situationen?“ führt uns zu einem persönlichen Muster von Patricia. Sie hat schon in ihrer eigenen Schulzeit und dem Studium immer wieder erlebt, dass ihr Engagement in der Zusammenarbeit größer war als das ihrer Partner – und sie kennt das Gefühl, diese Situation lange und geduldig auszuhalten und immer wieder Ansätze zur Klärung zu machen, die nicht fruchten.

⁴ Namen und alle Details, die das Geschehen reidentifizierbar machen könnten, sind in den folgenden Fällen verändert.

Hier verändert sich das Anliegen erneut. Patricia möchte lernen, in Zukunft deutlicher und konfrontativer rückzumelden, wenn sie unzufrieden ist. Was hindert sie daran? Ich fordere sie auf, erneut in eine Situation aus der Vergangenheit zurückzugehen, in der es darum ging, sich gegenüber einem Menschen deutlich zu verhalten – und einmal zu versuchen, innere Stimmen zu identifizieren und diese laut sprechen zu lassen. Sie sucht Handpuppen für diese unterschiedlichen Stimmen aus und lässt sie sprechen: Die Gerechtigkeit, die Enttäuschung, die Wut, die Verantwortung, die Angst. Die Frage danach, welche dieser Stimmen laut und welche leise sind, identifiziert zwei große, laute Stimmen: Eine ist die Angst vor dem Verlust von Anerkennung und Beziehung – und die andere heißt Verantwortung. Die eine sagt: „Du darfst andere Menschen nicht kritisieren, dann mögen sie dich nicht mehr“ und die andere sagt: „Du musst die Verantwortung für die Situation übernehmen!“ Patricia fällt auf, dass die zweite große Stimme im Falle der Beziehung zu ihrem Kollegen noch größer wurde durch die Intervention des Schulleiters, der ihr zu Beginn quasi ein Stück die Verantwortung für ihren Kollegen mit übertragen hat. Sie formuliert für sich die Entwicklungsaufgabe, dass die Stimme der Gerechtigkeit lauter werden muss.

Ihre Erkenntnis, dass die Gerechtigkeit einen Platz braucht, bringt auch die Wut erneut nach vorn und führt zu einem hohen Bedürfnis, „es dem Kollegen endlich mal zu sagen, Klartext!“ Wir spielen das geplante Gespräch mit dem Kollegen. Patricia ist in Rage: „Du Drückeberger! Ich habe es satt, immer für dich mitzuarbeiten!“

Durch mehrfachen Rollentausch bekommt Patricia ein Gefühl dafür, wie ihre Worte wirken können, wenn sie „Klartext“ redet, für sie bedeutet das nämlich gegenwärtig, dem Kollegen Abwertungen und Verurteilungen entgegen zu schleudern. Sie erkennt, dass es zwischen „nichts sagen“, ihrer bisherigen Praxis, und einer scharfen bewertenden Rückmeldung (ihrer gegenwärtigen Vorstellung von einer Äußerung) noch eine Vielfalt von Spielarten und Nuancen gibt. Hier kommt sie in die nachhaltige Verunsicherung – das alte Muster ist erkannt, aber eine neue Praxis etabliert sich nicht mal so eben.

Als Coach bestärke ich sie darin, dass sie riesige Schritte gegangen ist: Sie hat Muster bei sich selbst identifiziert, sie hat eine Entwicklungsaufgabe für sich formuliert, und sie ist nun auf einem neuen Spielfeld angelangt, auf dem es darum geht, auszuprobieren, was für sie geht und stimmig ist in der Rückmeldung an andere. Es gilt, in dem Spannungsverhältnis zwischen Schweigen aus Angst und Verurteilen aus Wut etwas Neues zu entwickeln – und aufmerksam zu registrieren, wie ihre Umwelt auf ihre veränderte Haltung reagiert.

Ich stelle zwei Stühle auf: Der eine markiert Schweigen aus Angst, der andere Poltern und Verurteilen aus Wut. Ich bitte sie, sich auf der Linie dazwischen zu positionieren. Sie steht nun wieder etwas näher am Schweige-Stuhl als am Wut-Stuhl.

Wie könnte sie aus dieser Position agieren?

Sie entscheidet sich für folgendes Vorgehen: Sie will ihren Kollegen um einen Gesprächstermin bitten und ihm das Thema: Beenden oder Fortführen der Zusammenarbeit vorher ankündigen. Im Gespräch will sie ihm rückmelden, dass sie enttäuscht, traurig und verärgert ist; dass sie sich nach wie vor eine echte Zusammenarbeit wünscht – aber dass sie nicht so weitermachen kann und will wie bisher. Sie will ihm deutlich machen, dass sie eine Klärung bis Ende der Woche herbeiführen muss, weil dann der Zettel hinsichtlich der Stundenwünsche für das nächste Jahr abgegeben sein soll. Sie will ihn zu einer Stellungnahme auffordern – und dann schauen, was passiert.

Sollte der Kollege sich weiterhin der Auseinandersetzung entziehen, will sie ihm mit sofortiger Wirkung die Zusammenarbeit aufkündigen und dies auch der Schulleitung rückmelden.

Sollte der Kollege auf ihre deutliche Rückmeldung kooperativ reagieren und doch noch Interesse an der weiteren Zusammenarbeit signalisieren, will sie dem zustimmen.

Hier interveniere ich als Coach ein letztes Mal und frage: „Und dann sind alle bisherigen Erfahrungen Schall und Rauch?“

Patricia wird erneut nachdenklich.

Auf meine Frage: „Wie sollte eine Teamarbeit aus deiner Sicht aussehen?“ entwickelt sie Aspekte:

- regelmäßige Sitzung
- klare Aufgabenverteilung, die die Belastungen fair verteilt.

Wir klären, dass Patricia diese Bedingungen dem Kollegen als Voraussetzung für eine weitere Zusammenarbeit nennen will, für den Fall, dass sich diese Perspektive anbahnt.

Ich ergänze, dass aus meiner Erfahrung in diesem Falle auch eine regelmäßige, verbindliche Rückmeldung etabliert werden sollte: Wie läuft unsere Zusammenarbeit? Sind wir zufrieden mit Inhalt und Form? Gab es etwas, worüber ich mich im Miteinander gefreut habe? Gibt es etwas, worüber ich mich im Miteinander geärgert habe?

Patricia übernimmt diese Anregung.

7. Coaching-Themen in der Berufseingangsphase

In Hamburg hat es im vergangenen Schuljahr 2004/2005 in der Berufseingangsphase 134 Coaching-Sitzungen gegeben. Sie teilen sich folgendermaßen auf die Schulformen auf:

| Schulform | Anzahl der Sitzungen |
|--------------------------------|----------------------|
| Berufliche Schulen | 11 |
| Sonderschulen | 7 |
| Gesamtschulen | 8 |
| Grund-, Haupt- und Realschulen | 46 |
| Gymnasien | 62 |
| Gesamt | 134 |

Bei den Themen des Coaching sind sechs Schwerpunkte zu erkennen:

- a) Probleme mit der eigenen Rolle/der eigenen Person im weitesten Sinne
- b) Probleme mit Kolleginnen/ Kollegen und Probleme in der Teamarbeit
- c) Probleme mit Unterrichtsstörungen
- d) Probleme mit unklaren Informations- und Entscheidungsstrukturen an Schulen
- e) Probleme mit der Schulleitung
- f) Karriereberatung für junge Kolleginnen und Kollegen.

Die Probleme mit der eigenen Rolle/Person haben häufig mit der Frage des Anteils der unterschiedlichen Rollensegmente im Lehrerberuf zu tun; es gibt ein Erstaunen bei den Neuen über den Anteil pädagogischer Arbeit („Ich bin nicht Lehrer geworden, um als Sozialpädagoge zu arbeiten!“); auch die Balance zwischen Leistungsbewertung und Entwicklungsbegleitung muss häufig neu austariert werden. Vor allem aber leiden die jungen Kolleginnen und Kollegen unter der massiven Verdichtung ihrer Arbeitszeit; Überlastung, Unfähigkeit abzuschalten, Verlust von Freizeit, Gefährdung der engsten Beziehungen durch Überbeanspruchung im Beruf sind häufige Ausprägungen der Problematik.

Das brennendste Thema, der Umgang mit Unterrichtsstörungen, wird von den Berufseinsteigern meist als Thema: „Schwierige Schüler und Klassen“ angeboten, da für sie zunächst die Fokussierung in Richtung auf Schülerverhalten erfolgt. Dieses Thema ist auch Spitzenreiter in den Austauschgruppen der Berufseingangsphase. Immer geht es dabei in unserer Beratung darum, Störungen systemisch zu betrachten, d.h. sorgfältig zu sortieren, welche Faktoren bei den Störungen mitspielen – und auf welche dieser Faktoren der Berufseinsteiger Einfluss hat. Im Coaching speziell stehen häufig Situationen im Zentrum, die als so bedrohlich empfunden werden, dass die Berufseinsteiger nach bestimmten Vorkommnissen vor der nächsten Stunde in der jeweiligen Lerngruppe eine Klärungshilfe benötigen, sie haben das Gefühl, sonst die nächste Stunde nicht überstehen zu können. Nicht selten geht es dabei auch um Gewaltvorfälle, die wir in BEP dann zusammen mit der Beratungsstelle Gewaltprävention bearbeiten.

Erstaunt nehmen wir als Coaches wahr, wie häufig noch diffuse Informations- und Entscheidungsstrukturen an Schulen BerufseinsteigerInnen so beeinträchtigen, dass sie ein Coaching benötigen. Meist dient dieses der Rückversicherung, ob ihre Wahrnehmung trügt, ob Schule wirklich so belastend organisiert werden muss, wie sie es erleben. Nicht selten sind diese Coachings ein Beitrag zur Schulentwicklung, weil wir die jungen KollegInnen stärken, ihre Kritik in kluger Form in das System einzubringen und damit für Veränderungen zu sorgen.

Die Probleme mit der Schulleitung haben mit dem vorherigen Punkt zu tun. Nicht selten setzen Schulleitungen junge KollegInnen als Innovatoren ein, übertragen ihnen konzeptionelle Aufgaben, wichtige Funktionen – und bedenken dabei nicht, dass gerade die Neulinge Gefahr laufen, in institutionelle Fallen zu tappen, weil sie die heimlichen Regeln an ihrer neuen Schule noch nicht kennen. Nicht selten wird aus solchen Pannen dann eine Belastungsprobe zwischen Schulleitung und Berufseinsteiger.

Erfreulicher Weise nehmen die Coachings als Karriereberatung zu. Die jungen Kolleginnen merken, wie der Hase an der Schule läuft, haben Ideen, wie es besser klappen könnten und halten früher als bisher Ausschau nach Leitungsfunktionen – oder zumindest nach Möglichkeiten des Job enrichment oder Job enlargement. Unser Coaching fächert ihnen potentielle Einsatzorte auf und benennt die dafür notwendigen Qualifikationen. Nicht selten stehen Überlegungen am Ende, welche nächsten Qualifizierungsschritte gegangen werden sollten.

8. Ausblick

Coaching ist in der Berufseingangsphase in Hamburg zu einem unverzichtbaren Instrument der Selbstklärung geworden. Die schnelle Bearbeitung als gravierend empfundener Probleme, die Entwicklung der nächsten Handlungsschritte bringt die jungen KollegInnen aus der Lähmung und Unsicherheit zurück ins Handeln. Bei Anliegen im Zusammenhang mit Unterricht bitten sie ihren Coach nicht selten, doch einmal zu einer Hospitation zu kommen, um sich danach gezielt über die Beobachtungen zu den vorher vereinbarten Beobachtungsaspekten auszutauschen. Spätestens an dieser Stelle gibt es nicht selten die Frage aus den Schulen: „Warum gibt es dieses Angebot des Coaching eigentlich nur für Berufseinsteiger?“

Literatur

Erwin Beck, Marianne Huttel, Michael Schratz, Berufseingangsphase (Induction Phase), in: journal für lehrerinnenbildung, Heft 1/2001, Studien-Verlag Innsbruck

Maja Dammann, Die Berufseingangsphase in Hamburg, in: journal für lehrerInnenbildung, Heft 2/2004, Studien-Verlag, Innsbruck

Maja Dammann, Der Zusammenhang von individueller Qualifizierung neuer Lehrerinnen und Lehrer und Schulentwicklung, in: journal für schulentwicklung, Heft 2/2004, Studien Verlag Innsbruck

Sonja Radatz, Beratung ohne Ratschlag, Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen, Wien, 4. Auflage 2006

Susanne Thurn, Berufseingangsphase konkret: Der Neuenkreis, in: Pädagogik Heft7/8, August 2005, Beltz Weinheim

Emotionale Kompetenz und Emotionsarbeit in der Personalentwicklung

1. Schule als Wechselbad und Herausforderung der Gefühle für alle Beteiligten

Nach Sigmund Freud gehört der Lehrerberuf zu den unmöglichen Berufen, in denen man des ungenügenden Erfolges sicher sein kann. Anders als z.B. ein Tischler, der glatte Bretter mit einer Hobelmaschine herstellen kann, kann ein Lehrer den Lernerfolg seiner Schüler nicht herstellen! Manche Eltern, Lehrer, Schüler und Lehrerbildner träumen insgeheim oder offen von der Herstellbarkeit des Lernens durch Lehren. Doch das ist eine verhängnisvolle Illusion, die viel Leid auf allen Seiten erzeugt (vgl. Holzkamp, 1995).

Lehrer, Schüler und Eltern sind für erfolgreiche Lern- und Entwicklungsarbeit auf wechselseitig respektvolle Kooperation angewiesen. In der täglichen Interaktion müssen sie mit eigenen und fremden Gefühlen so umgehen, dass sie weder sich noch andere schaden. Faktisch erleben sie oft vor den Augen von „Freunden“ und „Feinden“ wertschätzende bis aggressiv verletzende Interaktionen sowie Erfolge und Misserfolge. Sie erleben die ganze Bandbreite möglicher Gefühle: Mal empfinden sie sich als selbstwirksam – mal als völlig hilflos, mal sind Prozesse und Personen verstehbar und vorhersagbar – mal verlieren sie jede kognitive Kontrolle, mal werden Prozesse als sinnhaft, mal als sinnlos erlebt. Das alles müssen Lehrer wie Schüler und Eltern emotional wie kognitiv verarbeiten. Dazu benötigt man eine stabile emotionale Basis, die gleichzeitig immer wieder belastet wird und in eine neue Balance gebracht werden muss.

Im Folgenden konzentriere ich mich primär auf die emotionale Kompetenz und Emotionsarbeit von Lehrern. Dennoch gilt das meiste ebenso für Schüler, Eltern oder Vorgesetzte. Emotionale Kompetenz und Performanz ist eine Voraussetzung für Schulfähigkeit, sie wird am Arbeitsplatz Schule stark strapaziert und stellt ein zentrales Entwicklungsziel für alle in Schule agierenden Personen dar.

2. Der weite Weg von den Kompetenzen zur situationsbezogenen Handlungsregulation

Lehrer wie Schüler müssen im schulischen wie privaten Bereich laufend Rollenanforderungen bewältigen. Dafür stehen ihnen interne Leistungsvoraussetzungen wie Kompetenzen, Einstellungen, Wissensbestände, aber auch externe Leistungsvoraussetzungen wie die Qualität der Klassenräume, der Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung zur Verfügung. Will man nun die Qualität komplexer Handlungen verbessern, kann an den externen Leistungsvoraussetzungen angesetzt und z.B. die Schalldämmung in Turnhallen verbessert werden. Ebenso kann man als Ansatzpunkte die der Handlung zugrunde liegenden internen Leistungsvoraussetzungen wählen. Abbildung 1 unterscheidet vier Gruppen personaler Leistungsvoraussetzungen von Lehrern und zwar die persönlichen Kompetenzen, die persönliche Motivation, die eigene Gesundheit und das Wissen über sich selbst und die Umwelt. Diese Faktoren wirken sich alle maßgeblich auf die Leistung aus, die ein Individuum erbringen kann. Geht einer dieser vier Faktoren gegen Null, so wird das Produkt von allen vier Faktoren gegen Null gehen. Um möglichst Ziel führend handeln und konstruktiv mit Misserfolgen umgehen zu können, benötigt eine Person nicht nur ein ausreichendes Kompetenzprofil, sondern auch eine ausreichende Motivation als Handlungsbereitschaft, ihre Kompetenzen einzubringen. Sie braucht darüber hinaus eine ausreichende Gesundheit und das Wissen um die eigenen Kompetenzen, Motive und Belastbarkeiten sowie eine realistische Einschätzung ihrer Umwelt.

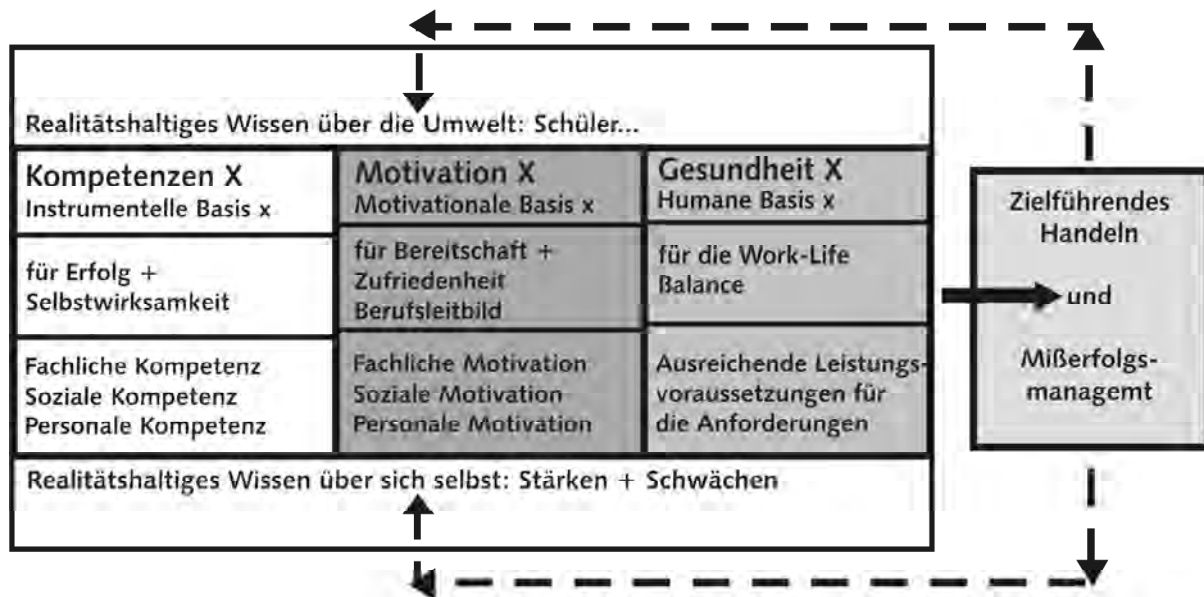


Abb. 1: Personale Leistungsvoraussetzungen als Determinanten der Leistung

Jeder Versuch, Handlungsprozesse bzw. Leistungen zu verbessern, setzt daher eine Analyse der daran beteiligten personalen Leistungsvoraussetzungen voraus. Anschließend ist zu entscheiden, welche davon sich Erfolg versprechend verbessern lassen. Dabei ist zu bedenken, dass der größte Verbesserungseffekt oft nicht durch eine weitere Stärkung der Stärken, sondern durch einen gezielten Abbau von Schwächen zu erreichen ist. Am Beispiel eines Ruderers kann man sich klar machen, dass eine weitere Leistungssteigerung im ohnehin starken rechten Arm nicht die vorliegende Schwäche im linken Arm kompensieren kann.

Bevor wir nun die emotionale Kompetenz genauer beschreiben, muss noch der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz sowie zwischen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Handlungsergebniserwartungen geklärt werden.

Kompetenzen sind Dispositionen oder latente Antwortbereitschaften. Sie können in geeigneten Situationen aktiviert werden (Ruderkompetenz wird im Boot aktualisiert), mehr oder weniger entwickelt sein (der rechte Arm ist vielleicht stärker als der linke) und je nach Anforderung (Rudern bei stiller See oder hohen Wellen) ausreichend oder unzureichend sein. Unter **Performanz** versteht man die Qualität der Handlungspraxis bzw. Leistung unter mehr oder weniger günstigen inneren und äußeren Bedingungen. So kann ein Ruderer mit hoher Kompetenz nach einer schlaflosen Nacht bei Gegenwind und hohen Wellen eine sehr geringe Performanz zeigen und auf der anderen Seite ein Schüler mit geringer Ruderkompetenz bei Anfeuerung durch seine beste Freundin ein Leistungsniveau wie nie zuvor erreichen. Wenn Personen ihre Kompetenzen einsetzen und dabei Erfolge oder Misserfolge erfahren, trainieren sie nicht nur ihre Kompetenzen, sondern entwickeln auch mehr oder weniger große **Selbstwirksamkeits- und Zufriedenheitserfahrungen** als Wissen über die aus eigener Kraft realisierbaren Kompetenzen. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen bewirken eine verstärkte oder reduzierte Bereitschaft, die Kompetenzen in ähnlichen Kontexten einzubringen. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Performanz deutlich komplexer. Dies wird im Handlungsregulationsmodell von Heckhausen in Abbildung 2 veranschaulicht.

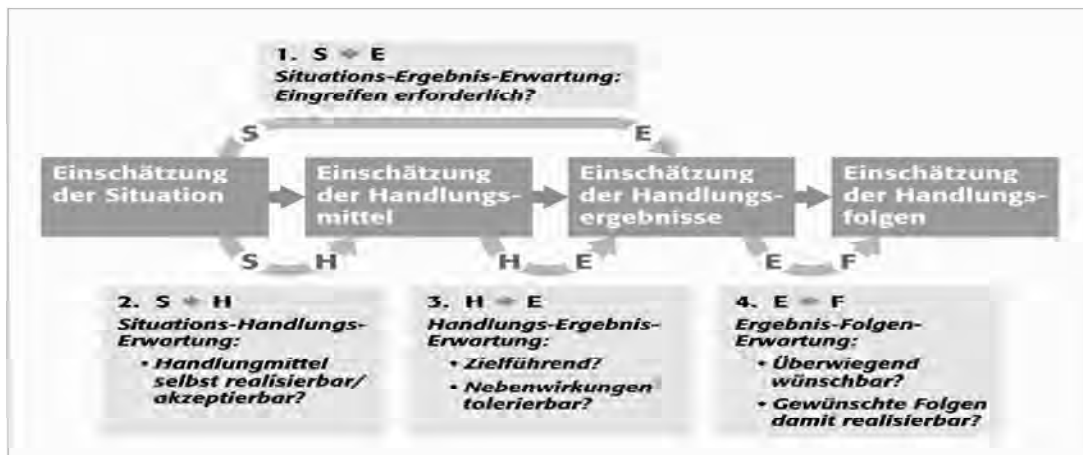


Abb. 2: Sequenzielle Entscheidung für den Einsatz von Kompetenzen

Hier wird deutlich, dass Personen ihre Kompetenzen nur nach einem komplexen vierphasigen Abwägungsprozess realisieren. Am Anfang steht die Einschätzung der Situation. Damit der Akteur ein persönliches Eingreifen für erforderlich hält, muss eine Situation als chancen- oder gefahrenträchtig erlebt werden (1). Es folgt eine Einschätzung der zur Verfügung stehenden Handlungsmittel. Dabei muss der Akteur überzeugt sein, dass er passende Handlungen aus eigener Kraft realisieren kann (2). Anschließend schätzt er die zu erbringenden Handlungsergebnisse ein und stellt sich dabei die Fragen, ob die ihm zur Verfügung stehenden Handlungsmittel zu einem angemessenen Ergebnis führen können und ob die Nebenwirkungen seiner Handlung für ihn tolerierbar sind (3). Am Ende steht die Einschätzung der Handlungsfolgen. Der Akteur fragt sich, ob die aus seinen erreichten Handlungsergebnissen entstehenden Handlungsfolgen wünschenswert sind und ob die wünschenswerten Folgen realisierbar sind (4). Erst wenn alles zusammenkommt, wird der Akteur seine Kompetenzen bewusst realisieren.

Die Abrufbereitschaft einer bestimmten Kompetenz erhöht sich mit der Häufigkeit ihrer Performanz. Allerdings verbessern sich Kompetenzen nur, wenn sie im Zuge der Performanz optimiert werden. Häufig wiederholte Fehler erhöhen die Wahrscheinlichkeit fehlerhafter Performanz. Bei Übungsmangel kann die Kompetenz abgebaut werden bzw. das Wissen und die Erinnerung an ihren erfolgreichen Einsatz verblassen. Dann meidet man in der Regel Orte, in denen solche Kompetenzen erforderlich sind. Lehrer, die z.B. gelernt haben, dass sie sich über bestimmte Schüler oder Anlässe besonders aufregen, neigen u.U. dazu, diese Schüler zu meiden, statt die erforderlichen Interventionen durchzuführen.

Betrachten wir nun eine besondere personale Kompetenz (vgl. Abb. 1), die Lehrer und Schüler laufend benötigen. Die Rede ist von emotionaler Kompetenz und ihrer Realisation durch Emotionsarbeit. Nachdenken, Probleme lösen und der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen gehört zu den täglichen Leistungen jeder Person, die sie mehr oder weniger qualitativ verrichtet mit positiven oder negativen Folge für sich selbst und ihre Umwelt.

3. Emotionale Kompetenz und Emotionsarbeit zwischen personaler und sozialer Kompetenz

3.1 Begriffsklärung: Emotionale Kompetenz

Als emotionale Kompetenz bezeichnet man die Fähigkeiten, mit eigenen und fremden Gefühlen zielführend umgehen zu können. Goleman hat diese Kompetenz 1997 in fünf Teilkompetenzen näher beschrieben und Saarni hat sie (1999) weiter differenziert (vgl. Abb. 3).

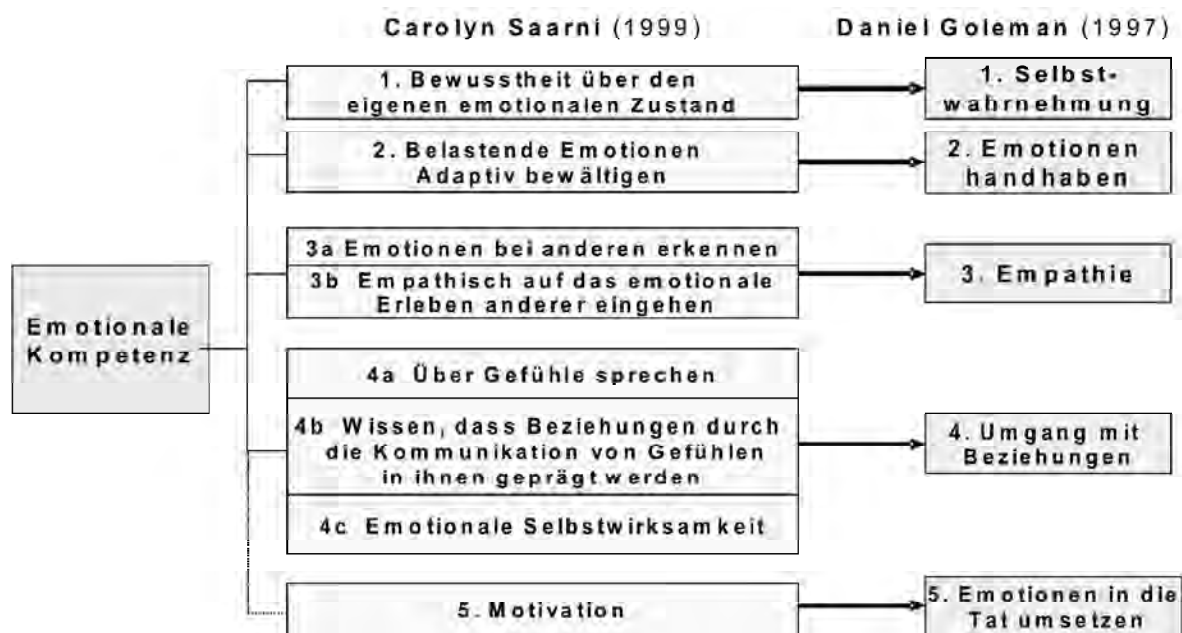


Abb. 3: Emotionale Kompetenz nach von Salisch, 2004

Wenn auch Emotionen im alltäglichen Erleben primär Widerfahrnischarakter haben und von externen Anlässen ausgelöst erscheinen, geht das Konzept der emotionalen Kompetenz davon aus, dass Personen mit Stärken in diesem Bereich ihren emotionsbezogenen Mitgestaltungsspielraum effektiver nutzen.

Nach Abb. 3 zeichnet sich eine emotional kompetente Person durch folgende Fähigkeiten aus:

1. Sie kann aktuelle Gefühlslagen, ob erwünscht, unerwünscht oder verboten, sowie mittelfristige Stimmungen differenziert verstehen und verwechselt z.B. nicht Ängste mit Ärger oder Stress mit Hunger.
2. Sie kann belastende Emotionen erkennen, verstehen, erklären sowie nach Intensität, Ort, Zeit und Interaktionszweck flexibel handhaben und wird nur selten von Gefühlen überwältigt.
3. Sie kann Emotionen bei anderen erkennen, verstehen und dosiert mitfühlen sowie diese von den eigenen simultan vorhandenen Gefühlen abgrenzen, ohne in der mitgefühlten Emotion aufzugehen. Sie kann sich kommunikativ mit den Gefühlen anderer respektvoll auseinander setzen.
4. Sie kann eigene und fremde Gefühle in der Kommunikation ansprechen, deren Existenz respektieren und gleichzeitig Normen für den Umgang mit den Gefühlen problematisieren. Sie hat Erfahrungen darin, dass sie bestimmte Gefühle z.B. anlässlich von Erfolg und Niederlagen bei sich und anderen gut gestalten, andere weniger gut gestalten kann (realistische emotionale Selbstwirksamkeitseinschätzung).
5. Sie nutzt ihre Emotionen nicht nur als Informationsquelle über eigene Vorlieben und Ablehnungen sowie Wertvorstellungen, sondern kann Emotion auch zum gemeinsamen Nutzen bzw. zur Schadensminimierung in Handlungen umsetzen.

Natürlich unterscheidet sich die emotionale Kompetenz einer Person mit Blick auf verschiedene Emotionen oder Kontexte.

3.2 Emotionsarbeit als Umgang mit eigenen und fremden Emotionen

Von Emotions*arbeit* ist zu reden, wenn emotionale Kompetenz unter mehr oder weniger günstigen Bedingungen und Effekten im Umgang mit sich selbst oder anderen Personen in Handlungen realisiert wird. **Selbstbezogene Emotionsarbeit** besteht im Idealfall darin, aktuelle Emotionen und mittelfristige Stimmungslagen bei sich selbst zu erkennen, zu verstehen und nach Intensität und Qualität mitzugestalten. Lehrer, aber natürlich auch Schüler und Eltern, sollten z.B. in der Lage

sein, ihre Stimmung auf ausreichendem Niveau zu stabilisieren, Emotionen wenn nötig zuzulassen bzw. vorübergehend zu vertagen, in den Hintergrund zu drängen. Natürlich gibt es sehr nebenwirkungsreiche Formen selbstbezogener Emotionsarbeit: Der Griff zum Alkohol, das aggressive Ausagieren von Wut oder ein gemeinsames Klagen im Lehrerzimmer, das zwar Entspannung bewirkt, aber gleichzeitig die Hoffnungslosigkeit wechselseitig verstärkt. **Interaktionsbezogene Emotionsarbeit** besteht darin, die eigenen Emotionen so zu gestalten und in Interaktionen einzubringen, dass sie die Emotionen und das Verhalten der Interaktionspartner in gezielter Weise mit noch vertretbaren Nebenwirkungen beeinflussen. Von einer Verkäuferin wird z.B. erwartet, dass sie mit einem unangenehmen Kunden freundlich umgeht, weil es ihre professionelle Aufgabe ist, den Käufer in Kaufstimmung zu halten, auch wenn sie dem Kunden lieber etwas ganz anderes sagen würde. Vergleichbares gilt auch für Lehrkräfte: Sie müssen aus zwei Gründen professionell mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen. Erstens dient es ihrem eigenen Schutz und dem von Schülerinnen und Schülern, wenn sie ihre emotionalen Impulse kontrollieren können. Zweitens ist die Förderung der Emotionalen Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern ein zentrales Erziehungsziel ihrer Arbeit, und jeder Umgang mit eigenen Emotionen vor der Klasse kann als Modell dafür wirken. Umgekehrt gilt ein Mindestmaß an emotionaler Kompetenz zu den Basiskriterien von Schulfähigkeit. Schon im Kindergarten können Kinder bestimmte Gefühle intensivieren bzw. sich oder andere mehr oder weniger gut beruhigen. Sie können entscheiden, welche Gefühle sie mit den Eltern, Geschwistern oder Freunden zu welcher Zeit besprechen. Sie können begrenzt wählen, ob sie sich authentisch verhalten oder ihre Emotionen gestalten. Dabei hat der Ausdruck bzw. die Mitteilung von Gefühlen eine doppelte Funktion: Einerseits werden die Interaktionspartner über den eigenen Gefühlszustand informiert, meist mit dem Ziel oder Effekt, deren Gefühlslage in Richtung auf die gesendeten Gefühle zu beeinflussen. Andererseits ist die Mitteilung von Gefühlen aber immer auch eine Selbstinstruktion, die die Intensität und Qualität der Gefühlslage des Senders per Feedbackschleife beeinflusst. Der Ausdruck von Empörung, Humor oder Freude beeinflusst die Gefühle der Sender und Empfänger, wie man prototypisch bei Protestveranstaltungen als kollektive bzw. ansteckende Erregungssteigerung beobachten kann.

Selbst- und interaktionsbezogene Emotionsarbeit müssen Lehrer im Schulalltag laufend leisten, z.B. bei Lob und Tadel, Feedback, Appellen, Ich- und Du-Botschaften. Sie müssen als Sender die eigenen Gefühle wahrnehmen, regulieren, senden, um bei ihren Mitmenschen gewünschte Gefühle zu ermöglichen. Sie müssen sich als Empfänger mit den eigenen und den vermittelten Gefühlslagen auseinander setzen und daraus entsprechende Konsequenzen ziehen. Dabei spielen Dosierungs- und Zentrierungsprobleme eine entscheidende Rolle. Botschaften mit emotionaler Über- oder Unterdosierung aus Sicht des Empfängers oder Senders sind ebenso nebenwirkungsreich wie Botschaften, die für eine bestimmte Person gemeint sind, aber zeitgleich auf andere Personen wirken. So können Lehrer Emotionen gegenüber einer bestimmten Person zum Ausdruck bringen, aber gleichzeitig unbeabsichtigt die Emotionen von weiteren Personen, die sich im Raum befinden oder die davon hören, mit beeinflussen.

Hier wird die enge Wechselwirkung zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz deutlich.

Hinsch (2002) definiert soziale Kompetenz als die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, welche in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für die Beteiligten führen. Schon in der Definition wird deutlich, dass die soziale Kompetenz emotionale Konsequenzen für die Beteiligten hat und umgekehrt, dass das Ausmaß emotionaler Kompetenz die soziale Performanz beeinflusst.

Konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Emotionsarbeit von Lehrern.

Tabelle 1 zeigt Schritte im Prozess der Emotionsarbeit einer Lehrkraft und der potenziellen Wirkung auf Seiten des Schülers.

| Phasen der Emotionsarbeit von Lehrkräften | Beispiel |
|---|---|
| 1. Aktuelle Gefühlslage (in der 6. Stunde) erkennen (1. Selbstwahrnehmung) | Müde, etwas gereizt, Unsicherheit, ob die Unterrichtsziele erreicht werden können |
| 2. Gefühlsrelevante Informationsaufnahme | Schüler tritt einen anderen Schüler |
| 3. Veränderung der Gefühlslage (1. Selbstwahrnehmung) | Müdigkeit, etwas gereizt + Wut, Ohnmacht, Angst, |
| 4. Gefühlsregeln (2. Emotionen handhaben + 3. Empathie) Was soll oder muss die Person in der Lehrerrolle fühlen, um der Situation, den Personen, und ihrer Aufgabe gerecht zu werden? → Konflikte | Ich müsste meine Betroffenheit deutlich machen und dabei trotzdem respektvolles Verhalten zeigen. |
| 5. Interne Kontrolle (2. Emotionen handhaben) Kann ich das jetzt fühlen und kann ich die erforderliche Gefühlsmischung und Intensität innerlich herstellen? → Konflikte | Fühle ich mich in der Lage, die interne professionelle Kontrolle in dieser Situation durchzuhalten oder sollte ich das Gespräch vertagen? |
| 6. Professionelle Senderegeln (4 a+b Gefühle in Beziehungen einbringen) Welche Ausdrucksformen sind möglich, welche besonders zielführend, welche auf keinen Fall erlaubt? Wie darf oder wie muss ich es zeigen (Dosierung), um eine vertretbare Wirkung zu erzielen → Konflikte | Wie kann ich die Gefühle des Schülers so beeinflussen, dass diese Gefühlsänderung bei ihm seine Verhaltensweisen ändert? |
| 7. Sendung (5. Emotionen senden, in die Tat umsetzen) mit Gefühlsrückwirkung auf den Sender | Ich höre mich schimpfen und werde noch wütender. |
| | |
| 8. Aktuelle Gefühlslage des Schülers (1. Selbstwahrnehmung) | Ärger über den Mitschüler |
| 9. Gefühlsrelevante Informationsaufnahme | „Meine Lehrerin ist wütend auf mich.“ |
| 10. Gefühlsveränderung beim Empfänger (1. Selbstwahrnehmung) Was hat die Lehreräußerung an der Gefühlslage des Empfängers verändert? War die Dosierung ausreichend? Ist das aktuelle Gefühlsgemisch stark genug, damit der Empfänger sein Verhalten korrigiert, so dass er sich dann besser fühlen kann. → Konflikt | Zum Ärger über den Mitschüler kommen Angst vor der Lehrerin und die Sorge vor einer unangenehmen Beziehungsgestaltung mit ihr. Bei schlechter Dosierung der Sendung könnte z.B. auch neuer Ärger – diesmal über die Lehrerin – entstehen. |
| 11. Verhaltenswirkung beim Empfänger (2. Emotion adaptiv bewältigen und 5. in die Tat umsetzen) Ändert der Empfänger sein Verhalten in einer angemessenen gewünschten Weise? | Der Schüler spürt die Veränderung seiner Gefühlslage, die ihn motiviert, sein Verhalten zu ändern oder nicht → Konflikt |

Tab. 1: Einsatz emotionaler Kompetenzen (vgl. Nummerierung in Abb. 3) in den Phasen der Emotionsarbeit

Der wohl dosierte Ausdruck von Emotionen, um die Emotionen von Schülerinnen und Schülern entsprechend zu beeinflussen, verlangt von Lehrkräften schauspielerische Kompetenzen, da er nicht immer die automatisch auftauchenden Emotionen zeigen darf und diese daher gestalten, d.h. dem Interaktionszweck anpassen muss. Im Zuge einer inneren Kontrolle müssen die eigenen Gefühle

wahrgenommen und mit Standesregeln abgestimmt werden. Dabei kann eine Fülle von Konflikten auftreten, die eine professionelle Modifikation der spontanen Reaktionen erschweren oder unmöglich machen. Im Zuge einer externen Kontrolle müssen die Gefühle anschließend den Standesregeln entsprechend wohldosiert (bei manchen genügt eine zarte Andeutung, bei anderen ist mehr erforderlich, Ohrfeigen sind keinesfalls erlaubt), zielführend und nebenwirkungsbewusst zum Ausdruck gebracht werden. Dabei sind Ort, Zeitpunkt und die aktuellen Gefühlslagen von Lehrendem und Lernendem abzuwägen. Die Qualität der professionellen Impulskontrolle muss schließlich an der Performanz, dem faktischen Ausdrucksverhalten der Lehrkraft und seinen Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler beurteilt werden. Das Ausdrucks- oder Sendeverhalten bezeichnet man als **deep acting**, wenn Gefühle so wie empfunden zum Ausdruck kommen oder als **surface acting**, wenn die empfundenen Gefühle anders sind als die gezeigten.

Die folgende Tabelle differenziert sieben Varianten von Emotionsarbeit. Man kann sie bei sich selbst oder Mitmenschen beobachten und dabei einschätzen, wie ausgeprägt sie sind (Ausprägungsgrad) und wie ausgeprägt sie sein sollten (Entwicklungsbedarf). Auf der Skala kann der Ausprägungsgrad mit einem X und der Entwicklungsbedarf mit einem O eingeschätzt werden. Aus einer bestehenden Differenz lässt sich anschließend Bedarf nach gezieltem Training ableiten.

| Selbst und Fremdeinschätzung von sieben Aspekten der Emotionsarbeit | | |
|---|---|--|
| Interaktionsbezogene Emotionsarbeit | Ausprägungsgrad (X) Entwicklungsbedarf (O) | In welcher Situation zuletzt gezeigt /vermisst |
| 1) Positive Emotionen zeigen und beim Gegenüber freundliche Reaktionen bewirken | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |
| 2) Negative Emotionen zeigen und beim Gegenüber Betroffenheit bewirken | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |
| 3) Ruhe zeigen und bei anderen bewirken, wenn das Chaos tobt | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |
| 4) Eigene Gefühle umkehren: trotzdem freundlich sein | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |
| 5) Sensibel bleiben, Gefühle der Mitmenschen laufend registrieren oder eher ignorieren | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |
| 6) Anteil nehmen – auch wenn eigene Gefühle im Wege stehen. Mitgefühl spüren und glaubhaft vermitteln | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |
| 7) Humor zeigen und bewirken, gemeinsam lachen, andere zum Lachen bringen | gering 1-----2-----3--- ----4 hoch | |

Tab. 2: Sieben Aspekte der Emotionsarbeit → Gefühle senden und beim Partner bewirken

Wie anstrengend Emotionsarbeit ist, hängt nicht nur von der jeweiligen Person ab, sondern auch von ihren professionellen Anforderungen. Ganz allgemein ist Emotionsarbeit umso anstrengender,

...

- ... je häufiger und länger man angemessene Gefühle zeigen muss. Lehrkräfte leisten täglich 6-7 Stunden ohne Unterbrechung interaktionsbezogene Emotionsarbeit, in anderen Berufen sind Pausen zwischendurch möglich.
- ... je stärker man sich konzentrieren muss, den geforderten Emotionsausdruck zu zeigen und andere Gefühle überzeugend zu unterdrücken.
- ... je vielfältiger die Emotionen sind, die gezeigt werden müssen. Lehrkräfte müssen in der Schule verschiedene Gefühle zeigen und ermöglichen. Sie sollen Freude, Betroffenheit, Neugier, Entspannung, Empörung oder Ermutigung zeigen und beim jeweiligen Gegenüber bewirken.

- ... je stärker die emotionale Distanz zwischen dem erlebten und dem zu zeigenden Gefühl ist. Depressive oder ausgebrannte Lehrer haben es besonders schwer, den fröhlichen Lehrer ansteckend vorzuleben. Dies verpflichtet Sie dazu, ihre Grundstimmung durch selbstbezogene Emotionsarbeit im mittleren Bereich zu halten. Sie müssen sich zum Wohle aller Beteiligten davor hüten, „ingeschnappt“ oder „nachtragend“ zu sein (vgl. Sieland, 2000).

Wie entscheidend die Fähigkeit von Lehrkräften ist, die eigenen Gefühle wirksam zu beeinflussen und sich selbst zu beruhigen bzw. in Betroffenheit zu halten, lässt sich auch an dem Stressmodell von Lazarus (1991) zeigen. Er geht davon aus, dass Personen, die vor wichtigen Problemen stehen, zwei Aktivitäten erbringen müssen: als *palliative Reaktion* (abreggen, optimale Betroffenheit herstellen) kennzeichnet Lazarus die Aufgabe, die eigenen Gefühle so zu gestalten, dass der Kopf für die notwendige Denkarbeit frei bleibt. Als *instrumentelle Reaktion* bezeichnet Lazarus die inhaltliche Problemlösung. In diesem Zusammenhang ist es natürlich wichtig, dass jene Grunderregung spürbar bleibt, die die Motivation zur Problemlösung ausmacht. Wer seine Gefühle (z.B. durch Bagatellisieren oder Alkohol- oder Drogenkonsum) so sehr in den neutralen Bereich bringt, dass keine Lösungsnotwendigkeit mehr empfunden wird, der ist auch nicht mehr motiviert, die inhaltliche Lösungsarbeit zu leisten. Darüber hinaus besteht in solchen Fällen die Gefahr, dass Handlungsmuster, die unerwünschte Gefühle reduzieren ohne gleichzeitig die Sachprobleme zu lösen, süchtig entarten.

3.3. Wahrnehmungsfähigkeit und Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich emotionaler Kompetenz

Emotionale Kompetenz kann sich sowohl in Wahrnehmungs- als auch Handlungsfertigkeiten zeigen. Die Wahrnehmungsfähigkeit im Bereich emotionaler Kompetenz entscheidet darüber, wie gut jemand Situationen sieht, erinnert und erwartet, in denen mehr oder weniger emotionale Kompetenzen notwendig sind bzw. gezeigt wurden. Personen mit hoher Wahrnehmungsfähigkeit sind in der Lage, den Ausprägungsgrad von emotionaler Kompetenz bei sich und anderen in verschiedenen Situationen einzuschätzen und Zonen der nächsten Entwicklungsschritte wahrzunehmen (vgl. Tab. 2).

Schmitz und von Salisch (2002) haben die acht Faktoren emotionaler Kompetenz nach Saarni (1999) in einem Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeit operationalisiert. Die folgende Tabelle gibt für jede Dimension ein Beispielitem, die Antwortskala ist vierstufig (von (1) stimmt nicht, über (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, bis zu (4) stimmt genau). Die so gemessene emotionale Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die Umsetzung(-sbereitschaft) emotionaler Kompetenz.

| | |
|---|---|
| Bewusstheit | 1. Ich bin mir sicher, dass ich mich mit meinen unangenehmen Gefühlen auseinander setzen kann, auch wenn mich das belastet. |
| Dekodierung Von Emotionen | 6. Ich bin mir sicher, dass ich herausfinden kann, was andere Menschen fühlen, selbst wenn sie ihre Gefühle verbergen wollen. |
| Ausdrucksörter /Skripte | 13. Ich weiß, dass es mir gelingt, andere mit meiner Freude anzustecken. |
| Empathie | 14. Ich bin mir sicher, dass ich mich auch bei ungewohnten Problemen in einen anderen Menschen einfühlen kann. |
| Zustand /Ausdruck | 19. Ich bin mir sicher, dass ich meine Wut im Zaume halten kann, um ein Gespräch nicht entgleisen zu lassen. |
| Emotionsbewältigung | 20. Ich bin mir sicher, dass ich mich emotional aus Situationen lösen kann, in denen ich versagt habe. |
| Beziehung | 24. Ich bin überzeugt, dass ich in engen Beziehungen meine Gefühlen ehrlich zeigen kann, auch wenn es mir schwer fällt. |
| Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit | 27. Ich bin mir sicher, ich kann auch bei einer extremen emotionalen Erfahrung handlungsfähig bleiben. |

Tab. 3: Acht Faktoren emotionaler Selbstwirksamkeit nach Schmitz und v. Salisch 2002

3.4 Emotionale Kompetenz – Selbstreflexion und Problemlösen

Gefühle sind häufig so intensiv, dass sie uns über die ursprüngliche Situation hinaus länger beschäftigen. Dann bieten sich verschiedene Bewältigungsstrategien (coping strategies) an. Im ungünstigen Fall werden Probleme verdrängt (zum Beispiel durch Bagatellisierung oder Alkoholkonsum) und nicht weiter bearbeitet. Im günstigen Fall kommt es zur Aktivierung von Selbstreflexion und problemlösendem Denken. Betrachten wir das Beispiel einer Lehramtsstudentin, die sich Gedanken über eine missglückte Stunde macht:

„Die geplante Unterrichtsstunde verlief fürchterlich. Ich hatte mich so gut vorbereitet und alles ist doch ganz anders gekommen. Mitten im Angebot ist mir fast der Atem weggeblieben, weil ich mit den Reaktionen der Kinder nicht mehr fertig wurde. Ich glaube, sie waren mit dem Thema überfordert, und außerdem habe ich einige Schritte nicht genügend erklärt. Und dann die Beobachtung durch die Lehrkraft...“

Hier wird deutlich, dass die emotionale Erregung die kognitive Leistung der Selbstreflexion beeinträchtigt. Die bisherige Selbstreflexion der Studentin zeigt, dass sie in ihrer Erregung noch nicht zu Lösungen für den nächsten Tag gefunden hat. Selbstreflexion im engeren Sinne soll die Person für die nächste Situation mit neuen Handlungsstrategien ausrüsten (vgl. Abb. 3) und nicht wie in diesem Beispiel im Erklären der eigenen Betroffenheit stecken bleiben.

| | | Handlungskonsequenzen | |
|---------------------------|--------------------|--|--|
| | | für mich selbst | für andere |
| Erkennt- nisse | <i>über mich</i> | ICH STRENGE MICH ZU SEHR AN! ICH SOLLTE REALISTISCHERE ZIELE SETZEN | <i>Ich strenge mich zu sehr an Er sollte auch fleißiger werden</i> |
| | <i>über andere</i> | ER IST ARBEITSSÜCHTIG. ICH WILL SELBST GESÜNDER LEBEN UND ES IHM SAGEN! | <i>Er arbeitet zuviel. Er sollte weniger arbeiten.</i> |

Abb. 4: Selbstreflexion = relevante Erkenntnisse + Handlungskonsequenzen für sich selbst

Daher sollten professionelle Pädagoginnen und Pädagogen trainieren, besonders bei starken Emotionen handlungsleitend zu reflektieren. Dies kann z.B. mit Hilfe eines Emotionstagebuches der folgenden Art (siehe Abb. 4) geschehen. Nach der Beschreibung der Situation, über die reflektiert werden soll (1. Quadrant), analysiert die Autorin ihre Reflexion zunächst, indem sie reflexionsleitende Fragen ermittelt (2. Quadrant). Aus diesen leitet sie dann vernachlässigte Fragen ab (3. Quadrant), mit denen sie dann im 4. Quadranten weiter reflektiert, um zu einer Handlungskonsequenz (Mein neuer Vorsatz) zu finden.

| | |
|---|--|
| <p>1. Emotionstagebuch, um daraus zu lernen</p> <p>Die geplante Unterrichtsstunde verlief fürchterlich. Ich hatte mich so gut vorbereitet und alles ist doch ganz anders gekommen. Mitten in der Stunde ist mir fast der Atem weggeblieben, weil ich mit den Reaktionen der Kinder nicht mehr fertig wurde. Ich glaube, sie waren mit dem Thema überfordert, und außerdem habe ich einige Schritte nicht genügend erklärt. Und dann die Beobachtung durch die Lehrkraft...</p> | <p>2. Reflexionsleitende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie war es? • Warum war es so? • Was war schlimm? • Warum war ich so? • Warum waren die so? • Was machte mich verrückt? |
| <p>4. Weiterführende Reflexion: xxxxxxxxxxx?</p> | <p>3. Ergänzende Fragen:</p> <p>War das wirklich so schlimm?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was kann ich besser/anders machen? • Wie lösen andere das Problem? • Was kann ich morgen tun? |
| <p>5. Meine Konsequenz: Ab sofort will ich xxxxxxxx.</p> | |

Abb. 5: Emotionstagebuch

Solche Emotionstagebücher können auch anonym ins Internet gestellt werden und von anderen Studierenden ergänzt werden. Auf diese Weise werden zugleich Wahrnehmungs- und Beratungskompetenzen und der Blick für problematische Erlebnisverarbeitung geschult.

3.5 Möglichkeiten, die professionelle Impulskontrolle zu verbessern

Hier ist an eine Fülle von Maßnahmen zu denken, die teils alleine, teils besser als kooperative Lernprozesse mit Kolleg/-innen durchgeführt werden sollten.

Neben den bekannten sollen folgende hervorgehoben werden:

1. Strategien zur Stressreduktion für Lehrkräfte (vgl. Kretschmann, 2000; Hillert, 2004; Reschke und Schröder, 2000; Sieland, 2000).
2. Stabilisierung der Grundstimmung durch laufende Psychohygiene (vgl. Sieland, 2000; Sieland, 2006).
3. Vertagung der Reaktion der Lehrkraft auf das problematische Schülerverhalten, um den emotionalen Druck (auf beiden Seiten) zu reduzieren und gegebenenfalls kollegialen Rat einzuholen. Die Vertagung sollte verbalisiert werden, damit der Schüler weiß, woran er ist.
4. Laufende Aussprache über nachhaltige emotionale Erfahrungen in professionellen Lerngemeinschaften virtuell oder im Kollegium (vgl. Sieland, 2006c).
5. Veränderte Interpretation (Reframing) von provozierendem Schülerverhalten (Schüler, die Probleme machen, haben welche).
6. Durch Selbstreflexion Verständnis für die Qualität und Intensität der eigenen Gefühlsreaktionen erlangen (Warum regt gerade mich gerade dieses Verhalten mehr auf als andere Kollegen).
7. Systemische multiprofessionelle Interventionen (Nutzung von multiprofessioneller Beratung) als emotionale Entlastung für Lehrkräfte.

3.6 Emotionale Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern unterstützen

Emotionale Kompetenz ist auch ein Erziehungsziel in der Schule. Schülerinnen und Schüler sollen u.a. befähigt werden, die Dimensionen von Saarni zunehmend gut zu realisieren. Hier gibt es inzwischen schwerpunktmäßig zwei Arten von Trainingsprogrammen. Allgemeine emotionale Kompetenz wird gefördert durch Programme wie zum Beispiel „magic circle“. Dabei werden in den Klassen in systematisch angeleiteter Form kurze aber regelmäßige Gesprächskreise durchgeführt. In

einem Klima gegenseitiger positiver Akzeptanz und Wertschätzung und unter allmählicher Steigerung des Anspruchsniveaus geht es um die Bereiche (1) Wahrnehmen / Empfinden (awareness), (2) Bewusstsein persönlicher Kompetenz (mastery) und (3) soziale Interaktion (social interaction). Das Programm ist ausgelegt für Kinder ab dem Vorschulalter bis zur siebten Klasse (http://www.schulpsychologie.de/lehrer/muenstertagung/muenster/magic_circle.htm).

Der Umgang speziell mit aggressiven Impulsen wird trainiert durch Programme wie „Faustlos“. Ausgelegt für Kindergarten und Grundschule dient dieses Curriculum vorrangig der Prävention aggressiven Verhaltens. „Faustlos vermittelt alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut, wodurch aggressives Verhalten verhindert wird“ (www.f Faustlos.de). Das Verfahren kann von Erziehern und Lehrerinnen durch Teilnahme an einer entsprechenden Fortbildung am Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) erlernt werden.

Neben klar strukturierten Programmen gibt es unzählige Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Selbstkompetenzen zu unterstützen. Eine hervorragende Möglichkeit ist das Lernen am Modell. Pädagoginnen und Pädagogen können und sollen ihren Zielgruppen vorleben, mit den eigenen Grenzen umzugehen und ihre Gefühle zu erkennen und zu kontrollieren. Mit professioneller Distanzierung können Lehrkräfte ein Stück aus der schwierigen Situation heraustreten und einen Reflexionsprozess einleiten. Warum verhält sich Schüler X störend? Welche Funktion hat sein Verhalten? Geht es um Aufmerksamkeit oder um Macht? Oder rächt er sich für ein vorangegangenes Verhalten? Unterscheiden sich Absicht und Wirkung des Schülerverhaltens? Das Bewusstmachen und das aktive Beschäftigen mit solchen reflexionsfördernden Fragen erhöhen die Wahrnehmungsfähigkeit, die Sozial- und die Selbstkompetenz der Lehrkraft. Wer es jetzt noch schafft, seinen Reflexionsprozess für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen, wird seiner hoffentlich dankbaren Zielgruppe ein sehr positives Modell für emotionale Kompetenz sein.

4. Eine Vision: Kooperative Förderung der Emotionsarbeit als Personalentwicklung in der Lehrerbildung

Wagen wir abschließend eine Vision. Der enge Zusammenhang zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz wurde mehrfach hervorgehoben. Eine Lehrerbildung, die sich als kompetenzorientierte Personalentwicklung versteht, kann von einer gezielten Förderung der Emotionsarbeit sehr profitieren. Schüler wünschen sich Lehrer, die freundlich, gut gelaunt, humorvoll, wenig nachtragend und gerecht sind. Alle diese Merkmale sind mit kompetenter Emotionsarbeit eng verbunden. Die emotionale Kompetenz wird als berufsübergreifender Erfolgsfaktor bezeichnet, weil sie auch im privaten Kontext sehr hilfreich ist. So hätten Lehrerinnen eine doppelte Motivation, ihr individuelles Lernen auch auf ihre Emotionsarbeit zu konzentrieren.

Denkbar wären folgende Ansätze zur Förderung der Emotionsarbeit.

- Pantomime-Training im Senden und Empfangen von emotionalen Botschaften: Geben Sie kurz hintereinander in beliebiger Reihenfolge: den freundlichen, den beleidigten, den uninteressierten, den wütenden, ängstlichen, unsicheren Lehrer und prüfen Sie, ob Schüler oder Erwachsene ihre Mimik richtig interpretieren.
- Verwendung von Tagebüchern zur kooperativen Kontrolle von Emotionsarbeit bei der Bewältigung von Alltagsfreuden und Alltagsstressoren.
- Training in Focussing (vgl. Gendlin, 1996).
- Humortrainings (Rißland, 2002).
- Ein Grundkurs in Transaktionsanalyse zur Verbesserung der emotionalen und sozialen Kompetenz.
- Analysen zur Gratifikationsbilanz im Rollenhaushalt (vgl. Sieland, 2006 b)
- Kooperative Entwicklungsberatung mit dem Schwerpunkt Förderung der emotionalen Kompetenz (vgl. Sieland, 2006b).
- Umgang mit Ärger, Provokation, Angst, Selbstunsicherheit bei sich selbst und bei Schülern.

Es gibt offenbar eine Menge bewährter Strategien zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz und Praxis in Führungstrainings. Was spricht dagegen, sie endlich in den Bereich der Lehrer- und Schulleiterbildung einzuführen? Was spräche dagegen, Emotionsarbeit auch als Projektarbeit zwischen Lehrern und Schülern zu verankern?

Literatur- und URL-Verzeichnis

- Dunkel, L. (26.02.2006). Magic Circle. In:
http://www.schulpsychologie.de/lehrer/muenstertagung/muenster/magic_circle.htm
- Gendlin, E.T., 1996, Focusing-oriented Psychotherapy: A Manual of the Experiential Method. New York, London: The Guilford Press.
- Goleman, D. (1997) *Healing Emotions*. Boston and London, Shamhala.
- Hillert, A. (2004) Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. München: Kösel
- Hinsch, R. (2002): Gruppentraining soziale Kompetenzen. GSK. Grundlagen, Durchführung, Materialien. Beltz Verlag (Weinheim, Basel)
- Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung: Frankfurt: Campus-Verlag
http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?name=FSU_Jena_Schroeder_Elke
(01.01.2006)
- Kretschmann, R. (Hrg.) (2000): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim, Beltz
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. *American Psychologist*. 46(8): S. 819-834, August
- Reschke, K. & Schröder, H. (2000). Optimistisch den Stress meistern. Kursleiterhandbuch. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Rißland, B. (2002). Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saarni, Carolyn. (1999) The Development of Social and Emotional Competence. Guilford Press: NY
- Schmitz, G. M. & von Salisch, M.(2002). Emotionale Selbstwirksamkeit. http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Emotionale_Selbstwirksamkeit/hauptteil_emotionale_selbstwirksamkeit.htm
- Schröder, E. (2005). Berufliche Selbstständigkeit als Ziel?! Entwicklung und Evaluation eines „Life-Skills“-basierten Trainingsprogramms für Jugendliche. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
- Sieland, B. (2000a). Hast Du heute schon gelebt? Lüneburg: edition erlebnispädagogik
- Sieland, B. (2000b). Auch Lehrer müssen sich wohl fühlen. In: Praxis Schule 5-10. Heft 2/2000 (S. 35-40). Braunschweig: Westermann
- Sieland, B. (2006a). Das Lehrerforum www.lehrerforum-nrw.de als virtuelle multiprofessionelle Lerngemeinschaft. In: Schulverwaltung NRW Nr. 2/2006, S. 54-55
- Sieland, B. (2006b im Druck). Nachhaltige Gesundheitsförderung als selbst gesteuerte kooperative Entwicklungsarbeit. In: OPUS-NRW; Schweizer Netzwerk Bildung und Gesundheit (Hrsg.). Theorie und Praxis der guten und gesunden Schule. Bern: H.E.P.-Verlag
- Sieland, B.(2006c im Druck). Diagnosen, Übungen und Impulse zur bedarfsorientierten Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. In: OPUS-NRW; Schweizer Netzwerk Bildung und Gesundheit (Hrsg.). Theorie und Praxis der guten und gesunden Schule. Bern: H.E.P.-Verlag
www.f Faustlos.de

Lehrerbiographien. Empirische Ergebnisse und Konsequenzen

Es ist hier nicht der Ort und auch nicht Ziel der folgenden Ausführungen, eine umfassende Übersicht über die Lehrerbiographie - Forschung vorzulegen. Auch wird nicht über eine einzelne Biographie berichtet. Vielmehr möchte ich lediglich auf einige wenige Ergebnisse hinweisen, welche mir für die Lehreraus- und -fortbildung besonders relevant zu sein scheinen. Ich will also einen Impuls liefern für die heutige Abschlussdiskussion dieser Tagung. Dabei geht es mir nicht nur darum, Lehrerbiographien in ihrem typisierten Verlauf darzustellen, sondern dessen Verschiedenheiten zu begründen. Diese Verschiedenheiten resultieren u.a. aus der unterschiedlichen Reaktion auf berufliche Belastungen. Daher die Themenfolge: 1. Belastungen heutiger Lehrerinnen und Lehrer; 2. vier unterschiedliche Lehrertypen des Umgangs mit diesen Belastungen; und 3. ein typisierter Verlauf der Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern, aus dem dann Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung gezogen werden sollen.

1. Lehrerbelastung

Mit der Problematik der zunehmenden Lehrerbelastung haben sich in den letzten Jahren in der Bundesrepublik mehrere Forschungsgruppen beschäftigt, u.a. in Rheinland-Pfalz (Heise u.a.), in Kassel (Dauber u.a.) und Berlin (Schaarschmidt u.a.), während die Politik bisher kaum davon Notiz genommen hat. Die Kultusministerien lassen sich im Gegenteil z. Zt. vor allem von ökonomischen Kriterien leiten und erhöhen z.B. die Lehrerarbeitszeit, die Wochenstundenzahl und die Anzahl der Schüler pro Klasse. Die Erkenntnis erfolgreicher Betriebe, dass Berufszufriedenheit und Gesundheit ihrer Mitarbeiter sich auf deren Leistung und d.h. auf den Profit auswirken, scheint von Schulbehörden noch nicht wahrgenommen zu sein, von humanistischen Motivationen bei der Arbeitsplatzgestaltung ganz zu schweigen.

Die Auskünfte der empirischen Untersuchungen über den Lehrerstand sind insofern widersprüchlich, als sie sowohl eine hohe Berufszufriedenheit wie einen hohen Krankenstand bescheinigen. Im Durchschnitt etwa 80% der Lehrerinnen und Lehrer geben an, sie seien mit Berufswahl und Beruf zufrieden, mit geringen Unterschieden zwischen den Schularten. Die relativ höchste Gesamtzufriedenheit findet sich bei Grundschullehrerinnen, die relativ geringste bei Gymnasiallehrern (vgl. Ammann 2004). Dem gegenüber ist die gesundheitliche Bedrohung von schulischen Lehrkräften mehr als beunruhigend. Nur etwa 10% erreichen die gesetzliche Altersgrenze und etwa doppelt so viele wie bei den übrigen Landesbeamten, nämlich 60%, scheiden wegen Berufsunfähigkeit vorzeitig aus, davon wiederum etwa die Hälfte aus Gründen organischer und die andere Hälfte aus Gründen psychischer/psychosomatischer Erkrankung.

Es wird allgemein angenommen., dass der Lehrerberuf belastender geworden ist. Als Ursache wird in den Untersuchungen eine ganze Palette von Aspekten angegeben, u.a. immer wieder, dass Schülerinnen und Schüler und damit das Unterrichten schwieriger geworden sind. So weisen Dieter Spanhel und Heinz-Georg Hüber (1995, 31) auf die Probleme mit „verhaltensauffälligen, aggressiven und zugleich demotivierten, verwöhnten, unkonzentrierten, kaum belastbaren und schulmüden Schülern“. Hinter solchen Veränderungen im Schülerverhalten steht ein gesellschaftlicher Wandel, welcher z.B. die Familienstrukturen (Einzelkinder, Ein-Eltern-Haushalte etc.) und die Auflösung mancher Selbstverständlichkeiten der Wertorientierung, Sitte und des Benehmens ebenso betrifft wie die Multikulturalität der Schülerschaft; aber auch veränderte schulische Erwartungen an die Lehrerschaft, welche nicht mehr auf Gehorsam pochend für Disziplin sorgen und im ‚Lerngleichschritt‘ des Frontalunterrichts den Stoff durchziehen soll, sondern ‚schülerorientiert‘ einen ‚offenen‘ und ‚schüleraktiven‘ und insofern auch demokratischen und demokratisierenden Unterricht praktizieren soll. Dabei wird die „Überbrückungsarbeit“ (Ziehe 2001, 12) zwischen der

Lebenswelt der Schüler und den Bildungserwartungen der Schule immer anstrengender. Während jeder Umgang mit Menschen im Gegensatz zu dem mit Material grundsätzlich nur begrenzt voraussehbar und planbar ist, haben offenere Lehr-Lern-Formen die „tendenzielle Unverfügbarkeit dieser Ablaufdynamik“ (Combe/Buchen 1996, 277, 279) und damit auch Ansprüche an die situative Flexibilität der Lehrenden gesteigert.

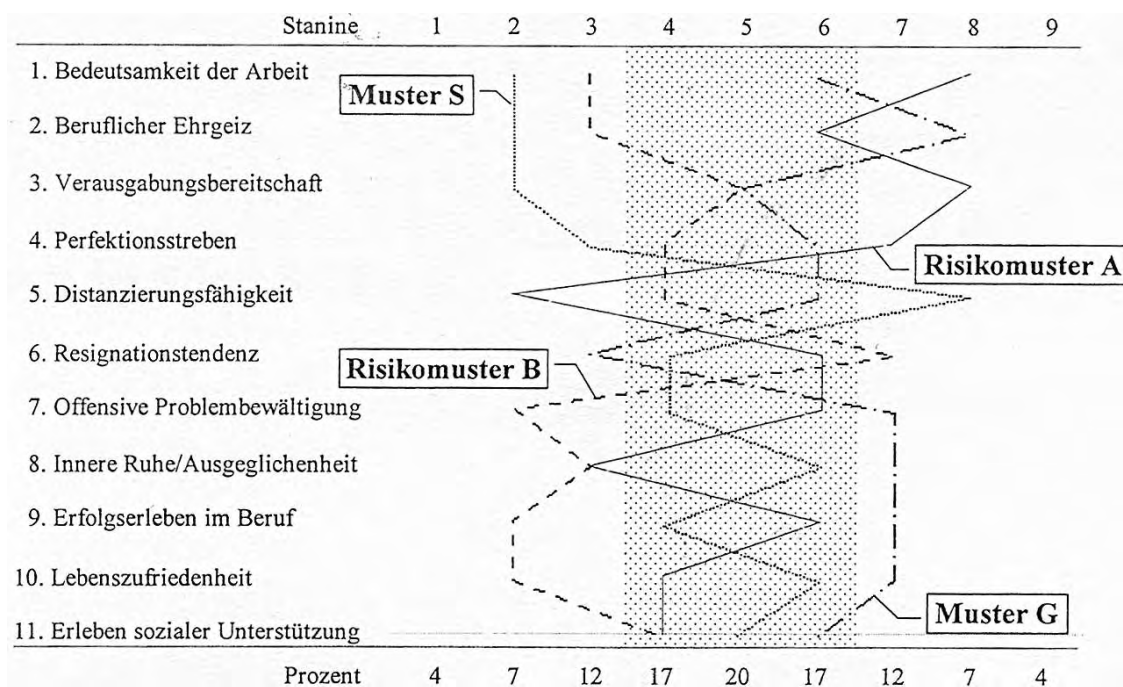
Angesichts des gesellschaftlichen Wandels haben Lehrer den Eindruck, dass die Öffentlichkeit nicht nur die zunehmende Schwierigkeit ihrer Aufgabe übersieht, sondern die Schule als Agentur für „psychosoziale Reparaturleistungen“ und „gute[n] Müllverwerter von Erwachsenenabfällen“ betrachtet und sie dadurch völlig überfordert (a.a.O. 68; Reheis 1998, 114f.).

Nun wissen wir alle - und das haben empirische Untersuchungen bestätigt - , dass die gleichen Belastungen auf verschiedene Menschen unterschiedlich wirken oder präziser: dass Anforderungen von manchen leicht und gelassen ‚weggesteckt‘ oder gar nicht als Belastungen wahrgenommen werden, während sie bei anderen höchste Erregungen und Störungen auslösen, so dass man mit Dieter Spanhel und Heinz-Georg Hüber (1995, 87) wenigstens partiell sagen kann: „Belastungen sind *subjektiv konstruiert*“. Die „persönlich geprägten WahrnehmungsfILTER“ (Burow 1998, 20f.) bestimmen, was für den Einzelnen Belastungen sind, was nicht. Wir alle kennen Lehrerinnen und Lehrer, die gerade auch sich selbst gegenüber keine Fehler zugeben können, nach Perfektion streben und sich permanent überfordern müssen.

Lehrerinnen und Lehrer nun neigen, wie andere Menschen auch, dazu, die Gründe für ihre Überlastung weniger in der gerade angedeuteten Weise bei sich selbst, vielmehr vorwiegend in der scheinbar objektiven Arbeitsplatzstruktur zu suchen, die sie dann auch noch gern als unveränderbar ansehen; denn sonst müssten sie ja ihre Zurückhaltung und Routine aufgeben und aktiv werden. Ein Ausweg würde deshalb die Überwindung dieser doppelten Verleugnung - nach innen und außen - erfordern. Die Literatur zum Problemkreis von Überlastung und Burnout legt eine Fülle von Anregungen und Vorschlägen zu deren Überwindung vor, auf die wir hier nicht eingehen können. Unbezweifelbar ist m.E., dass Lehrerinnen und Lehrer in der Aus- und Fortbildung viel realistischer auf das in ihrem Beruf auf sie Zukommende vorbereitet werden müssen - in beiderlei Richtung, auf die Mitgestaltung und d.h. auch Humanisierung ihres Arbeitsplatzes und auf die Stabilisierung ihrer Person, verbunden mit deren „kognitiv-emotionaler Umstrukturierung“ (Storch 1994; zu dem bisher Dargelegten vgl. Bohnsack 2003, 338-378).

2. Typen der Bewältigung von Lehrerbelastung

Aus den Untersuchungen zur Typisierung der Lehrerbelastbarkeit wähle ich die der Berliner Gruppe von Uwe Schaarschmidt aus. Schaarschmidt (2001; detaillierter 2004) stellt zu Recht fest, dass im Normalfall eine hohe Lehrqualität nur von zufriedenen, engagierten und widerstandsfähigen Lehrerinnen und Lehrern erreicht werden kann. Doch diese Charakteristika sind sehr unterschiedlich verteilt und es fragt sich, welche Hintergründe das hat. Um das zu klären, arbeitete Schaarschmidt mit 11 Befragungsdimensionen: Subjektiv erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung, innere Ruhe/Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung (a.a.O. 72).



Schaarschmidt hat aus diesen 11 Dimensionen 4 Muster der Bewältigung beruflicher Belastungen entwickelt, die wie folgt aussehen:

1. *Muster G* (G steht für Gesundheit):

Den Lehrerinnen und Lehrern dieses Musters ist die eigene Berufsarbeit wichtig, sie haben auch einen gewissen beruflichen Ehrgeiz und sind bereit, sich für die Erfüllung ihrer Aufgaben einzusetzen. Sie suchen Probleme offensiv zu bewältigen, bewahren dabei innere Ruhe und Ausgeglichenheit und resignieren nicht so leicht bei Misserfolgen. Sie können sich bei allem Engagement dennoch distanzieren, statt sich bis zum Burnout zu verausgaben. Und sie erleben sich als beruflich erfolgreich, als sozial (etwa durch die Familie, Freunde, Kollegen) unterstützt und sind mit ihrem Leben insgesamt zufrieden.

2. *Muster S* (S steht für Schonung):

Diese Kolleginnen und Kollegen verbinden innere Ruhe und Ausgeglichenheit mit wenig Engagement und hoher Distanzierung

3. *Risikomuster A*:

Diese Lehrerinnen und Lehrer zeigen überhöhtes Engagement, geringe Distanzierungsfähigkeit, wenig innere Ruhe und hohe Resignationstendenz, d.h. wenig Widerstandsfähigkeit gegen Belastungen.

4. *Risikomuster B*:

Dieses stellt das problematischste Muster dar. Wie in Muster S sind Engagement, Arbeitsbedeutsamkeit und beruflicher Ehrgeiz gering, doch die Distanzierungsfähigkeit ist das gleichfalls, wie auch die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und das Wohlbefinden. Dieser Typ endet leicht im Burnout.

Keine konkrete Lehrperson ist ausschließlich mit einem dieser 4 Muster zu fassen. Die realen Lehrerinnen und Lehrer werden also immer Mischtypen sein. Die Untersuchungen der Schaarschmidt - Gruppe haben nun ergeben, dass es „eindeutige“, ja „sehr enge“ (a.a.O. 74) Beziehungen zwischen den Mustern und dem Gesundheitsbefund der betr. Lehrerinnen und Lehrer gibt. Die zuletzt genannte Risikogruppe zeigt die höchsten Werte hinsichtlich der „Beeinträchtigung des psychischen Befindens“ und der „Körperlich-funktionelle[n] Beschwerden“, der Zahl der Krankheitstage, aber die geringsten Werte hinsichtlich der „Aussprachemöglichkeit mit einem nahestehenden Menschen“ sowie der Entspannung in den Unterrichtspausen (a.a.O. 75-77).

Schaarschmidt und seine Mitarbeiter haben die Ergebnisse bei Lehrkräften verglichen mit denen von Pflegepersonal in Krankenhäusern, Ärzten, Führungskräften in der öffentlichen Verwaltung, Feuerwehrleuten und Existenzgründern. In keinem dieser Berufe war der Anteil der Risikomuster so hoch wie bei Lehrerinnen und Lehrern (nämlich für B etwa in den Pflegeberufen zwischen 16 und 24%, im Lehrerberuf zwischen 28 und 32%, für G zwischen 25 und 37% in der Pflege, aber nur 15 und 16% im Lehramt; a.a.O. 81).

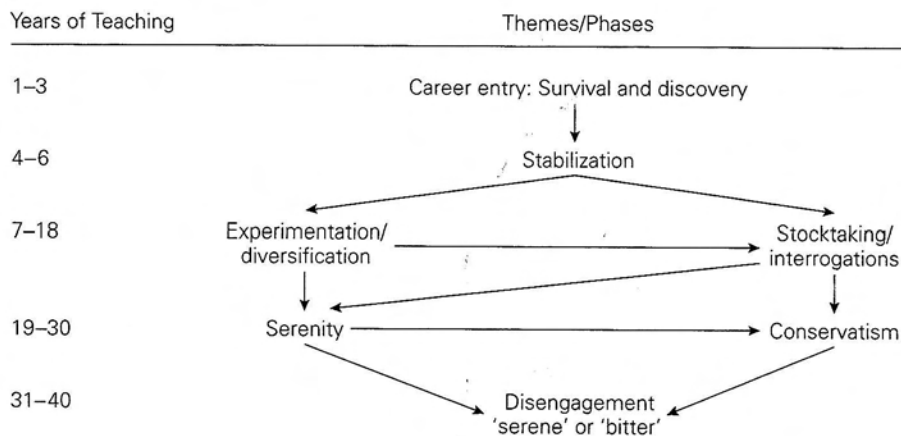
Aus den Befunden zieht Schaarschmidt Konsequenzen, und zwar sowohl im Blick auf die von mir eingangs angesprochenen ‚objektiven‘ Arbeitsplatzbedingungen wie auf die subjektiv-individuelle Seite. Er fordert generell Bemühungen um die „Beseitigung defizitärer Arbeitsbedingungen“ und nennt z.B. die „Schaffung zumutbarer Klassengrößen“ (a.a.O. 87f.). Dabei ist, so meine ich, allerdings zu berücksichtigen, was andere Untersuchungen ergeben haben, dass die bloße Reduktion der Klassengröße die Qualität des Unterrichts nicht verbessert. Was die subjektiv-persönliche Seite angeht, so muss schon bei der Berufsentscheidung und dem Studienbeginn die Berufseignung nach Auswahlkriterien, z.B. orientiert an den genannten 11 Fragedimensionen, viel genauer in den Blick genommen werden. Frustrationstoleranz, Sensibilität und Rücksichtnahme finden sich vor allem beim Muster G. Zur Berufsauswahl liegen durchaus erste Versuche vor. Hinsichtlich der Berufsmotivation gibt es zwischen den Muster G und den anderen und selbst noch zwischen den Risikomustern A und B deutliche Differenzen. Diese haben nach Schaarschmidt auch besonders Maßnahmen der „Psychohygiene“ im Laufe ihrer Lehrerbiographie nötig, wie Entspannungstraining bis hin zu Yoga und Meditation und Änderungen ihres professionellen Selbstverständnisses, etwa Abbau überhöhter Ansprüche, Zeitmanagement etc. - das alles mit Hilfe von Supervision, Coaching, ggf. Einzel- oder Gruppentherapie (a.a.O. 88-90). In dieser Richtung wird schon einiges getan, wie z.B. ein Blick in den Veranstaltungskatalog der katholischen Lehrerfortbildungsstätte in Mülheim/Ruhr ausweist.

3. Zum Verlauf von Lehrerbiographien

Es ist leider nicht möglich, hier eine einzelne Lehrerbiographie exemplarisch darzustellen. Dazu gibt es in der Biographieforschung reichlich Material. Es bleibt hier also bei verallgemeinerten Aussagen.

Ich denke, die Belastungen der Lehrenden, sowohl durch die Arbeitsplatzstrukturen, denen sie ausgesetzt sind, wie durch ihre individuelle Reaktion darauf aufgrund ihrer persönlichen Strukturen, sind von zentraler Bedeutung für den Verlauf ihrer beruflichen Biographie. Das wird schon deutlich bei den bekannten 3 Entwicklungsstufen von F.F.Fuller und O.H.Brown (1975): Survival [!] stage, mastery stage und routine stage. Nach dem ‚Überleben‘ der ersten Berufsjahre wird also meist eine Stabilisierung erreicht, was allerdings nicht ausschließt, dass Rückfälle in Überlebenskämpfe immer wieder vorkommen, etwa beim Einsatz in einer besonders schwierigen Klasse oder bei familiären Problemen. J.J.Blase (1991) fasst amerikanische Untersuchungen dahingehend zusammen, dass Lehrerbiographien gekennzeichnet sind durch einen Rationalisierungsprozess, durch welchen unrealistische Erwartungen abgebaut, aber auch ein Teil an Kreativität und pädagogischer Qualität verloren wird.

Schweizer, englische und amerikanische Untersuchungen legen nahe, dass Lehrerinnen und Lehrer 5 Phasen ihrer beruflichen Biographie durchlaufen, die Michael Huberman zu einem schematisierten Modell zusammengefasst hat (übernommen aus Day 1999, 59; detaillierter in Huberman 1993, 1995):



1. Orientierungen und Überlebensversuche

Diese Phase ist gekennzeichnet durch den oft krisenhaften Versuch, das eigene berufliche Selbst zu finden und dabei die eigenen Vorstellungen, die schon durch die eigene Schulzeit beeinflusst sind, mit den vorgefundenen Realitäten zu vermitteln, etwa der Kultur oder Unkultur der ersten Schule, in welcher der Junglehrer landet. Dabei kann dieser sich an Bedingungen anpassen, welche er früher ablehnte, was sehr oft der Fall ist, oder nur strategisch auf Bedingungen eingehen, die er nicht verändern kann, in der Hoffnung, später seinen eigenen Weg gehen zu können; oder aber sich als Opfer der Umstände erleben und resignieren. Oft lässt sich diese Phase als ein Schwimmen in Unsicherheiten charakterisieren.

2. Stabilisierung, neue Aufgaben, Expertenschaft

Die Fortgeschrittenen dieser Phase fühlen sich sicherer sowohl in der Beherrschung der Unterrichtsanforderungen wie in der Akzeptanz durch das Kollegium. Für beide Prozesse ist Unterstützung sehr wichtig, aber auch darin, dass die Stabilisierung nicht in Stagnation endet. Michael Huberman fand in zahlreichen Untersuchungen zur Lehrerbiographie Hinweise auf eine Art „midlife crises“, dass nämlich Lehrerinnen und Lehrer nach 10-20 Berufsjahren mit der Stabilisierung auch Routine und Erstarrung erleben und sich fragen: War das alles? Welche Zukunft habe ich? Das bedeutet, Lehrerinnen und Lehrer brauchen Anregungen, Neues zu versuchen und ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln, z.B. durch neue Aufgaben und auch verantwortlichere Positionen. Das englische System ist von der systemischen Seite her dazu hilfreicher, weil es Lehrerinnen und Lehrern einen Aufstieg, meist über einen Schulwechsel, bietet, während Lehrer bei uns von ihrer Referendarzeit bis zur Pensionierung in derselben Schule bleiben können, u.a. weil sie nach Beamtenrecht ohnehin stetig mehr Gehalt bekommen.

3. Schlussphase

Diese Phase der größten Erfahrung kann aber auch zum erstarrten Konservatismus führen. Das heißt, es ist oft eine Gabelung erfolgt, im Extrem entweder zur Abwehr jeglicher Neuerungen und Veränderungen der eigenen Arbeit, zur Distanzierung von Schülern, Kollegen und Schule und resignativer Herbeisehnung des Ruhestandes; oder aber zu einer eher heiteren Gelassenheit in der Bewältigung der täglichen Aufgaben, die zwar in ihrer Verwaltungsseite mehr belasten, im Umgang mit Schülern und Kollegen jedoch immer noch Freude machen, so dass der Abschied in die Pensionierung auch als schmerzlich empfunden wird (zum Vorstehenden vgl. Day 1999, 58-63). Doch im Blick auf die individuelle Lehrperson ist diese Gabelung zu alternativ insofern, als die einzelne Biographie sich *zwischen* den Extremen bewegt und auch wiederum von wechselnden Belastungen, etwa durch Jahrgangs- oder Klassenzuteilung, mitbestimmt wird. Dabei erfahren Lehrer, die sich bei größeren Reformen engagieren, zwar oft für diese Zeit ein Hochgefühl, später jedoch angesichts des Rückfalls ins Alltägliche oder gar des Scheiterns Resignation und Verbitterung, während diejenigen, die kontinuierlich in ihrem alltäglichen Unterricht mit kleinen Veränderungen des Unterrichtsmaterials oder der Schüler-Gruppierung experimentiert haben, bis zum Ende ihrer Laufbahn zufriedener sind.

Aus derart konträren Entwicklungsmöglichkeiten in der Lehrerbiographie ergeben sich Konsequenzen:

1. Es ist von entscheidender Bedeutung, sowohl für das Wohlergehen der Lehrer wie für die Lernprozesse ihrer Schüler, dass das System nicht nur Ausgaben und Einsparmöglichkeiten in den Blick nimmt, sondern auch ‚fürsorglich‘ die Qualität bzw. Humanität des Lehrerarbeitsplatzes und die der berufsbiographischen Entwicklung seiner Mitarbeiter. Der bundesweite Abbau der Lehrerfortbildung ist dazu kontraproduktiv.
2. Es ist nicht weniger wichtig, dass die Betroffenen selbst, also die Lehrerinnen und Lehrer, in Aus- und Fortbildung lernen, zu einer solchen Qualität bzw. Humanisierung ihren eigenen Beitrag zu leisten und eine überholte Vor-Sorge-Erwartung vom Staat als für alles verantwortlichem Übereiter zu überwinden. Für eine derartige Aktivierung könnten die vielgeplagten Begriffe des „Schulprofils“ und der „Schulentwicklung“, recht verstanden, den institutionellen Rahmen hergeben und neues Leben gewinnen.
3. Das setzt voraus, dass den Lehrerinnen und Lehrern eine größere echte Mitbestimmung über die Geschicke ihrer Schule gewährt und als „Autonomie“ proklamierte Selbstbestimmung nicht mit einer Flut neuer Erlasse und Regelungen zugedeckt bzw. erstickt wird, so dass Lehrerinnen und Lehrer den Eindruck zunehmender Abhängigkeit ‚von oben‘ gewinnen, wie es z.Zt. der Fall ist.
4. Es ist unumgänglich, dass Aus- und Fortbildung dafür sorgen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur den pädagogischen Umgang mit Fachwissen erlernen und ausbauen, sondern auch in der personalen Stabilisierung ihrer Schüler und davor noch ihrer selbst eine heute zentrale Aufgabe erkennen und dazu alle möglichen Anregungen und Fördermaßnahmen erhalten. Dadurch würde „Personalentwicklung“ als Persönlichkeitsentwicklung für Lehrer wie Schüler zum Kernaspekt jeglicher pädagogischen Maßnahme, also auch in der Lehrerfortbildung. Es wird Zeit, dass wir der Gefahr einer Uniformierung aufgrund vielseitiger Standardisierung durch eine Eingrenzung der Behandlung von Subjekten als Objekte statt Personen entgegen-treten.

Literaturhinweise:

Ammann, Th.: Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004

Blase, J.J.: Unterrichten lernen: Rationalisierungsprozess bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau 1991, 7-21

Bohnsack, F.: Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003

Bohnsack, F.: Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Westermann/Klinkhardt 2004, S. 152-164

Buhren, C.G./Rolff, H.-G.: Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim/Basel: Beltz 2002

Burow, O.-A.: Belastung als Chance. Gemeinsam ein angenehmes Arbeitsumfeld schaffen. In: Pädagogik 50 (1998) Heft 12, S. 20-22

Combe, A./Buchen, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim/München 1996

Day, Chr.: Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press 1999

Guskey, Th.R./Huberman, M. (Hrsg.): Professional Development in Education. New Paradigms and Practices. New York/London: Teachers College, Columbia University 1995

Huberman, M. u.a.: The Lives of Teachers. London: Cassell Villiers House 1993

Reheis, F.: Schule könnte gesünder werden! Ein Plädoyer für die Entschleunigung des Schulbetriebs. In: Die Deutsche Schule 90 (1998) Heft 1, S. 113-118

Schaarschmidt, U.: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. In: Seibert, N. (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 69-92

Schaarschmidt, U. (Hrsg.): Halbtagsjobs? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel: Beltz 2004

Spanhel, D./Hüber, H.-G.: Lehrersein heute - berufliche Belastungen und Wege zu ihrer Bewältigung. Bad Heilbrunn 1995

Storch, A.: Möglichkeiten der Bewältigung schwieriger Situationen im Schulalltag durch Verfahren kognitiv-emotionaler Umstrukturierung. In: Meyer, E. (Hrsg.): Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2. Aufl. 1994, S. 169-186

Ziehe, Th.: Überbrückungsarbeit. Womit Lehrkräfte heute zurechtkommen müssen. In: Pädagogik 53 (2001) Heft 2, S. 8-12

Personorientierte Lehrerfortbildung

Gewalt an Schulen und die entsprechende Hilflosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer geht durch die Gazetten. Beides weist auf eine unzureichende Vorbereitung und Ausrüstung der Lehrkräfte für diese Realität, also auf Versäumnisse der Aus- und Fortbildung; mehr noch aber auf überholte Strukturen von Schule, welche z.B. - strukturell - nach wie vor auf die heutigen Lebensvoraussetzungen ihrer Klientel kaum eingeht und systematisch Frustrationen durch Lebensferne und Versagenserlebnisse produziert; und weist erst danach auch auf angeblich entscheidende ungelöste Probleme der Integration von Ausländern: Die - nicht nur politische - Versuchung, die ‚Schuld‘ beim Anderen zu suchen, bestimmt weiterhin die Reaktionen.

Auf die international zunehmende Belastung und Frühpensionierung von Lehrkräften geht mein zweiter Beitrag in diesem Band näher ein. Im Folgenden übernehme ich zunächst einige Hinweise aus meinem Handbuch-Artikel „Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ (2004). Danach spreche ich einige spezifische Aspekte einer personalen Lehrerfortbildung an.

1. Lernprozesse in der Lehrerbiographie

Die Überlastung der Lehrerinnen und Lehrer, keineswegs allein oder primär durch Gewaltbereitschaft von Jugendlichen verursacht, geht von einer schnell erreichten Grenze an auf Kosten einer souveränen Unterrichtsführung. Im Interesse der Heranwachsenden und ihrer Lernprozesse muss nicht nur Schule sich realistischer auf deren Bedürfnisse und Möglichkeiten einstellen (trotz der Versuchungen bzw. Zwänge zum bundesländer-spezifischen, nationalen oder internationalen Vergleich), und zwar nicht, wie sich z.Zt. abzeichnet, durch die bloße Erhöhung von Forderungen und Leistungsdruck; sondern die Lehreraus- und -fortbildung muss den Blick öffnen für die biographische Entwicklung von Lehr-Kraft und schon im Studium für die Divergenzen zwischen diesen Bedürfnissen der Personen und ihres zukünftigen Berufs und den weithin andersartigen universitären Lehr-Lern-Strukturen und -zwängen, d.h. den Blick öffnen für Erfahrungen, welche Lehrer auf ein Verständnis ähnlicher Divergenzen in den Schüler-Biographien vorbereiten.

Entscheidende Lernprozesse des Lehrers vollziehen sich schon in der eigenen Schulzeit, dann aber weniger in der Ausbildung als in der Berufstätigkeit. Je mehr diese in Routine erstarrt, desto eher endet sie in der von Michael Huberman u.a. festgestellten Resignation und „Bitterkeit“. Umgekehrt bewahren Lehrerinnen und Lehrer mit einer experimentellen Offenheit und Freude am Neuen ihre berufliche Lebendigkeit. Die gegenwärtige Schulpolitik ist dazu in vielerlei Hinsicht kontraproduktiv. Sie verspricht zwar „Autonomie“, blockiert aber zugleich Ansätze zu Selbstständigkeit durch ihre Flut neuer Erlasse, Reglementierungen und Standardisierungen. Dadurch wird die Neigung von Lehrern und Schülern verstärkt, sich als *Objekte* der Interessen eines nicht zuletzt auch ökonomisch orientierten Systems zu verstehen und zu fügen statt sich als *Subjekte* zu verwirklichen, welche die Lernprozesse, wenn auch mit Hilfe von Fachleuten, letztlich selbst bestimmen. Solche Selbstbestimmung von Lehrern bezieht sich nicht nur auf die eigenen Lernprozesse und die der Schüler, sondern auch genereller auf die Strukturen des Lehrer- und Schülerarbeitsplatzes, also auf eine politische Aktivierung. Dass das keine bloße Illusion ist, haben Versuchsschulen wie die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden seit Jahrzehnten gezeigt. Eine solche Aktivierung wartet allerdings nicht startbereit auf ihre Freigabe, sondern erfordert in der Regelschule normalerweise Ermutigung und Förderung, u.a. durch gezielte, Schulentwicklung anleitende Lehrerfortbildung. Nach z.Zt. laufenden empirischen Untersuchungen, wie sie auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2006 in Frankfurt vorgestellt wurden, bleibt die bloße Gewährung von „Autonomie“ formal und wirkungslos.

Der für unseren Ansatz zentrale Begriff der Personalentwicklung ist mehrdeutig.. Auch wenn man den Aspekt des Managements von Lehrereinstellungen mit der Orientierung am jeweiligen Schulprofil ausklammert, sich also auf biographische Begriffsbedeutungen konzentriert, bleiben Differenzen wie die zwischen der Entwicklung von beruflich-fachlichen Kompetenzen und von persönlichen Charakteristika wie Lebensmut, Stabilität und dem, was man ‚Seins-Vertrauen‘ nennen könnte (vgl. Bohnsack 2003, 379-408; 2006) und was auch für die Erfahrung von Sinn und Erfolg in der beruflichen Laufbahn von entscheidendem Gewicht ist. Eine fördernde Begleitung dieser Seite der biographischen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern ist bisher von der Lehreraus- und – fortbildung kaum aufgegriffen worden.

Diese ist vor allem für die Sekundarstufen primär fachorientiert und läuft heute Gefahr, testorientiert zu werden, so dass sich fragt, wie weit Lehrerinnen und Lehrer lernen, ihre eigene Stabilität angesichts belastender werdenden Berufsaufgaben zu entwickeln und die personale Stabilität ihrer Schüler im Blick auf offenere und schwieriger werdende Lebenswege zu fördern, ja bei sich selbst und ihren Schülern ein ‚Seins-Vertrauen‘ zu stärken.

Die damit anvisierten Lern- und Bildungsprozesse sind nicht einfach ‚machbar‘ - weder als Selbst- noch als Fremderziehung. Sie resultieren aber auch nicht aus einem bloßen Geschehenlassen. Im Vergleich zum planmäßigen (kausalen) Einsatz von Mitteln für Zwecke bzw. Ziele, das unser heutiges Denken und Handeln und auch unsere pädagogischen Maßnahmen weitgehend oder einseitig bestimmt, erfordern die angesprochenen Dimensionen der Selbst- und Fremderziehung eine alternative Zielorientierung, deren Darstellung schwierig und hier nur in Andeutungen möglich ist. Das soll in zwei Schritten geschehen.

2. Indirektes Lernen

Friedrich Copei (1950) hat dargestellt, wie Forscher, Erfinder und Künstler oft durch langwieriges angestregtes Suchen die Lösung oder den genialen Einfall nicht finden, dieser ihnen vielmehr in einem „fruchtbaren Moment“ der Ruhe und Entspannung gleichsam zufällt wie eine „Inspiration“, „Offenbarung“, „Gnade“ und als „Geschenk“ erlebt wird. Das heißt, die Zielorientierung wirkt verdeckt und unbemerkt in die Pause hinein, vollzieht sich hier aber nicht mehr als Mittel-Ziel-Relation. Welche Facetten zeigt solche alternative Intentionalität im Bereich der Pädagogik?

Reformpädagogische Ansätze wie der John Deweys (vgl. Bohnsack 2005) haben die direkte (verbale oder Buch-)Belehrung kritisiert und indirekte Lernvorgänge zu organisieren versucht: Dewey schuf in seiner Schule durch Projekte Anlässe zur arbeitsteiligen Kooperation, welche auf diesem Umweg zu sozialen Lernprozessen führten. Und er arrangierte eine Lernumwelt, aus der durch eine Fülle von Materialien (in Werkstätten, Bibliothek, Schulgarten, Exkursionen etc.) Impulse ausgingen, konkrete Probleme zu lösen und auf diese Weise wie im außerschulischen Leben indirekt (als „by-products“) und bei Zurückhaltung der Lehrenden möglichst selbstständig und motiviert Strukturen der Sachwelt, aber auch Ordnung und Sorgfalt, Geduld, Ausdauer und Disziplin zu erlernen und Kreativität zu entwickeln.

Und Forschungen zur Leseförderung in Familien ergaben, dass die „gesteuerte Anleitung“ (Saxer u.a. 1989, 156), ein „hoher Leistungsanspruch“ der Eltern, verbunden mit einem „direkten erzieherischen Beeinflussungsversuch“ oder gar „Ermahnungen“ und anderen „Reglementierungsversuchen“ (Hurrelmann u.a. 1993, 41-43, 59) eher kontraproduktiv sind. Und auch in der Schule erwiesen sich diejenigen Leseerlebnisse als für die Heranwachsenden besonders befriedigend, die wie „beiläufig“ eingebunden sind in eine „Atmosphäre der entspannten Zuwendung“ und in denen sich das Lesen oder Vorlesen vollzieht „um seiner selbst willen“, „kindzentriert“ und nicht „zweckgebunden“, ohne Drängen und ohne Leistungsorientierung (a.a.O. 69, 78f., 137).

Die heute geforderte „Fehlerkultur“ lässt Versuch und Irrtum bewusst zu als Umweg zu positiven Lernergebnissen. Auch solche indirekten Lernvorgänge lassen sich noch als ‚technologisch‘ verstehen und Mängel an Kompetenz zu solcher ‚Technologie‘ kritisieren. Denn der Lehrer muss seinen

Unterricht (auch den reformpädagogischen) planen, vorbereiten und methodisch durchführen und dabei z.B. sein psychologisches Wissen über seine Schüler als Hilfsmittel so einsetzen, dass diese einigermaßen berechenbar und insofern zu Belehrungs-Objekten werden und der Lernerfolg halbwegs gesichert ist.

3. Alternative Zielorientierungen

Der Lehr-Lern-Prozess hat jedoch noch eine andere Ebene, welche sich selbst der indirekten ‚Machbarkeit‘ entzieht. Darauf wird unter dem Aspekt des selbstbestimmten Lernens der Subjekte heute vielfältig hingewiesen - gleichsam eine Gegenbewegung gegen die Versuche, Lernende zu Belehrungs-Objekten ökonomisch oder politisch motivierter Interessen zu machen.

Hartmut von Hentig hat betont, dass die „Person“ des Lehrers von seinen Schülern, auch im Fachunterricht, immer „mitgelesen“ wird und seine Person das wichtigste „Curriculum“ sei: „Nicht, über wie viele Kenntnisse der Lehrer verfügt, nicht, welche Medien er benutzt, nicht, welche Motivationskünste er einzusetzen versteht, nicht, welche Lernsituationen er herbeiführt, wird je für sich entscheiden, ob der Unterricht gut ist (nämlich interessant und wirksam), sondern wie sehr er durch seine Person überzeugt, dass dieser Gegenstand für einen heute lebenden Menschen - z.B. für ihn - wichtig ist und Folgen hat“ (Hentig 1984, 112, 117).

Solche Personalität und die entsprechende Menschwerdung können auch in einem Zeitalter der Verplanung und des Fabrizierens weder als Fremd- noch als Selbsterziehung einfach methodisch veranstaltet und technisch hergestellt werden. Der Subjektcharakter, sei es des anderen (etwa des Schülers) oder des eigenen Ich, verlangt letztlich nach einem Umgang, welcher die Behandlung von Gegenständen transzendiert. Es geht nicht mehr um ‚Machbarkeit‘ und Eingriff. Der Lernende als Person ist kein „Es“ mehr, sondern ein „Du“ (Buber), welches lernen muss, zunehmend selbstverantwortlich über seine vom Lehrer abweichenden Wege zu entscheiden. Dazu kann der Lehrende nicht die Lösungen liefern, sondern nur Hilfestellungen, z.B. in Form von Anregungen. Und eine solche erzieherische Grundhaltung der Lehr-Person färbt und trägt auch jene Phasen ‚technologischer‘ Einwirkens im sachorientierten Lernen und umgreift sie als „unterirdische Dialogik“ (Buber 1962, 803).

Diese gilt mehr noch für ein Hineinwachsen in Lebenssinn, Hoffnung oder ‚Seins-Vertrauen‘. Auf dieser Ebene beeinflusst der Erzieher vielleicht gerade dann positiv, „wenn er gar nicht daran denkt [...] beeinflussen zu wollen“. Martin Buber formulierte dazu: „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“, was bedeute, der Erzieher wirke durch seine „ganze unwillkürliche Existenz“, er täte gleichsam, „als täte er nicht“, sein erzieherisches Tun habe „die Gestalt des Nichttuns angenommen“ (Buber 1962, 794, 805, 819f.). Die Vorstellung und Praxis einer solchen absichtslosen Absicht ist für westliches Denken heute zunächst ungewohnt, wenn nicht befremdlich.

Mit der Formel des Tuns als täte man nicht hat Buber eine alternative Intentionalität im Auge, welche sich sowohl jenseits der üblichen zweckbestimmten Mittel-Ziel-Relation wie jenseits des Gegensatzes dazu in der Untätigkeit, d.h. Passivität bewegt - eine Form der Intentionalität, welche in abendländischen und fernöstlichen Traditionen lebenstragend war und in der heutigen westlichen Zivilisation an den Rand gedrängt wurde. Laotse vermochte das Gemeinte, den Weg des „Tao“, nur noch paradox auszudrücken: „Durch Nichttun wird alles getan“ (48. Spruch; Lin Yutang 1955/1996, 164). Und Eugen Herrigel (1955, 41f.) hat in seinem bekannten Büchlein „Zen in der Kunst des Bogenschießens“ beschrieben, wie er selbst in Japan in jahrelangem Bemühen lernt, eben dieses (ich-hafte) Bemühen und damit seinen „viel zu willigen Willen“ zu überwinden zu einem selbstvergessenen „absichtslose[n] Gespanntsein“ höchster Konzentration und erst so in rechter Weise das Ziel zu treffen. Auch das ist also eine Form von Zielorientierung! Bei der pädagogischen Vermittlung dieser Haltung (z.B. auch in der Fortbildung) geht es dann nicht mehr um „objektive, formulierbare, schematisierbare Erkenntnis“, „sondern allein um menschliches Dasein“, können Worte dazu „nur Randbemerkung“ sein, taugt letztlich nur die Einwirkung von Person zu Person, in

ihrem „unbetonten, unwillkürlichen, absichtslosen Handlungen und Haltungen“ (Buber 1963, 759, 771, 847, 887).

Kommen wir zurück auf die ‚Erde‘ der schulischen Erziehung, der Selbsterziehung von Lehrerinnen und Lehrern und der Lehrerfortbildung. Auch für diese gilt alles zuvor Gesagte. Indirekte Lernprozesse erscheinen in vielfältigen Formen der Teilnehmerorientierung, der praktischen Selbst-Erfahrung, welche z.B. als ‚offenes Lernen‘ später den eigenen Schülern zugemutet wird. Und die Belehrung ebenso wie die Vermittlung durch Worte und Reflexion haben zwar eine unaufgebbare Funktion. Doch solange sich das alles nur als ‚Management‘ und unter dem Vorzeichen einer (vielleicht auch noch politisch verordneten) Manipulation vollzieht, werden durch Fortbildung die Lehrenden nicht als ‚Personen‘ gestärkt und damit nur bedingt befähigt, die Personalität ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern

4. Zur Auflösung der Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung

Die paradoxe Frage lautet: Wie lässt sich *Selbstbestimmung* durch *Fremdbestimmung* fördern. Wie lässt sich der bisher weithin naive Umgang mit Heranwachsenden als Belehrungs-Objekten überwinden, so dass deren Personalität nicht durch pädagogische Steuerung behindert bzw. unterdrückt, sondern verantwortlich unterstützt werden kann? Meine These ist, dass das pädagogische Paradox sich über die skizzierte alternative Zielorientierung lösen lässt. Denn die Kategorien der Selbst- und Fremdbestimmung operieren auf der Ebene des Kausal Denkens und – handelns. In der personalen Beziehung zwischen Erzieher und Heranwachsendem wird das ‚Fremde‘ aufgehoben. Der Beeinflussung geht die Akzeptanz voraus. In einer „Pädagogik der Anerkennung“ (vgl. Hafenegger u.a. 2002) wird die Andersartigkeit des Gegenüber (und das gilt auch in der umgekehrten Richtung: im Vertrauen vom Kind zum Erzieher) erst einmal angenommen und bejaht, so dass auf dieser Basis eines gleichsam existentiellen Vertrauens Einwirkungen keine ‚Fremdsteuerung‘ mehr sind. Der Erzieher hofft, dass diese Basis sich jeweils neu herstellt. Sie ist insofern ein ‚Geschenk‘, aber eines, das durch Selbsterziehung und eine *personale* Grundhaltung zum pädagogischen Geschehen und zum jeweiligen Heranwachsenden vorbereitet bzw. offen gehalten werden kann.

Was bedeutet das alles für die Lehreraus- und –fortbildung? Es bedeutet zunächst, dass diese die Lehrerinnen und Lehrer zur Wachsamkeit aufruft gegenüber den zunehmenden Gefahren einer Vermarktung des „Humankapitals“, und das nicht nur theoretisch, sondern bezogen auf ihre konkreten Erfahrungen mit der Einschränkung ihrer Personalität im Lehr-Lern-Betrieb der Hochschulen und der Personalität ihrer Schülerinnen und Schüler im Lehr-Lern-Betrieb der Schule. Und mit Personalität ist dabei sowohl die individuelle Einmaligkeit und deren Lebensauftrag wie deren (sozial bezogene) Selbstbestimmung gemeint. Doch Wachsamkeit bleibt intern, wenn sie sich nicht in gemeinsames Handeln umsetzt. Die Jenaer Tagung, die diesem Band zugrunde liegt, ist ein Ausdruck für die Umsetzung einer solchen gemeinsamen Sorge; die Frankfurter Einsprüche und ihre Dokumentation (Frost 2006) ein anderer Ausdruck für den gemeinsamen Protest zahlloser Kolleginnen und Kollegen gegen den Verlust an pädagogischer Substanz, der aufgrund jüngster Bildungspolitik in Deutschland droht - so unzulänglich der eine oder andere Aspekt solcher Aufstände sein mag. Entscheidender noch ist, was in den Schulen geschieht: ob es gelingt, die „Standards“, an denen Schule sich schon immer orientierte, so neuzufassen, dass sie Individualität, Personalität, Stärke und auch ein ‚Seins-Vertrauen‘ wenigstens zulassen, wenn nicht festigen, und zugleich bestehende pädagogische Willkür und unerwünschte Nebenwirkungen einschränken. Denn das ist die andere Seite: eine Lehrerschaft, welche nachweislich um die *inhaltlichen* Lernergebnisse weiß, jedoch nur noch eingeschränkt um die *sozialen* und *methodischen* (das Lernen des Lernens) und überhaupt nichts um die unbeabsichtigten, unerwünschten und antipädagogischen sowie antidemokratischen Lernprozesse des sogen. *heimlichen Lehrplans*, muss schon viel genauer über die Resultate und Nebenwirkungen ihres eigenen Unterrichts und der Schulstrukturen Bescheid wissen und daraus Konsequenzen ziehen.

Eher kontraproduktiv dazu statt qualitätsverbessernd scheint die politische Neigung zu bloßer Erhöhung von Forderungen und Leistungsdruck oder auch die problematische Verwendung der Ergebnisse zentraler Tests und Prüfungen zu sein. Wie weit geben diese der Einmaligkeit der Personen einen Atemraum, welcher für Qualitätsverbesserung Voraussetzung ist? Wie weit würgen sie erfolgreiche Schulversuche und Versuchsschulen ab, die auch PISA-Ansprüche gut erfüllt haben? Und was endlich bedeutet eine Stabilisierung von ‚Seins-Vertrauen‘ in den schulischen und unterrichtlichen Abläufen konkret? In der Auseinandersetzung mit solchen Problemen hat die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung eine zentrale Aufgabe.

Literatur:

Bohnsack, F.: Sinn-Entwicklung? Auf der Suche nach Zielen und Stufen der Sinnfindung und Sinnbindung. In: Bohnsack, F.: Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003, 379-408

Bohnsack, F.: Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: S. Blömeke u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, 152-164

Bohnsack, F.: John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz 2005

Bohnsack, F.: sinn-begriff und seins-vertrauen und die aufgabe der erziehung. In: Peter Buck (Hrsg.): wie gelangt ein Mensch zu sinn? Stuttgart: verlag freies geistesleben 2006, 48-64

Buber, M.: Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München/Heidelberg: Kösel/Lambert Schneider 1962

Buber, M.: Werke. Dritter Band. Schriften zum Chassidismus. München/Heidelberg: Kösel/Lambert Schneider 1963

Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess (1930). 6. Aufl. eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger. Heidelberg: Quelle & Meyer 1962

Frost, U.: Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn u.a.: Schöningh 2006

Hafeneger, B. u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2002

Herrigel, E.: Zen in der Kunst des Bogenschießens. München-Planegg: Otto Wilhelm Barth-Verlag 1955

Hurrelmann, B. u.a.: Lesesozialisation. Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1989

Saxer, U. u.a.: Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1989

Lin Yutang (Hrsg.): Die Weisheit des Laotse. Frankfurt/M.: Fischer 1955/1996

Systemisch induzierte Personalentwicklung

1. Einleitung

Sei es aufgrund eigener Initiative oder durch die Teilnahme an Entwicklungsprojekten der jeweiligen Bundesländer (z.B. „Selbstständige Schule“ in NRW, „Eigenverantwortliche Schule“ in Thüringen) - Schulen in Deutschland sind in Bewegung geraten. So weist bspw. die Suchmaschinen Google über 1.2 Millionen Ergebnisse bei dem Suchbegriff „Schulentwicklung“ aus. Ohne auf diese Aktivitäten und Projekte im Einzelnen einzugehen scheint eines sicher: Der Erfolg von Schulentwicklungsaktivitäten/-projekten ist abhängig von einer Reihe unterschiedlichster, inner- wie außerschulischer Faktoren - nicht zuletzt trägt dazu aber auch die Qualität von Personalentwicklung und deren Verknüpfung mit den (übergeordneten) Zielen der Schulentwicklung bei.

Nach einem kurzen Überblick über Entwicklungslinien und -tendenzen der Personalentwicklung wirft der folgende Beitrag daher einen Blick über die Grenzen von Schule hinaus und skizziert ein systemisch induziertes Personalentwicklungsprojekt in einem mittelständischen Unternehmen. Hier ist es beispielhaft gelungen, Strategie und Ziele der Organisation mit den Entwicklungszielen der Führungskräfte zu verknüpfen. Ein derart verändertes Verständnis von Personalentwicklung stellt jedoch auch veränderte Anforderungen an alle beteiligten Akteure. Schulen können, so die Grundannahme des Autors, aus diesem Beispiel lernen: Schulentwicklung wird umso erfolgreicher verlaufen, wenn es gelingt, Personalentwicklung mit Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zu verknüpfen.

2. Gegenstand der Personalentwicklung

Personalentwicklung wird in der einschlägigen Literatur definiert „als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (Mentzel 1997, S.15). Es geht demnach um einen Entwicklungsprozess, der sowohl die individuellen Neigungen und Interessen der betreffenden Mitarbeiter berücksichtigt (Mitarbeiterperspektive), als auch die mit deren Aufgabe verbundenen aktuellen und zukünftigen Anforderungen (Organisationsperspektive). Nicht selten weicht die zu beobachtende Praxis vieler Unternehmen und Organisationen allerdings von dieser Definition ab. So zeigt sich in diesen Fällen meist ein verkürztes Verständnis von Personalentwicklung in der Weise, dass sich die entsprechenden Maßnahmen überwiegend an den persönlichen Interessen der Mitarbeiter orientieren und weniger am Bedarf der Organisation.

3. Entwicklungslinien der Personalentwicklung im Laufe der letzten 15 Jahre

Während der 80er Jahre wurde Personalentwicklung ganz überwiegend verstanden und realisiert als Fortbildungsangebot zur individuellen Kompetenzentwicklung - unabhängig von der Organisationsentwicklung und weitgehend losgelöst vom (oftmals auch nicht bekannten) Bedarf der Organisation. Vielerorts existierten Bildungskataloge und die - oftmals auf Basis individueller Initiative - erfolgende Inanspruchnahme orientierte sich an den darin enthaltenen Bildungsangeboten. In diesem Zeitraum war Anteil „offener“, d.h. nicht systemabbildender Fortbildungen klar dominierend und die Entwicklung extrafunktionaler Kompetenzen in Großunternehmen und im Mittelstand etablierte sich als fester Bestandteil der Fortbildung. Innerbetrieblich bestanden kaum adäquate Feedbacksysteme bzw. nur wenig brauchbare Instrumente; allerdings wird die Evaluation von Weiterbildungen mittels von den Teilnehmern auszufüllenden Feedback-Bögen zunehmend selbstverständlicher.

Für den einzelnen Mitarbeiter bestand damit ein relativ hohes Maß an Freiheit bei der Auswahl von Fortbildungsangeboten und Entwicklungsthemen sowie – da ein entsprechendes Controlling und Interesses seitens des Managements nur wenig ausgeprägt war – bei der Umsetzung der erworbenen Kompetenzen oder neuen Impulse. Nicht zuletzt konnten sich daher Mitarbeiter mit einer geringeren Lernbereitschaft ohne große Mühe leicht „verstecken“ oder erforderlichen Qualifizierungen entziehen. Motiviertere Mitarbeiter hingegen klagten allerdings über den z.T. mangelnden praktischen Bezug mancher Qualifizierungsinhalte und/oder sie erhielten wenig/kein(e) Feedback und Unterstützung beim Transfer der neu erworbenen Qualifikationen in den Arbeitsalltag. Nicht selten war diese Gruppe von Mitarbeitern durch die eingeschränkten Transfermöglichkeiten frustriert. Für die Organisation bzw. das Unternehmen hatte diese Situation vor allem den Vorteil, dass sowohl der Aufwand für organisatorische Planungsleistungen wie auch für die (potenziellen) Transferleistungen relativ gering blieb. Nur wenige Unternehmen und Organisationen realisierten allerdings die daraus resultierenden Folgen: Eine gewisse Kompetenzstagnation bei großen Teilen der Mitarbeiter und (damit) zu wenig Veränderungs- und Entwicklungsimpulse für das Unternehmen bzw. die Organisation. Zudem wanderten mancherorts leistungsstarke und entwicklungsorientierte Mitarbeiter ab.

Während der nachfolgenden Dekade hielten neue Formen der Arbeitsorganisation wie z.B. Gruppenarbeit, lean-production, Kaizen etc. Einzug in viele Unternehmen. Sie stellten Management-Entwicklungen dar, die den „Humanfactor“ unmittelbarer mit den Unternehmens-/Organisationszielen in Verbindung brachten. In der Folge nahmen Maßnahmen zur Bereichs- und Teamentwicklungen sowie Feedbacksysteme für Vorgesetzte (Audits) deutlich zu und Coaching (Supervision) kam als Angebot auf. Individuell gewählte externe Fortbildungen liefen nach wie vor auf z.T. hohem qualitativen Niveau, aber die Nutzen- bzw. Evaluationsfrage stellte sich zunehmend stärker als zuvor.

Nach der Jahrtausendwende kam es zu einem Zusammenbruch des klassischen Fortbildungsmarktes. Human-Ressource-Management (HRM) wurde stärker denn je am Nutzen für die Prozesse und die Ziele des Unternehmens bzw. der Organisation bewertet und zunehmend unmittelbar in die Organisationsstrategie eingebunden. Qualifizierungsaufträge an externe Dienstleister ergaben sich immer häufiger aus strategischen Veränderungsvorhaben und sollten diese stützen. Dieser Entwicklungsprozess führte dazu, dass Qualifizierungen mittlerweile überwiegend in der Abbildung von „Echtsystemen“ stattfinden. Prozesskompetenz der Führungskräfte und Mitarbeiter wird in vielen Unternehmen als wichtiger erachtet, als formale Abschlüsse; Feedbacksysteme für nahezu alle Führungskräfte und Mitarbeiter sind in vielen Unternehmen mittlerweile eine Selbstverständlichkeit. Unterstützt durch ein hohes Maß an Interesse und Unterstützung seitens der Unternehmen gegenüber den (mittlerweile erwarteten) Transferleistungen sowie regelmäßige Feedbacks zur eigenen Entwicklung ergeben sich für die Beschäftigten gute Transfer-/ Umsetzungsmöglichkeiten und die praxisnahe (Weiter)Entwicklung von Kompetenzen. Damit einher geht aber auch ein höheres Maß an Leistungsverdichtung und -druck sowie an Transparenz und Controlling der individuellen Entwicklung.

Die Vorteile für Unternehmen und Organisationen bestehen vor allem darin, dass neue Kompetenzen unmittelbar in die Arbeitsoptimierung eingebracht werden und die Entwicklung der Kompetenz der Beschäftigten (indirekt) auch den Unternehmenswert steigert. Verbunden ist damit allerdings auch ein höherer zeitlicher und finanzieller Aufwand für Kompetenzentwicklung sowie ein höheres Maß an offenen Konfliktsituationen durch hohe Transferleistungen.

Personalentwicklung, wie sie in den letzten fünf bis zehn Jahren zunehmend an Bedeutung gewann, bewegt sich somit in einem – idealerweise konstruktiven – Spannungsfeld zwischen Person und Organisation. Sie ist zum einen auf den einzelnen Mitarbeiter ausgerichtet mit der Zielsetzung, diesen in seiner individuellen Entwicklung zu fördern. Zum anderen ist sie jedoch auch an der Organisation und deren Erfordernissen und Zielen orientiert. Es geht im Kern also darum, die vorhandenen Fähigkeiten der Mitarbeiter zu erkennen, zu entwickeln und sie mit den jeweiligen Anforderungen an ihren Arbeitsplätzen in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Mentzel, ebd.). Entlang dieser „Koordinaten“ lassen sich alle gängigen Instrumente und Verfahren der Personalentwicklung zuordnen (vgl. Abb. 1).

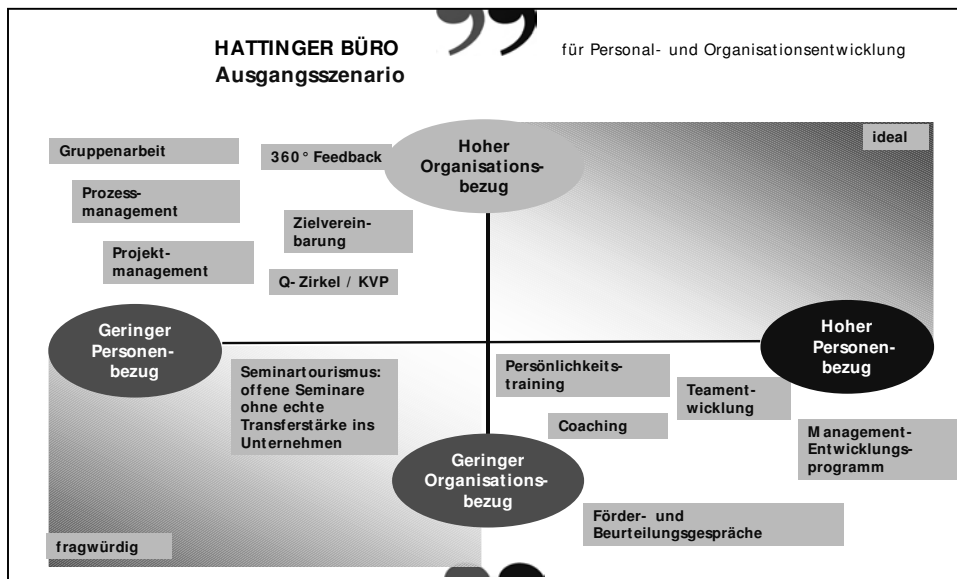


Abb. 1: Personalentwicklung im Spannungsfeld zwischen Person und Organisation

Entsprechend unterschiedlich fallen daher auch Settings bzw. „Lernorte“ aus, an denen die jeweilige Qualifizierung stattfindet: Je nach dem ob sich die entsprechenden Maßnahmen eher am Mitarbeiter oder der Organisation (dem Unternehmen) orientieren und ob diese eher „on the job“ oder „off the job“ realisiert werden (vgl. Abb. 2).

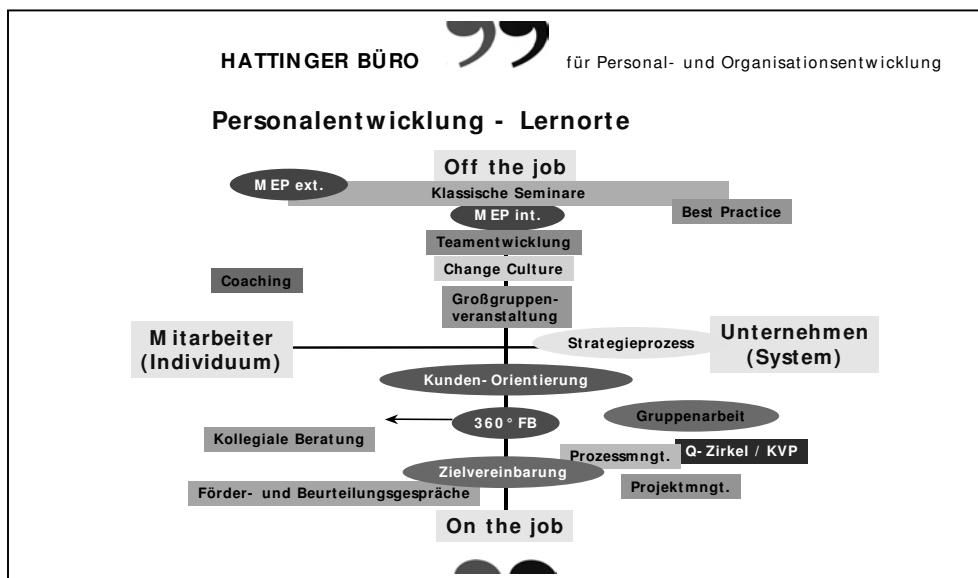


Abb. 2: Personalentwicklung - Lernorte

Moderne Personalentwicklung ist also mehr als lediglich Seminare anbieten und durchführen. Sie orientiert sich an der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Organisation und den daraus resultierenden Bedarfen sowie den (personenbezogenen) Bedürfnissen (Schlüsselthemen/-zielgruppen) der Mitarbeiter. Unabdingbar braucht es dazu entsprechende Instrumente und Prozesse der Steuerung (Bedarfsermittlung, Planung, Erfolgskontrolle ...). Idealerweise verknüpft sie zudem individuelles und organisationales Lernen und schafft die dazu benötigten förderlichen

Lernstrukturen. Darüber hinaus berücksichtigt sie den Grundsatz, dass organisationales Lernen größere Widerstände verursacht als das ausschließliche Lernen auf individueller Ebene.

4. Personalentwicklung in einem mittelständischen Unternehmen

Beispielhaft wird nachfolgend ein systemisch induziertes Personalentwicklungsprojekt in einem international agierenden, mittelständischen Unternehmen skizziert¹.

Ausgehend von der Überzeugung, dass den Führungskräften bei der Umsetzung der Unternehmensstrategie eine zentrale Rolle zukommt, wurde ein bedarfsorientiertes Kompetenzmodell entwickelt, dessen Inhalte sich konsequent an der Strategie und den Zielen des Unternehmens orientieren. Mit Blick auf die drei zentralen Zielbereiche Technik, Märkte und Prozesse enthält das Modell vier Kompetenzfelder: Drive, Focus, Impact und Guide. In der nachfolgenden Abbildung sind die mit den vier Kompetenzfelder verbundenen Kernkompetenzen dargestellt.

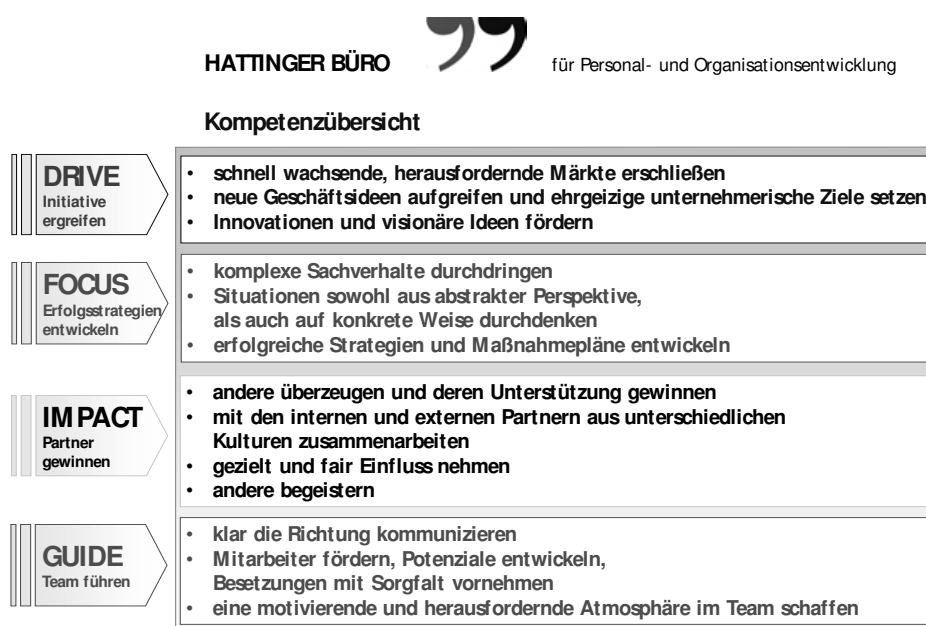


Abb. 3: Kompetenzfelder: Kernkompetenzen

Im Einzelnen geht es im Kompetenzfeld „Drive“ um Aspekte wie Eigeninitiative, Kreativität, Veränderungsbereitschaft, Entscheidungsfreude und Ergebnisorientierung. Im Kompetenzfeld „Focus“ finden sich Aspekte wie Lern- und Analysefähigkeit, Strategisches Denken sowie Planungs- und Organisationsgeschick. Das dritte Kompetenzfeld („Impact“) fokussiert Qualitäten wie z.B. Kundenorientierung, Networking, Kommunikationsfähigkeit und Durchsetzungsstärke. Schließlich sind unter „Guide“ vor allem soziale Kompetenzen wie z.B. Motivationskompetenz, Coaching und Mentoring, Teamfähigkeit sowie Einfühlungsvermögen angesprochen.

Das auf 24 Monate angelegte Entwicklungsprogramm besteht aus acht Elementen, die teils nacheinander, teils parallel realisiert werden: Vorbereitungsphase, Kick-off Veranstaltung, Basisqualifizierung, Selbststudium, Vertiefungstrainings, Mini-Projekte, Kompetenzbeurteilung sowie Abschlusspräsentation (vgl. Abb. 4).

¹ Es handelt sich dabei um ein eigentümergeführtes Produktionsunternehmen mit ca. 1.800 Beschäftigten; das Unternehmen verfügt über eine Abteilung „Zentrale Personalentwicklung“.

Zeitlicher Überblick

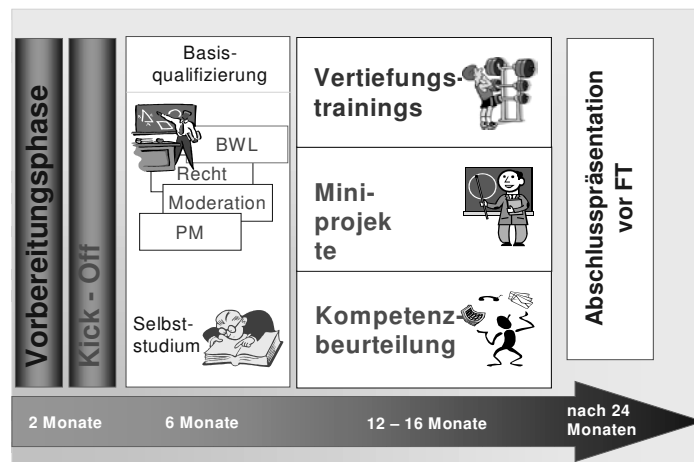


Abb. 4: zeitlicher Ablauf des Entwicklungsprogramms

Die zweimonatige *Vorbereitungsphase* besteht aus der Rekrutierung der Teilnehmer sowie der Definition von Mini-Projekten. Die Rekrutierung erfolgt im ersten Schritt durch die eigene Bewerbung interessierter Führungskräfte - inklusive einer Selbsteinschätzung hinsichtlich der vier Kompetenzfelder. Im zweiten Schritt erfolgt eine Fremdbewertung aller Bewerber durch ihre jeweiligen Vorgesetzten. Je nach Ergebnis dieses Abgleichs durchlaufen die Interessenten zudem ein Assessment-Verfahren, das sich an den Kriterien des Kompetenzmodells orientiert.

Die zugelassenen Teilnehmer werden in Kleingruppen mit max. sechs Personen aufgeteilt. Bei der Zusammensetzung wird darauf geachtet, dass die Gruppe zu ca. zwei Drittel aus erfahrenen Führungskräften besteht und nicht mehr als zu einem Drittel Führungsnachwuchskräfte enthält. Neben der Einbindung in eine Kleingruppe erhalten die Führungsnachwuchskräfte auch dadurch Unterstützung für ihren Entwicklungsprozess, dass ihnen Kollegen aus der zweiten Führungsebene als „Paten“ sowie Führungskräfte aus dem Top-Management als Mentoren zugeordnet werden. Letztere sind es auch, die die Mini-Projekte für die jeweiligen Teilnehmer definieren. Bei den Mini-Projekten handelt es sich um konkrete Aufgabenstellungen, die an einen vorhandenen (Entwicklungs-) Bedarf des Unternehmens anknüpfen und während des 24-monatigen Entwicklungsprogramms von den Teilnehmern zu bearbeiten sind.

Die Vorbereitungsphase mündet in eine *Kick-off Veranstaltung*, in deren Rahmen der Auftraggeber (Geschäftsführung) die Zielsetzung des Entwicklungsprogramms aus Sicht des Unternehmens darstellt und dieses mit Vision und Strategie verknüpft. Gegenstand der Veranstaltung ist darüber hinaus ein „Contracting“ zwischen den Teilnehmern und dem Auftraggeber sowie die Zuordnung der „Teilnehmer zu ihren jeweiligen „Paten“. Zudem stellen alle Teilnehmer des Entwicklungsprogramms ihre persönlichen Mini-Projekte im Rahmen der Veranstaltung vor.

Die folgenden sechs Monate bestehen aus einer für alle Teilnehmer obligatorischen *Basisqualifizierung* in Themenfelder wie z.B. Projektmanagement, BWL, Recht und Moderationstechnik sowie einem *Selbststudium*.

Abhängig vom Qualifizierungsstand bzw. -bedarf der Teilnehmer schließen sich daran für 12 – 16 Monate drei parallel verlaufende Module an: Am individuellen Bedarf orientierte, *vertiefende Trainings*, die Bearbeitung der *Mini-Projekte* sowie eine fortlaufende *Kompetenzbeurteilung* über Fortschritte im (individuellen) Entwicklungsprozess.

Den Abschluss des Programms bildet eine öffentliche Präsentation der (Zwischen-) Ergebnisse aus den Mini-Projekten vor dem Führungsteam (Geschäftsführung) des Unternehmens.

5. Vorteile und Anforderungen systemisch induzierter Personalentwicklung

Systemisch induzierte Personalentwicklung bietet wesentliche Vorteile gegenüber „traditionellen“ Formen der Personalentwicklung – sowohl für den Teilnehmer als auch für das Unternehmen. Kompetenzmodelle und begleitende Feedbacksysteme geben den Teilnehmern Orientierung für ihre individuellen Entwicklungsziele. Zugleich verhindert der durch Feedbacksysteme erzeugte „Leidens-„ bzw. Veränderungsdruck persönliche Vermeidungs- bzw. Verdrängungstendenzen und fördert eine stärkere Fokussierung auf die individuelle Entwicklung. Darüber hinaus bieten am unmittelbaren Arbeitsplatz orientierte Qualifizierungsprogramme („Action Learning“) hohe Transfer- bzw. Anwendungschancen. Die dadurch entstehende höhere Entwicklungsdynamik im gesamten System erzeugt eine kollektive „Entwicklungsaufmerksamkeit“ und fördert ein systemisches Interesse an Feedbackschleifen. Last but not least wird Personalentwicklung zunehmend als das wahrgenommen und realisiert, was es seinem Kern nach ist: Eine zentrale Führungsaufgabe.

Voraussetzung hierfür ist, dass sich sowohl Trainer/Qualifizierer als auch die beauftragenden Organisationen bzw. Unternehmen und die Teilnehmer selbst den damit verbundenen, veränderten Anforderungen stellen. Von *Trainern und Weiterbildungsanbietern* fordert eine systemisch induzierte Personalentwicklung insbesondere ein höheres Maß an Kundenorientierung in Beratung und Qualifizierung – statt pauschaler Weiterbildungsangebote und -kataloge. Dabei wird eher mit Fachabteilungen über Business-Ziele, als mit Personalabteilungen über Bildungsbedarfe zu reden sein. Auch werden Trainingstage als „Wertnachweis“ nicht mehr genügen – vielmehr orientiert sich der Erfolgsnachweis an messbaren Kompetenz- und Prozessleistungs-Steigerungen. Schließlich ist auch eine Veränderung von Rolle und Selbstverständnis der Trainer von Nöten: Trainer werden zunehmend gefordert sein, sich zu Prozessbegleitern zu entwickeln, die den gesamten Entwicklungsprozess – von der adäquaten Lernarchitektur über die Durchführung der Qualifizierung bis hin zur Evaluation für Person und Organisation – gestalten. Die beauftragenden *Organisationen/Unternehmen* sind gefordert, die Organisationsziele mit entsprechenden Kompetenzentwicklungszielen zu verknüpfen und für die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen (z.B. offene Entwicklungskultur, Entwicklung und verbindliche Implementierung von Feedbacksystemen, Sensibilisierung und Qualifizierung von Führungskräften für die Personalentwicklungsaufgabe) zu sorgen. Zudem obliegt ihnen die aktive Steuerung und Unterstützung der Kompetenzentwicklung sowie die Entwicklung und Kommunikation der Kompetenzmodelle. Von den *Teilnehmern* verlangt eine systemisch induzierte Personalentwicklung insbesondere dreierlei: die Bereitschaft zur persönlichen (Weiter)Entwicklung, die Bereitschaft, die Organisations-ziele und Kompetenzanforderungen als Grundlage der eigenen Entwicklung zu akzeptieren sowie die Bereitschaft zum Kompetenzfeedback.

6. Personalentwicklung im System Schule

Auch im Organisationskontext „Schule“ beginnt sich ein moderneres Verständnis von Personalentwicklung zu etablieren. So schreiben bspw. Buhren und Rolff: „Personalentwicklung ist kein punktuell, sondern ein umfassendes und langfristig angelegtes Konzept. Mitarbeitergespräche durchzuführen (...) garantiert noch keine Personalentwicklung. Denn vielfach sind die MA-Gespräche schlecht vorbereitet, selten geht eine Selbstbeurteilung der Lehrperson voraus, nur hin und wieder mündet es in einer Zielvereinbarung, die häufig von der Lehrperson als aufgesetzt und unverbindlich empfunden wird, in den wenigsten Fällen bezieht es sich auf Unterricht und meistens existiert auch kein Konzept von Unterrichtsentwicklung. So nimmt es nicht wunder, dass viele MA-Gespräche wirkungslos bleiben“ (Buhren/Rolff, 2002, S. 18). Betrachtet man Schule als System so wird deutlich: Personalentwicklung in Schule – soll sie effektiv und effizient sein – muss sich erstens als Teil von und in seinem Beitrag zur (übergeordneten) Schulentwicklung sehen. Sie muss zweitens in einer bestehenden Interdependenz mit Organisations- und Unterrichtsentwicklung gedacht und geplant werden (vgl. auch Horster/Rolff 2001).

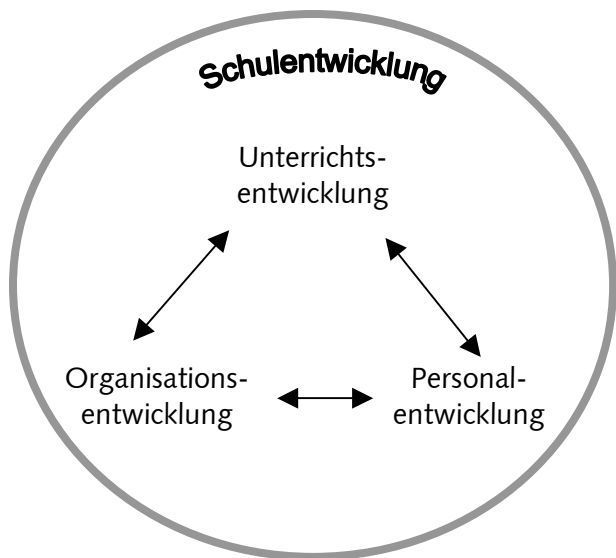


Abb. 5: Personalentwicklung im Systemkontext Schule

An geeigneten Instrumenten hierzu fehlt es nicht. So bieten sich bspw. Potentialanalyse, Jahresgespräche, Zielvereinbarungen, Führungsfeedback, Supervision und kollegiale Fallbesprechung, Coaching/Mentoring als Verfahren zur Entwicklung des professionellen Selbst an. Auch zur (parallelen) Kollegiumsentwicklung liegen bewährte Verfahren vor: Mentorat für Neueintretende, Lernpartnerschaften, Kollegiales Team-Coaching, Qualitäts-Teams, Job-Rotation, -Enrichment, -Enlargement, Teamentwicklung, Professionelle Lerngemeinschaften, Formen des Co-Managements etc. (vgl. u.a. Buhren/Rolff, 2002, 61 ff.).

Günstige Entwicklungsszenarien bieten sich derzeit durch die diversen Schulentwicklungsprojekte in den einzelnen Bundesländern. Entscheidend für deren Erfolg wird nicht zuletzt sein, in welchem Umfang und in welcher Qualität es gelingt, Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung miteinander zu verknüpfen, eine geeignete Prozess-Architektur zu entwickeln, die dazu erforderlichen Kompetenzen (z.B. Change Management, Steuerungskompetenz, Konfliktmanagement, Teammanagement) zu vermitteln und substantielle Veränderungsimpulse zu implementieren.

Literatur:

Buhren, C.R., Rolff, H.-G. (2002): Personalentwicklung in Schulen. Weinheim und Basel, Beltz-Verlag.

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management.

Horster, L., Rolff, H.-G. (2001) Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim und Basel, Beltz-Verlag.

Mentzel, W. (1997): Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden Freiburg, Haufe-Verlag.

Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungssystem (EPOS): Akademie/Schulzentrum Silberburg auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für kooperatives und selbstorganisiertes Lernen

Summary

Im Rahmen des Programms Lernkulturentwicklung hat die Arbeitsgemeinschaft berufliche Weiterbildungsforschung (ABWF) das Schulzentrum/Akademie Silberburg (AKAS) für zunächst zwei Jahre (2001-2002) gefördert, mit dem Ziel neuartige Wege zu einem umfassenden Lernkulturwandel zu erproben. Mit der Konzipierung und wiss. Begleitung wurde die Projektgruppe Zukunftsmoderation an der Universität Kassel unter Leitung von Olaf-Axel Burow beauftragt. Nachfolgend geben wir einen Einblick in erste Erfahrungen mit dem Projekt und skizzieren einige Elemente unseres „Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklungssystems“ (EPOS). Schulentwicklung – so unsere These – ist dann besonders folgenreich, wenn – auf freiwilliger Basis – ein evolutionärer Prozess der integrierten Personal- und Organisationsentwicklung eingeleitet wird. Dieser Prozess muss von Lehrer/innen, Schüler/innen, der Geschäftsleitung sowie des sonstigen Personals getragen werden. Aufgabe der Berater/innen ist es, bedarfsorientiert Möglichkeitsräume und Trainingsangebote zur Verfügung zu stellen, um den evolutionären Prozess anzustoßen und zu unterstützen. Als besonders fruchtbar haben sich dabei Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation sowie des Biographischen Lernens erwiesen.

1. Zielstellung: Von der behelnden zur lernenden Schule.

Das Schulzentrum/Akademie Silberburg ist eine Einrichtung des Schwäbischen Frauenvereins und existiert seit 1875. Das Schulzentrum deckt drei berufliche Aus- und Weiterbildungsänge ab:

- Fachschule für Sozialpädagogik,
- Fachschule für Organisation und Führung,
- sowie eine angegliederte Akademie, die berufliche Weiterbildungen in den Bereichen „Führung, Pädagogik/ Psychologie und Fröbel-Art“ anbietet.

In einführenden Beratungsgesprächen mit dem pädagogischen Leiter Heinz Hinz, der Geschäftsführung, dem Kollegium sowie Schülern/innen und auf einer gemeinsamen Tagung wurde als Ziel die *Einleitung eines umfassenden Lernkulturwandels* definiert. Demnach sollte in einem zunächst auf zwei Jahre geplanten *Personal- und Organisationsentwicklungsprozess* eine Bestandsaufnahme des derzeitigen Entwicklungsstandes des Schulzentrums erarbeitet und daran anknüpfend eine Vision für die zukünftige Entwicklung entworfen werden. Mithilfe von an den Alltagsproblemen orientierten Workshops unter Zuhilfenahme von Verfahren der Zukunftsmoderation (vgl. Burow 2000), eines Methodentrainings zum selbstorganisierten Lernen (vgl. Herold & Landherr 2001) sowie Expertenworkshops sollte die Entwicklung neuartiger Lernkultur eingeleitet werden, die mit dem Terminus „Selbstorganisiertes Lernen“ (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999; Siebert 2000) umschrieben wurde.

Ziel war insbesondere eine Überwindung der immer noch die Schulkultur prägenden Orientierung am lehrergesteuerten, fragend-entwickelnden Unterrichtsstil (vgl. Gudjons H. 2002,S.7), der – wie zuletzt die PISA-Studie gezeigt hat (vgl. Baumert 2001) – im Übermaß eingesetzt wenig effektiv ist.

Über eine bloße Veränderung der Lehr- und Lernkultur hinaus zielte das Projekt aber auch darauf ab, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen so in den Alltag des Schulzentrums zu integrieren, dass es sich dem *Idealbild einer „Lernenden Organisation“* (vgl. Senge P. 1996) annähert.

2. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung – ein neuer Beratungsansatz

Bezugnehmend auf bekannte Konzepte der *Prozessorientierten Zukunftsmoderation* (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, Appreciative Inquiry) wollten wir einen partizipativen Prozess gemeinsamer Zukunftsgestaltung zusammen mit den Schlüsselpersonen des Systems anstoßen. Hintergrund waren die *Theorie des Kreativen Feldes* und das *Jazzband-Modell der Führung* (vgl. Burow 1999, 2000). Demnach betrachten wir Lehrer/innen, Schüler/innen sowie sonstiges Personal als Experten für den Wandel. Wie Mitglieder einer Jazzband besitzt jede dieser Personen besondere Kompetenzen, die in den gemeinsamen Improvisationsprozess über das Thema Lernkulturwandel eingebracht werden können. Hier ging es also zunächst darum, die traditionellen Partituren schulischen Lehrens und Lernens zur Seite zu legen, um in einem offenen Improvisationsraum gemeinsam neue Melodien zu entwickeln. Unsere Schlüsselfrage war: *Wie können wir das ungenutzte Wissen und die ungenutzten Potential des Systems so freisetzen und vernetzen, dass ein sich selbst stabilisierender Prozess evolutionärer Personal- und Organisationsentwicklung entsteht?* Oder – um im Bild zu bleiben: Wie können wir die Bildung jammender Bands (vgl. Burow 2002) anregen und den schulischen Raum in ein Kreatives Feld verwandeln, das aus sich selbst heraus Neues hervorbringt?

Da der Schulentwicklungsprozess evolutionär erfolgen sollte, konnten wir zunächst nur die Startveranstaltung in Form „Wertschätzender Organisationsentwicklung“ (Appreciative Inquiry) sowie einer anschließenden Zukunftskonferenz planen. Schließlich sollte der weitere Verlauf im Dialog mit den Trägern des Prozesses gemeinsam entwickelt werden. Die nachfolgend aufgeführten Bausteine von EPOS sind also als *offenes System* zu verstehen, das aus dem aktuellen Prozess und den konkreten Anforderungen heraus immer wieder neu konfiguriert werden muss.

3. Die Bausteine der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung: Reflexionsworkshops – SOL-Training – Synergieforen – Forschendes Lernen

Unser Ansatz basiert auf drei grundlegenden Elementen, die sich gegenseitig ergänzen und stützen sollten:

- Workshops mit Lehrern und Schülern
- Methodentraining zum Selbstorganisierten Lernen (SOL)
- Synergieforen: Kompaktworkshops mit Experten zu SOL

Diese drei Elemente waren eingebettet in den normalen Schulalltag und wurden ergänzt bzw. erweitert durch Aktionsgruppen, die sich im Anschluss bildeten, wie z.B. ein Lehrer-Schüler-Forum.

Zusätzlich fand im Sinne „forschenden Lernens“ eine Begleitforschung mit Teilnehmender Beobachtung, fokussierten Interviews und ausführlichen Verlaufsprotokollen statt. Die entstehenden Daten wurden auf Planungskonferenzen Lehrern und Schülern präsentiert, so dass der evolutionäre Entwicklungsprozess durch ein *kontinuierliches Datenfeedback* unterstützt wurde (vgl. Altrichter & Posch 1998,3).

3.1. Workshops

Wir starteten mit *einem Workshop zur Wertschätzenden Organisationsentwicklung (Appreciative Inquiry)* auf dem die Teilnehmer sich über ihre besten Erlebnisse am Schulzentrum austauschten, über die faszinierendsten Aktionen, die eindrucksvollsten Kontakte mit Kollegen/innen und Schülern/innen etc. Basierend auf dieser Darstellung der positiven, ja bisweilen sogar begeisternden Aspekte der Arbeit am Schulzentrum setzten wir uns mit der Frage auseinander: Wovon wollen wir mehr?

Schon auf der AI-Konferenz war spürbar – durch die Evaluation bestätigt – , dass dieser wertschätzende Einstieg ein Meilenstein war, um Skepsis zu überwinden und die Motivation zu fördern.

Die Teilnahme an den Workshops war freiwillig und sie fanden z.T. *während der regulären Unterrichtszeit* statt. Wir wollten damit dokumentieren, dass Personal- und Schulentwicklung zum „normalen“ Auftrag der Schule gehört und eine gemeinsam zu bewältigende Herausforderung für Schüler, Lehrer und Leitung ist. Jeder konnte sich alternativ für den Unterricht oder die Teilnahme an den Workshops entscheiden. Bislang sind folgende Workshops entstanden:

- Startworkshop: Wertschätzende Organisationsentwicklung.
- Entwicklung einer gemeinsamen Vision: Zukunftskonferenz
- Zukunftswerkstatt: Neue Beurteilungsformen
- Biographisches Lernen 1: Der Lebensbaum
- Biographisches Lernen 2: Das Selbstportrait
- Workshop: Neugestaltung des Anerkennungsjahres
- Open Space mit den Schüler/innen: Planung des Anerkennungsjahres.

Nachfolgend einige Anmerkungen zu den Workshops.

Anknüpfend an die Wertschätzung der bisherigen Arbeit und die erste Beschreibung der gewünschten Veränderungsrichtung auf dem Startworkshop bestand der zweite Schritt in der Durchführung einer Zukunftskonferenz mit Geschäftsleitung, Lehrern und Schülern. Diese Zukunftskonferenz führt zu einem nachhaltigen Klimawandel und einer Aufbruchsstimmung, die bis heute anhält und die zu einer Reihe von Veränderungen im Umgang der Kollegen miteinander, zu einem Wandel der Unterrichtsmethoden, zu einer Umgestaltung von Räumen und zum Aufbau von L-Schüler-Gesprächskreisen beitrug. Als herausragender Fortbildungswunsch kristallisierten sich Angebote zum biographischen Lernen heraus, auf deren Grundlage dann das Bedürfnis entstand, über veränderte Beurteilungsformen nachzudenken und eine Neustrukturierung des Anerkennungsjahres der Erzieher/innen anzugehen.

Biographisches Lernen I:

In der Zukunftskonferenz äußerten Lehrer/innen und Schüler/innen ein starkes Bedürfnis danach, mehr über ihr eigenes Lernen und ihre persönlichen Lernmuster zu erfahren. Wir einigten uns darauf, diesem Bedürfnis durch zwei besonders strukturierte Workshops, Biographisches Lernen I und Biographisches Lernen II, nachzukommen.

Ein zentrales Problem für die Einleitung eines Lernkulturwandels stellen die traditionellen Auffassungen von Schule und Unterricht dar, die aufgrund der eigenen Schulerfahrungen (ca. 13000 Stunden Unterricht!!!) und der institutionalisierten Routinen, es offenbar für die Mehrzahl der Lehrkräfte, aber auch der Schüler/innen fast unmöglich macht, echtes Neuland zu betreten (vgl. Baumert 2000; Gudjons 2002).

Eine wichtige Voraussetzung für einen grundlegenden Wandel ist unserer Auffassung nach deshalb die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernerbiographie, mit den entstandenen mentalen Modellen und der sich daraus ergebenden, meist unbewusst gestalteten gemeinsamen Lernkultur am Arbeitsplatz.

Wir wählten die Metapher des „Lebensbaums“ (Burow 2002) um einen Zugang zu den eigenen Lernerfahrungen zu schaffen. Im Anschluss an eine gelenkte Rückerinnerung zu Stationen eigenen Lernens (Kindheit, Schulzeit, Studium, Beruf) wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, ihren persönlichen „Lebensbaum“ zu zeichnen und darin folgende Punkte abzutragen:

Erstellung des persönlichen Lernbaumes unter Berücksichtigung folgender Fragestellungen:

- Wo liegen meine Wurzeln?
- Was sind meine Nährquellen?
- Wie sieht mein Stamm aus? Was enthält er?
- Welches sind meine Hauptäste? Wie kann ich Sie benennen?
- Welches sind die Verzweigungen?
- Welche Früchte trage ich?
- Welche Blätter/Früchte möchte ich abwerfen?
- Welche Äste/ Zweige sind verkümmert?
- Welche Äste/ Zweige möchte ich weiterentwickeln?

- In welcher Jahreszeit befinde ich mich zur Zeit?
- Habe ich den optimalen Untergrund/ Nährboden?
- Brauche ich eine andere Umgebung?

In Kleingruppen fand ein Austausch über die unterschiedlichen Lebensbäume statt und es wurde nach individuell unterschiedlichen Lernerstrategien und gemeinsamen Mustern gesucht.

Im Plenum fand dann ein ausführlicher Austausch über die Frage statt, was eigentlich Lernen ausmacht und es wurde überlegt, wie die Methode des Lebensbaums im Unterricht zur Individualisierung und Effektivierung von Lernerstrategien eingesetzt werden kann. Es wurde ein Transfer zum „Lebensbaum der Silberburg“ angebahnt und abschließend ein zusammenfassender Artikel zur PISA-Studie referiert, verteilt und auf Konsequenzen für einen notwendigen Wandel der Lernkultur diskutiert.

Biographisches Lernen II:

Wir wissen, dass erfolgreiches Lernen und Lehren eng mit der Identitätsbildung und der Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit zusammenhängen. Wenn wir nach Senge (1996) die Personal Mastery fördern, die Arbeit an mentalen Modellen vorantreiben und die Fähigkeit zum Team-Lernen unterstützen wollen, dann stellt – auch aus der Perspektive von Burows Theorie des Kreativen Feldes – die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Lehrer/in bzw. Schüler/in einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Aus Forschungen zum Lehrerbild (vgl. Grunder 1999) wissen wir um den historisch bedingten Wandel. Mit dem Projekt besteht eine Chance zur Entwicklung eines neuen Lehrerbildes.

Im Rahmen des Projektes haben wir uns auf die *berufliche Identität* beschränkt und mit dem von Christel Schmieling-Burow entwickelten Verfahren des „Expressiven Selbstportraits“ gearbeitet (vgl. www.selbstportrait.net), das an Keupps (1999) Untersuchungen zur Identitätsbildung in der Moderne und Mc Adams (1996) Untersuchung persönlicher Mythen anknüpft.

Anschließend an eine Analyse des „persönlichen Mythos“ mithilfe eines Fragebogens nach Mc Adams zielt das Verfahren des Selbstportraits darauf ab, mit Hilfe ästhetischer Prozesse, bislang unerschlossene Potentiale freizusetzen und ein klareres Bild von den eigenen Wünschen und Möglichkeiten zu bekommen.

In einem ersten Schritt malen die Teilnehmer/innen mit Acrylfarben auf Zeichenkarton ein großformatiges Bild von sich, das ausdrückt, wie sie sich in ihrer Rolle als Lehrer/in bzw. Schüler/in derzeit mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten sehen.

Daran schließt sich eine Phase der Betrachtung und des Austausches über die so entstandenen Bilder an, mit der Aufgabe *eine zentrale Frage* zu finden, die beim Betrachten des Bildes entsteht.

In einer Entspannungs- bzw. Meditationsübung, denkt man über seine Frage und sein Selbstbild nach und entwickelt eine weitere Frage, die zum Kern der eigenen „Berufung“ führt.

Im Raum liegen auf dem Boden ca. 100 Kunstdrucke (zeitgenössische und historische Reproduktionen). Jeder sucht sich nun einen Kunstdruck, der zur eigenen Frage passt. Nach einem speziellen Verfahren äußert man nun assoziativ Begriffe, die einem zum gewählten Kunstdruck und der eigenen Frage einfallen. Mit dieser veränderten Perspektive werden die TeilnehmerInnen dazu angeregt, ihr Ursprungsbild zu übermalen, so dass ein neues Portrait entsteht und ein dazu passender Satz, in dem sich das eigene Anliegen verdichtet. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer/innen einen neuen Zugang zur Sicht ihrer beruflichen Identität. Sie entdecken Leerstellen im Selbstkonzept und beginnen sie zu füllen.

Während die Zukunftskonferenz eher auf der gemeinsamen Handlungsperspektive einen Zugang zu neuartigen Möglichkeits- bzw. Gestaltungsräumen eröffnet, öffnet das Verfahren des Selbstportraits einen Zugang zu den individuellen Potentialen und Wünschen der Person. Jedenfalls zeigt die Auswertung dieses Verfahrens, dass die Teilnehmer hinterher sehr viel genauer über ihre eigentlichen Antriebe und Fähigkeiten Bescheid wissen. *Das Expressive Selbstportrait ist so ein ausgezeichnetes Instrument für persönliche Zielklarheit und Identitätsfindung.*

Im Rahmen des Projektes zeigt es einen weiteren, unkonventionellen Weg, persönlich bedeutsames Lernen zu fördern sowie zu einer Identitäts- und Zielklärung beizutragen, die eine wesentliche Voraussetzung für effektives, tendenziell selbstorganisiertes Lernen ist.

3.2.Synergieforen

Wie bereits oben ausgeführt sollen die Synergieforen der Öffnung des Systems dienen. Sie sind als ein auch für die interessierte Öffentlichkeit allgemein zugängliches Fortbildungsforum konzipiert, in dem auf hohem theoretischen Niveau Fragen des Lernkulturwandels diskutiert werden und sich die Silberburg öffentlichwirksam als Kompetenzzentrum profiliert. Uns ist es gelungen, führende Experten aus Universitäten und der Weiterbildungsszene zu gewinnen und so nicht nur ein attraktives Programm zu erstellen, sondern auf diese Weise auch zugleich unseren eigenen Lern- und Designprozess auf dem aktuellsten Stand zu halten.

Die Teilnahme an den Foren schwankt – auch in Abhängigkeit von den Themen, besonderen terminlichen Bedingungen und der Bekanntheit der ReferentInnen – zwischen 15 und 50 Teilnehmer/innen.

Da die ReferentInnen zu ihren Kompaktworkshops jeweils detaillierte Manuskripte angefertigt haben, die wir in dem 2003 bei EHP erscheinenden Band Lernkulturwandel I veröffentlichen werden, beschränken wir uns hier auf eine Aufführung der Titel derjenigen Veranstaltungen, die bisher stattgefunden haben.

- Heinz Mandl: Konstruktivismus und Selbstorganisiertes Lernen
- Ingeborg Schüßler: Deutungslernen: Zum Wandel der Lernkulturen.
- Horst Siebert: Selbstorganisiertes Lernen
- Gerhard Fatzer: Erfolgsfaktoren der Schul- bzw. Organisationsentwicklung
- Wassili Fthenakis: Perspektiven der Frühpädagogik
- Haberkorn: Der Situationsansatz

3.3.Herold-Team: Methodentraining Selbstorganisiertes Lernen: SOL

Herold & Landherr (2001) haben ein Trainingssystem zur Einführung Selbstorganisierten Lernens SOL entwickelt, das auf einem nichtlinearen Ansatz der Wissensvermittlung basiert, eine neue Lernkultur mit verändertem Rollenverständnis der Lernpartner anstrebt sowie neue Formen der Leistungsbeurteilung vorsieht. Während es in den Reflexionsworkshops um eine gemeinsame Suche nach neuen Formen und Inhalten der Gestaltung der Schulkultur ging, wurde hier vorrangig Methodenwissen vermittelt und Methodenkompetenz trainiert.

3.4.Planungskonferenzen

Im halbjährigen Turnus führten wir mit der Geschäftsführung, dem Pädagogischen Leiter, dem Kollegium und Schülern/innen Planungskonferenzen durch, auf denen wir das geplante Programm als Vorschlag einbrachten und gemeinsam Kontrakte schlossen. Es zeichnete sich ab, dass zunächst ein Großteil unserer Vorschläge übernommen wurde, aber dann darüber hinaus Themen gewählt wurden (wie z.B. „Neue Beurteilungsformen“ und „Neugestaltung des Praktikums“), die der Bearbeitung aktueller Probleme/Herausforderungen dienen.

Vorbereitet wurden die Workshops ebenso wie die Konferenzen mit Info-Briefen und Hintergrundtexten zu Theorie und Praxis, so dass eine vorbereitete Diskussion möglich war.

4. Ergebnisse der Evaluation

Aus der Reflexion der Durchführung, Teilnehmender Beobachtung bei den Workshops, der Befragung von Pädagogischer Leitung, Kollegen/innen und Schülern/innen sowie des Austausches in zahlreichen informellen Gesprächen können wir eine Reihe von Veränderungen feststellen, die wir nachfolgend kurz benennen:

***Einrichtung eines Schüler-Cafés**

In Eigeninitiative haben die SchülerInnen mit Unterstützung der Geschäftsführerin – auch als Anregung aus der Zukunftskonferenz - einen Cafeteria-Bereich eingerichtet. Die Geschäftsleitung hat sich bereit erklärt, die Bestuhlung und geeignete Kaffeeautomaten anzuschaffen.

***Einrichtung eines Entspannungsraums**

Des weiteren wurde ebenfalls von den SchülerInnen ein sogenannter Entspannungsraum eingerichtet. Die Renovierung und Einrichtung des Raumes wurde in einem Gemeinschaftsprojekt von verschiedenen SchülerInnen durchgeführt.

Dieser Raum wird vorwiegend zum Austausch, Musik hören, zu Hausaufgabenbesprechungen und Vorbereitung auf Klausuren genutzt. Laut Angaben der SchülerInnen und auch LehrerInnen sind beide Einrichtungen auf großes Interesse gestoßen und werden als Anlaufpunkt für Unterhaltungen jeglicher Art genutzt.

***Einrichtung von SOL-Räumen**

Im Verlauf des Projekts entstand die Einsicht, dass SOL auch eine veränderte Lernumgebung braucht. In Beratung durch das Team von Knoll (Uni Leipzig) wird derzeit am Design von vier Räumen für SOL gearbeitet.

***Verbessertes Schulklima:**

Der Besuch gemeinsamer Workshops hat zu einer deutlichen Verbesserung der Kommunikation zwischen der Geschäftsleitung, der pädagogischen Leitung, den LehrerInnen und den Schülern/innen des Schulzentrums geführt.

Missverständnisse und Probleme bei Veränderungen im Bereich der Raumgestaltung und der Erweiterung des Inventars sind weitgehend ausgeräumt und es wird gemeinsam an der Verbesserung gearbeitet. Das gegenseitige Verständnis für die Berechtigung unterschiedlicher Sichten ist ebenso wie die Bereitschaft zu gemeinsamer Problemlösung gestiegen.

Eine Verbesserung in der Kommunikation wurde besonders deutlich nach der Zukunftskonferenz. Die Arbeit in den Kleingruppen, der Austausch über Probleme, aber auch das Erkennen von gemeinsamen Veränderungswünschen in Hinblick auf die Arbeit an der Silberburg waren ausschlaggebende Aspekte für einen konstruktiveren und freundlicheren Umgang.

Ein weiterer Aspekt, der zur Verbesserung des Schulklimas beigetragen hat, besteht in der intensiven Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Die gemeinsame Erarbeitung von Themen, wie z.B. neue Beurteilungsformen, persönliche Zugänge des Lernens, etc. hat beiden Seiten neue Wege des Verstehens und Begegnens ermöglicht.

Auf Wunsch der SchülerInnen werden in der Zukunft „Gesprächskreise“ abgehalten, in denen LehrerInnen und SchülerInnen zu bestimmten Zeiten zusammenkommen, um sich über anstehende Projekte, Unterrichtsinhalte sowie Klausurthemen auszutauschen.

Curriculare Ebene:

Das Projekt hat Wünsche und Initiativen zu einer Neugestaltung der Praktikumsphasen und des Anerkennungsjahres freigesetzt, die in einem Open Space mit Schülern und Lehrern verfolgt wurden.

Veränderung des Unterrichts:

Das intensive Methodentraining des SOL-Teams Herold & Landherr hat ebenso wie die Erfahrungen mit den offenen Arbeitsformen in den Workshops und die theoretische Untermauerung durch die Synergieforen dazu geführt, dass sich der Unterricht in vielen Klassen nachdrücklich geändert hat. So findet zunehmend mehr Lernen in Form von Gruppenarbeit statt. Die SchülerInnen entwickeln gemeinsam mit den LehrerInnen Projekte, die die Unterrichtseinheiten lebendig gestalten sollen. Viele LehrerInnen führen den Unterricht nach der Jig-saw-Methode (Gruppenpuzzle) durch, d.h. SchülerInnen bilden in Kleingruppen zu ausgewählten Themen Expertenteams und bearbeiten die jeweiligen Themen selbst organisiert, um sie dann an ihre Mitschüler aus den Stammgruppen eigenständig weiterzuvermitteln. Erste Ansätze selbstorganisierten Lernens finden so Eingang in den Unterrichtsalltag und bahnen einen Wandel der tradierten Lernkultur an.

Überraschend ist dabei die Erfahrung, dass z.T. die Schüler/innen selbst zu „changing agents“ werden, indem sie – angeregt durch die Workshops – selbst neue Formen des Lehrens und Lernens aktiv einfordern. Wir sehen hier unsere These bestätigt, dass sich der Wandel *evolutionär* fortpflanzt, wenn – auf Basis von Freiwilligkeit - attraktive Kristallisationskerne geschaffen werden.

Veränderung der Bewertung:

Eine weiterer Aspekt, der darauf hinweist, dass sich das Schulzentrum Silberburg mitten in einem grundlegenden Entwicklungsprozess befindet, sind die neuen Formen der Beurteilung. Als Ergebnis des dritten Workshops wurde der Wunsch von SchülerInnen und LehrerInnen geäußert, zur besseren Reflexion des Unterrichts „Bewertungsbögen“ für LehrerInnen und SchülerInnen zu entwickeln, in dem zum einen die Inhalte des Unterrichts und Leistungen der SchülerInnen bewertet werden, zum anderen die methodische Durchführung und Themenauswahl der LehrerInnen. Der Schwerpunkt des Bogens liegt allerdings auf der Kompetenzebene, d.h. die SchülerInnen und LehrerInnen bewerten Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, etc. Diese Bewertungsbögen werden heute in nahezu allen Klassen genutzt.

Nach Angaben der SchülerInnen wird der Unterricht im allgemeinen interessanter gestaltet und - durch die neuen Wege des persönlichen Zugangs zu den Themen –persönlich bedeutsam.

Der evolutionäre Prozess beginnt

Der Prozess des Lehr- und Lernkulturwandels am Schulzentrum Silberburg hat sich als eine Art „Selbstläufer“ entwickelt. So tragen die SchülerInnen und LehrerInnen, die an den Workshops und Synergieforen teilgenommen haben, ihre Eindrücke und neuen Erkenntnisse zurück in die Klassen und ins Kollegium. Das Thema „Selbstorganisiertes Lernen: Lehr- und Lernkulturwandel“ erreicht sogar diejenigen SchülerInnen und LehrerInnen, die bisher nicht an den Veranstaltungen teilnahmen. Unsere These ist, dass es auch gar nicht nötig ist, dass alle an einem verpflichtenden Entwicklungsprozess teilnehmen. Viel effektiver dürfte es sein, ein attraktives Versuchsfeld mit engagierten Lehrern/innen und Schülern/innen zu schaffen, in dem Neues erprobt wird. Per „Mund-zu-Mund-Propaganda“, über sichtbare Veränderungen (Schüler-Café, Entspannungsraum, Fröbel-Art...) und das Erleben veränderter Unterrichts- und Beurteilungsformen entsteht ein sich selbst fortpflanzender evolutionärer Prozess, der ohne äußerlichen Druck das Interesse am Projekt wachsen lässt und keine unnötigen AbwehrROUTINEN entstehen lässt. Wichtig ist hier allerdings die deutliche Unterstützung durch die Geschäftsführerin und den pädagogischen Leiter.

Bewertung einzelner Bausteine

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass von Schülern und Lehrern gleichermaßen die Workshops Appreciative Inquiry und Zukunftskonferenz positiv bewertet wurden. Die höchste Zustimmung fand bei den Schülern (erwartungsgemäß) der Workshop „Neue Beurteilungsformen“. Ebenso fanden sich überwiegend positive und keinerlei negative Nennungen gegenüber den Veranstaltungen des SOL-Teams.

Die Bewertung der Synergieforen war allerdings eher neutral. Das verwundert nicht, zielen sie doch weniger auf eine alltagspraktisch umsetzbare Ebene, sondern auf den theoretischen Hintergrund, der für Schüler/innen und Lehrer/innen offenbar als weniger bedeutsam betrachtet wird.

Die meisten Benennungen bezüglich positiver Veränderungen erhielten die Kategorien:

- SOL-Prinzipien fließen in den Unterricht ein
- interessanterer Unterricht
- mehr Gruppenarbeit
- verbessertes Unterrichtsallgemein
- geänderte Benotung/ verbesserte Selbsteinschätzung

Als wichtigste Wünsche äußerten die Schüler/innen:

- mehr SOL im Unterricht
- bessere Absprache mit den Schülern/innen
- alle Lehrer sollen SOL machen

5. Schlußfolgerungen und Ausblick

Der bisherige Projektverlauf bestätigt uns in der Auffassung, dass das Konzept der Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklung geeignet ist, einen grundlegenden Lernkulturwandel anzubahnen. So wie Völker gegen die Zumutung von außen übergestülpter fremder Ordnungen rebellieren, so wehren sich auch Schulkollegien gegen "Schulreformen", die in Ministerien und Behörden ausgedacht, top-down umgesetzt werden sollen. Als Antwort auf solche Fremdeingriffe bilden sie "institutionelle AbwehrROUTINEN" aus, die - wie wir aus der Organisationsentwicklung (Argyris 1997, Schein 2000) wissen - äußerst wirksam jeden Wandel blockieren. Zukunftsträchtig erscheinen demgegenüber die Erprobung und Weiterentwicklung von *Konzepten evolutionärer Schulentwicklung*, in denen mithilfe von Verfahren der Prozessorientierten Zukunftsmoderation (Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, Wertschätzende Organisationsentwicklung, Dialogverfahren etc.) die Mitglieder einer Organisation allmählich dazu befähigt werden, den notwendigen Wandel in die eigenen Hände zu nehmen. Indem sie ihre unerschlossenen Potentiale entdecken, ihr Wissen mit dem Umfeld vernetzen, ihre Wünsche und Visionen artikulieren, erschließen sie sich attraktive *Möglichkeitenräume eingreifender Zukunftsgestaltung*.

Dieses harmonische Bild wird jedoch getrübt durch die Belastung, unter denen Lehrer/innen und Schüler/innen den Schulalltag gestalten müssen. Und so ging das Projekt doch um einiges langsamer voran, als wir ursprünglich geplant haben.

So richtig unsere Entscheidung war, das Projekt in den „normalen“ Unterrichtsalltag zu integrieren, so entstehen doch eine Reihe von schwer lösbaren Problemen, wie Zeitdruck, unvollständige Teilnahme, Entwicklung in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, ungleicher Informationsstand, Probleme mit Zeitfenstern etc.

Zudem besteht das Problem der Aufrechterhaltung der Motivation. Da die Teilnahme am Projekt und der Versuch mit neuen Lehr- und Lernformen zu experimentieren zeitaufwendig ist und Engagement und Risikobereitschaft erfordert, erreicht ein solcher Ansatz zwangsläufig immer nur einige Mitglieder der Organisation.

Der weitere Verlauf des Projektes und die abschließenden Interviews werden zeigen, inwieweit es uns gelungen ist, einen nachhaltig wirksamen Veränderungsimpuls zu setzen. Auch wenn sich jetzt schon – wie oben bereits angeführt – eine Reihe von positiven Veränderungen abzeichnen, so sind wir doch gespannt, wie dieses Projekt weitergeht und wie wir unser Beratungsdesign zusammen mit den Kollegen/innen weiterentwickeln werden. Ein Charakteristikum evolutionärer Schulentwicklung besteht ja gerade darin, dass wir auf Prozesse der Selbststeuerung setzen und deshalb noch nicht wissen, wohin sich dieses Schulzentrum entwickeln wird und was die Inhalte der weiteren Workshops sein werden. Als Berater sind wir selbst Lernende und Teil einer „learning community“.

Autoren:

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow
Universität Gh Kassel FB1
34109 Kassel

Informationen:

www.uni-kassel.de/fb1/burow

(Detaillierte Darstellung des Projektes unter der Rubrik „Forschung“)

Dr. Heinz Hinz
Schulzentrum/Akademie Silberburg
www.akas-stuttgart.de

Dokumentation und Interviews:

Kathrin Kühnemuth

Literatur:

Altrichter H. & Posch P. (1998,3). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Argyris C. (1997). Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Baumert J. (Hg.) (2001). PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Burow O.A. & Hinz H. (Hg.) (2005). Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS). Kassel: University Press.

Burow O.A. & Pauli B. (2005). Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Burow O.A. (2002). Die Band- Ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: Pädagogik 1, S.20-23

Burow O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burow O. A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burow O.A. & Neumann-Schönwetter M. (Hg.) (1995/1998). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.

Bonsen zur M. & Maleh C. (2001). Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim: Beltz.

Cooperrider D., Sorensen P.F., Whitney D. & Yaeger T.F. (Hg.) (2000). Appreciative Inquiry. Rethinking Human Organization Toward A Positive Theory Of Change. Champaign Illinois: Stipes Publishing.

Cooperrider D.L. & Srivastva, S (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: Pasmore W./ Woodman R. (Hg.). Research in Organization Change and Development (Vol.1, .129-169. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Erpenbeck J. & Heyse V. (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.

Fatzer, G. (1993): Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen, In: ders. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln, S. 13-34.

Fend H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

Geif S. & Kurtz H.J. (1996). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Gudjons H. (2002). Lernen in Gruppen. Themenheft: Pädagogik 1

Herold & Landherr (2001). SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Hinz H. (2000). Prinzipien Selbstorganisierten Lernens. Seminarskript. Stuttgart: Schulzentrum Silberburg.

Hinz, H. (1994): Organisations- und Schulentwicklung. In: Miller, R. (Hrsg.): Schule selbst gestalten. Weinheim und Basel, S. 44-55

Hinz, H. (1998): Prozessbegleitung für Schulentwicklung. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.): Stuttgart

Hinz, H. (1998): Die Systemische Beratung einer Organisation. In: Tagungsbericht der Konferenz der Schulräte in der Bundesrepublik Deutschland: Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht in den Aufgabenfeldern „Schulbezogene Beratung“ und „Umgang mit „schwierigen“ Lehrkräften. Bad Salzungen.

Keupp, H. u.a.(1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.

Mc Adams D.P. (1996). Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg: Kabel.

Owen H. (2001). Erweiterung des Möglichen. Die Entdeckung von Open Space. Stuttgart: Klett-Cotta.

Owen H. (2001). Open Space Technology. Ein Leitfadens für die Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schein E. H. (2000). Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Rolff H. G., Buhren C.G. & Lindau-Bank D. (1999,3). Manual Schulentwicklung. Weinheim_ Beltz.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied

Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand.

Senge P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Weisbord M. (1992) (Hg.). Discovering Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.

Weisbord M. & Janoff F. (1995(2001). Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wirksame Personalentwicklung braucht Resonanz zwischen Kognition, Emotion und Handeln

Es herrscht Einigkeit darüber, dass alle LehrerInnen in ihrer Berufskarriere mit jenem Wissen, jenen Fähigkeiten und Fertigkeiten konfrontiert werden, die für die Bewältigung ihrer jeweils aktuellen Anforderungen erforderlich sind, um die in der Qualitätsdebatte der letzten Jahre entstandenen Ansprüche und Standards zu erfüllen. In diesem Zusammenhang hat sich eine Entwicklung von der individuellen Fortbildung von LehrerInnen zur Personalentwicklung im Kontext der Schule als Ganzes abgezeichnet. Schlagworte wie Personalentwicklung (PE), Schulentwicklung (SE), Unterrichtsentwicklung (UE), Teamentwicklung (TE) und personale Entwicklung (IE) stehen im Raum, allerdings vielfach nicht in einem systemischen Zusammenhang. Wenn wir Professionalität als Prozess verstehen – und das liegt für unsere Profession aufgrund der erforderlichen Reflexionsleistungen in der beruflichen Arbeit auf der Hand – stellt sich die Frage nach den Zielen, auf die dieser Prozess gerichtet sein soll. Michael Schratz (2001, 2003) sieht die Zieldebatte im Spannungsfeld der Entwicklung der Organisation Schule und der Entwicklung der darin arbeitenden bzw. davon betroffenen Personen. In der Personalentwicklung treffen diese zwei Parameter aufeinander, wodurch sich ein Spannungsfeld zwischen organisationalem Bedarf der Schule und den Bedürfnissen der Personen (LehrerInnen) ergibt.

Der Bedarf ergibt sich aus den gesellschaftlichen Aufgaben, die Schule erfüllen soll: Qualifikation, Selektion, Integration usw. Diesem Sollen stehen die Bedürfnisse der LehrerInnen gegenüber, diese wollen: Selbstverwirklichung, persönliches Wachstum usw. Nachhaltige Personalentwicklung gelingt die Synthese des Bedarfs der Schule und der Bedürfnisse der LehrerInnen. Der Begriff Entwicklung impliziert eine Zukunftsorientierung. Um die Zukunft einer Schule zu gestalten, ist es zunächst erforderlich, die Visionen und Ziele von Schule und LehrerInnen zu kommunizieren. Allerdings erfordert die Anbahnung und Aufrechterhaltung eines wirksamen Veränderungsprozesses die Auseinandersetzung mit allen vier Aspekten in Abb. 1:

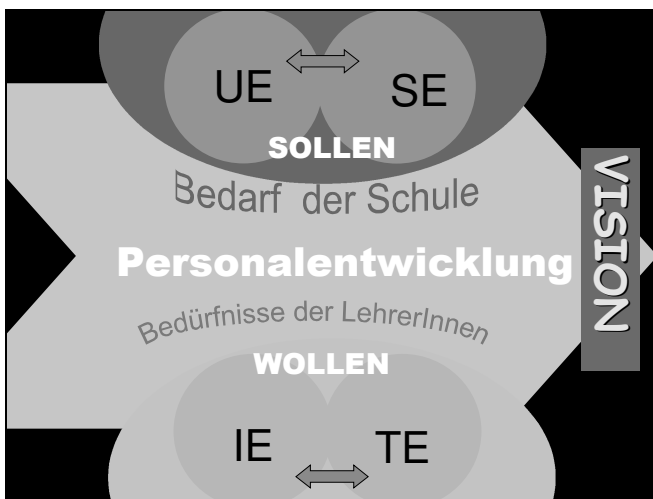


Abb. 1: Personalentwicklung im Spannungsfeld von LehrerInnen und Schule als Organisation

(a) Die Auseinandersetzung mit der individuellen Entwicklung der Lehrperson (*Person- und Persönlichkeitsentwicklung (IE)*): Arbeit an den persönlichen Schwächen und Defiziten und Erweiterung der eigenen Stärken und Fähigkeiten in Einstellung und Verhalten.

(b) Die Auseinandersetzung mit der fachlich-methodischen *Entwicklung von Unterricht (UE)*: Entwickeln von Unterrichtsformen, die Schülerinnen und Schüler stärker mit dem Lernen selbst konfrontieren und neben den fachlichen Leistungen auch die sogenannten dynamischen Fähigkeiten (das Lernen lernen, Umgang mit komplexen Situationen ...), fördern und fordern.

(c) Die Auseinandersetzung mit den Beziehungen und mit der Art des Miteinanderumgehens zwischen Gesprächspartnern und in Gruppen bzw. Teams. Es geht hier vor allem um den Umgangsstil und um die Verwirklichung förderlicher Kommunikationsregeln (*Teamentwicklung*, Konfliktfähigkeit (TE)).

(d) Die Auseinandersetzung mit der Weiterentwicklung der Schule als Organisation: Manchmal liegt es nicht an den Lehrpersonen oder an der Art ihres Umgangs miteinander, dass sie nicht mehr miteinander auskommen. Es sind vielmehr oft die institutionellen Zwänge, etwa hierarchische Strukturen, Doppelbödigkeiten oder Abhängigkeiten, die jeden Versuch einer Klimaverbesserung verhindern (*Schulentwicklung* (SE)). Hierbei sind v.a. auch die strukturellen Spannungen, Antinomien und Widersprüchlichkeiten im System Schule zu berücksichtigen (vgl. Schratz/Wieser 2002).

Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten ist häufig ein von heftigen Emotionen begleiteter Prozess. Denken wir beispielsweise an die Einführung von Offenem Lernen an einer Schule: Das Kollegium ist gespalten. Fragen, Ängste und Befürchtungen, wie: „Vielleicht muss ich den eigenen Unterricht verändern?“, stehen im Raum. Einzelne Lehrerinnen und Lehrer reagieren mit Abwehrreaktionen, wie: „Die SchülerInnen lernen beim Offenen Lernen nichts, das ist doch schade um die Zeit!“ Oder: Im Rahmen eines Teamentwicklungsprojektes kommen die Schwächen einer Kollegin zur Sprache. Diese braust empört auf: „Ich lasse mir das nicht gefallen!“ Die Stimmung in der Gruppe sinkt auf den Nullpunkt. Der Teamentwicklungsprozess beginnt zu stocken.

LehrerInnen und SchulleiterInnen sind diesen Situationen oft nicht gewachsen, denn sie haben den Umgang mit (hoch)emotionalen Situationen nicht erlernt. In der Weiterbildung geht es vielfach um den kognitiven Aspekt des (Weiter-)Lernens. Im Bild Pestalozzis ausgedrückt um Kopf und Hand – um Wissen und Anwendung. Der emotionale Aspekt wird ausgeklammert. Eine gelungene Anwendung bedarf jedoch des emotionalen Aspektes, im Duktus Pestalozzis, des Herzens. Erfahrene Projektmanager wissen: Für Projekte benötigt man Kognition, Emotion und aktives Tun, also Denken, Fühlen und Handeln. Und dies gilt auch für Personal-, Schul-, Team- und Unterrichtsentwicklung.

Personalentwicklung braucht Resonanz

Daniel Goleman (1996) hat in seinem Buch „Emotionale Intelligenz“ auf die Bedeutung der Emotionen hingewiesen, die er als eine übergeordnete Fähigkeit sieht, von der es abhängt, wie gut Menschen ihre sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den Verstand, zu nutzen verstehen. Er stellte in über 300 Untersuchungen fest, dass Firmen, die stark auf emotional intelligente Mitarbeiter setzen, ein höheres Betriebsergebnis erzielen.

Nach Goleman setzt sich emotionale *Intelligenz* aus fünf Teilkonstrukten zusammen, nämlich der *Selbstbewusstheit* (Fähigkeit eines Menschen, seine Stimmungen, Gefühle und Bedürfnisse zu akzeptieren und zu verstehen, und die Fähigkeit, deren Wirkung auf andere einzuschätzen), der *Selbstmotivation* (Begeisterungsfähigkeit für die Arbeit, sich selbst unabhängig von finanziellen Anreizen oder Status anfeuern zu können), der *Selbststeuerung* (gezieltes Handeln in Bezug auf Zeit und Ressourcen), der *sozialen Kompetenz* (Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen und tragfähige Beziehungen aufzubauen, gutes Beziehungsmanagement und Netzwerkpflege) sowie der *Empathie* (Fähigkeit, emotionale Befindlichkeiten anderer Menschen zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren).

Nicht das bloße Vorhandensein von Gefühlen, Stimmungen und Affekten, sondern der bewusste Umgang mit ihnen macht eine hohe emotionale Intelligenz aus. Darüber hinaus zählen dazu Eigenschaften wie Vertrauenswürdigkeit und Innovationsfreude oder die Motivationsfähigkeit und das Vermögen, Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrzunehmen. Dabei werden Befähigungen wie Teamführung, Selbstvertrauen, die Fähigkeit, sich selbst und andere aufzubauen sowie politisches Bewusstsein betrachtet. Emotionen und der Umgang mit den Gefühlen sind wichtige Faktoren für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen. „Je mehr mit Überraschungen gerechnet werden muss, also Flexibilität erforderlich ist, desto mehr muss man auf das Individuum und auf Teams setzen. Und je mehr man sich auf den Mitarbeiter als Individuum verlassen muss, desto besser sollten wir verstehen, wie Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln zusammenhängen, wie das menschliche Gehirn funktioniert.“ (Buchinger/Schober 2006, 105)

Eine wichtige Frage, die sich im Kontext von Personalentwicklung stellt, ist die Frage, ob der Umgang mit Emotionen auch noch im fortgeschrittenen Alter gezielt erlernbar ist. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass die Lernfähigkeit im Bereich der Emotionsregulation im Gegensatz zu physiologischen und kognitiven Aspekten im Alter zunimmt (eine ausführliche Darstellung findet sich bei Salisch & Kunzmann 2005), d.h. die Fähigkeit von Menschen, den Umgang mit ihren Emotionen zu erweitern, steigt mit zunehmendem Alter. Damit ist das Thema *emotionale Führung* angesprochen. Wer sensibel mit Emotionen umgeht, kann sich selbst und andere Personen führen. Führung im Sinne von shared leadership (vgl. MacBeath 2002, 40) findet nicht immer hierarchisch in der Linie von oben nach unten, sondern auf allen Ebenen wechselseitig statt – bis hin zu den Schülerinnen und Schülern.

Als Menschen sind wir offene Systeme, die Stimmungen der anderen aufnehmen und auch beeinflussen können. Emotionale Führung übertragen auf die Schule heißt, dass eine Lehrperson, die auch immer eine Führungsperson ist, sei dies im Lehrerteam, in Fachgruppen oder im Klassenzimmer (vgl. Schratz 2005), resonante Stimmungen erzeugen kann und dadurch mehr Erfolg hat. Resonante Stimmungen erzeugen bedeutet, die Stimmung im Raum wahrnehmen, anzusprechen und verändern zu können. Resonanz heißt, etwas „wird zum Schwingen oder Erklingen gebracht. Die Fähigkeit des Menschen zu emotionalem Verständnis und Empathie beruht darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern im Gehirn des jeweiligen Empfängers auch aktiviert und spürbar werden können. Es muss demnach ein System wirksam sein, das den Austausch von inneren Vorstellungen und Gefühlen bewerkstelligen und außerdem die ausgetauschten Vorstellungen im Empfänger zu einer Resonanz, also zum Erklingen, bringen kann.“ (Bauer 2005, 17)

Geht die Schulleitung an einem Pädagogischen Tag, bei dem die Einführung von Bildungsstandards erfolgen soll, rein sachlich vor und nimmt die Gefühle und Emotionen der TeilnehmerInnen nicht wahr bzw. ernst, erzeugt sie keine Resonanz. So kann aus dem Bemühen um eine positive Einstellung heraus genau das Gegenteil erfolgen: Eine massive Abwehrhaltung gegenüber der Bildungsinnovation. Emotionale Führung bedeutet in diesem Beispiel die Stimmung im Kollegium aufzunehmen, anzusprechen und in eine positive Zukunft zu transferieren. Emotionale Führung greift das Konzept von Goleman/Boyatzis/McKee (2002) auf. Nach diesem gibt es folgende verschiedene emotionale Führungsstile: visionär, coachend, gefühlsorientiert, demokratisch, fordernd, befehlend. Die ersten vier Stile sind besonders gut zum Erzeugen von Resonanz und somit für die emotionale Führung geeignet. Der fordernde und der befehlende Stil werden oft nicht situationsadäquat eingesetzt und haben deshalb häufig eine negative Wirkung.

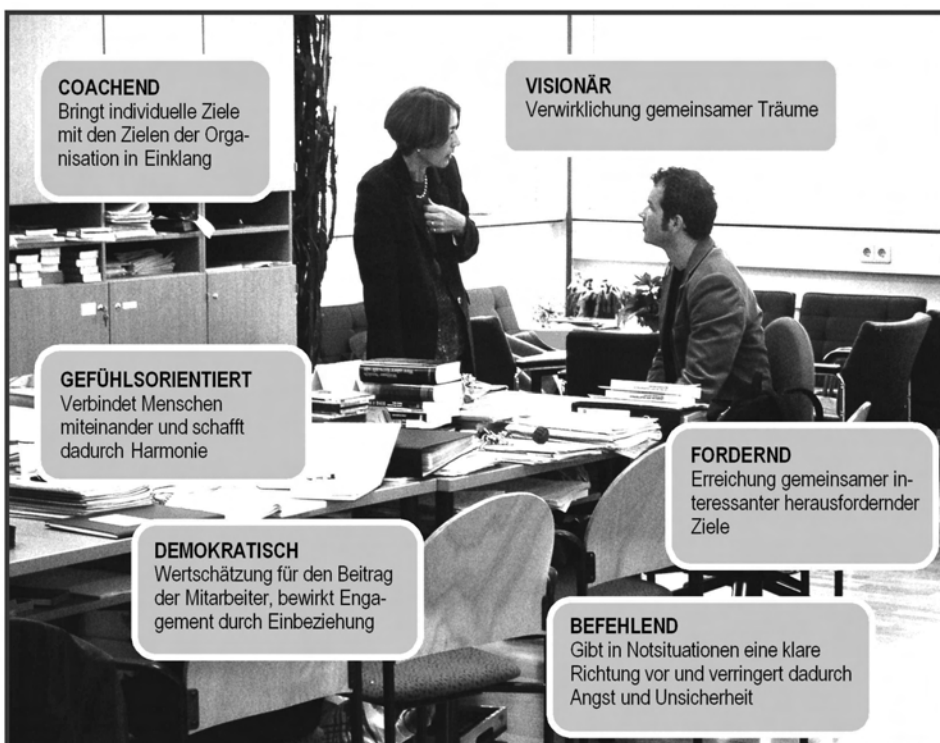


Abb. 2:
Emotionale Führungsstile
(nach Goleman/Boyatzis/
McKee 2002)

Emotionale Führung lernen

Die Umsetzung dieser Überlegungen in die Personalentwicklung birgt in der Praxis trotz positiver Befunde der Emotionsforschung einige Tücken. Denn es gilt gewohnte Muster, die im Umgang mit Emotionen tief verwurzelt sind, zu unterbrechen. Wenn Menschen in der eigenen Sozialisation daran gewöhnt wurden Emotionen nicht zu zeigen, wird es ihnen schwer fallen diese von Heute auf Morgen zum Ausdruck zu bringen. Vielfach besteht Ratlosigkeit, wenn es um die Lösung von anstehenden Problemen geht. Meist werden die alten Muster einer Problemlösungsstrategie eingesetzt, die dem Teufelskreis des Machens unterliegen (siehe Abb. 3).

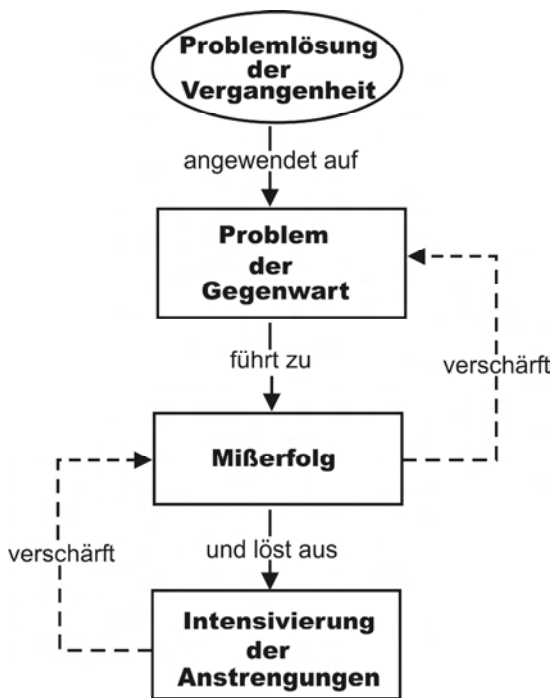


Abb. 3: Teufelskreis alter Lösungsansätze (nach Krüger/Ebeling 1991)

Die Problemorientierung hat ihren Ausgangspunkt in einem konstatierten Defizit, wodurch Leadership nicht wahrgenommen und Neudenken verunmöglicht wird. Für Baecker (1994, 119) ist eine Führungsperson meist darum bemüht, „bessere Problemdiagnosen zustande zu bringen, und hat nicht gemerkt, dass das im Widerspruch zu der Einsicht steht, dass das Problem das Problem eines Beobachters ist. Probleme werden gelöst, wenn man nicht um sie weiß. Alles andere dient nur der Selbstverstärkung des Problems.“

In dieser Problemlösungsmentalität liegt die Falle des „Managens“ von MitarbeiterInnen. „Die angemessene Wahrnehmung eines Problems steckt mit dem Problem schon unter einer Decke und trägt zur Kontinuierung des Problems, aber nicht dazu bei, es durch seine Lösung aus der Welt zu schaffen. Wer ein Problem löst, hat es auf eine gewisse Weise nicht angemessen verstanden. Denn wer ein Problem löst, hat das Problem nicht im Problem, sondern in der Lösung gesehen. Er ist mit einem Wissen um die Lösbarkeit des Problems an das Problem herangegangen und hat Mittel und Wege gefunden, diese Unterstellung einzulösen.“ (Baecker 1994, 117-118)

Leadership heißt neue Möglichkeiten zur Lösung von komplexen Problemen entdecken, das Arbeiten an den Systemgrenzen, das Schaffen eines neuen Paradigmas durch Musterwechsel (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Musterwechsel

Abbildung 4 zeigt auf, dass Menschen auf Veränderungsdruck zumeist mit dem Versuch reagieren, „die Leistung im Rahmen bestehender Funktionalität zu verbessern“ (Kruse 2004, 19). Kruse unterscheidet daher zwischen Funktionsoptimierung, die einer typischen Lernkurve entspricht, die am Anfang eine starke Steigerung aufweist, dann aber ein (Lern-) Plateau auftritt, das zu einer gewissen Entwicklungssättigung führt. Es tritt der so genannte „Deckeneffekt“ auf, nach dem weitere Verbesserungen nur mehr unter Einsatz von großen Kraftreserven möglich sind. Das alte Muster stößt gleichsam an die in ihm stehenden Möglichkeiten. Um Individuen und Systeme dennoch – im Sinne der Funktionsoptimierung – zu höheren Leistungen anzuspornen, werden Modelle von *best practice* als Zielperspektive zur Motivationsförderung eingesetzt (beispielsweise die Arbeit an Modellschulen), die diese Leistungen allerdings meist nur unter besonderen Bedingungen zu erbringen vermögen. Aus diesem Grund werden sie zum Teil auch nicht mehr als anzustrebende Zielvorgabe angesehen, da die Kontextbedingungen in „normalen“ Schulen damit nicht vergleichbar sind.

Goleman/Boyatzis/McKee (2002) argumentieren, dass emotionale Führung am besten in Bereichen des nicht formalen Lernens z.B. in der Familie oder in Vereinen erworben werden kann. Der Wechsel von mentalen Mustern über Fortbildungsmaßnahmen zu vollziehen erscheint schwierig, da sich nach Ende der Fortbildung der so genannte „Flitterwocheneffekt“ (ebenda, 133) einstellt. Wieder zu Hause angekommen, holt der Alltag einen ein und die guten Vorsätze verflüchtigen sich. Um das alte Muster zu verlassen, sind Ereignisse bzw. Interventionen nötig, die eine Perspektive für Neues eröffnen, die den Weg zur „*next practice*“ weisen. Ein solcher Musterwechsel ist im Sport beispielsweise im Hochsprung zu finden, als die Spitzenleistungen über den traditionellen Straddle nicht mehr überboten werden konnten, sich durch die Einführung des Fosbury Flops bei der Olympiade in Mexiko neue Möglichkeiten eröffneten. Der unorthodoxe Anlauf von Richard Douglas Fosbury wurde zunächst eher misstrauisch beurteilt, da er nicht in das alte Muster passte. Erst als die unbekannte 16jährige deutsche Gymnastin Ulrike Meyfahrt bei der Olympiade in München mit dem Fosbury Flop den Olympiasieg errang, hat sich das neue Muster als die neue Sprungform durchzusetzen begonnen.

An diesem Beispiel lässt sich gut erkennen, dass Prozessmusterwechsel meist Angriffe auf das Etablierte sind und werden daher in der Regel misstrauisch beobachtet. Veränderungen des Status quo werden selten mit Begeisterung aufgenommen. Es werden im Gehirn „jene Erinnerungen aufgerufen, die die vorherrschenden Gefühle bestätigen, und die gegenläufigen werden unterdrückt. Die neuronalen Selektionsprozesse tendieren dazu, neue Erfahrungen mit bereits erworbenen in Einklang zu bringen – also Erfahrungen und deren Interpretationen zu bestätigen. (Wir können meist sehr treffsicher prognostizieren, warum etwas wieder nicht funktionieren wird.) Der Mechanismus der Selbstbestätigung ist meist wirkungsvoller als die Kraft jener Impulse, die die stabilen Muster irritieren und zu neuen Überlegungen anregen müssten.“ (Buchinger/Schober 2006, 108)

Durch die anfängliche Unsicherheit erfolgt meist auch insgesamt eine gewisse Instabilität: Die alten Muster greifen nicht mehr, die neuen sind noch nicht habitualisiert. Es handelt sich um eine Art Inkubationsphase für die Integration des Neuen, das das Alte durcheinander bringt oder sogar in Frage stellt. Daher braucht Lernen Spielräume und Fehlertoleranz. „Die Selbstorganisationstheorie lehrt uns, dass eine grundlegende Musteränderung eine Instabilität benötigt und in der Instabilität die weitere Entwicklung des Systems prinzipiell unvorhersagbar ist.“ (Kruse 2004, 57) „In der Instabilität verringert sich in Systemen zwar vorübergehend die Handlungsfähigkeit, aber die Anpassungsfähigkeit ist erhöht, und sie werden kreativ.“ (S. 61) Daher brauchen Prozessmusterwechsel eine Vision und die Bereitschaft, sich auf Leistungseinbrüche und Verunsicherung einzulassen.

Personalentwicklung in der *Leadership Academy (LEA)*

In der Leadership Academy¹, einer Initiative zur Weiterqualifizierung von Führungspersonen im österreichischen Bildungswesen (vgl. Schley/Schratz 2005 und 2006) werden im Bereich emotionale Führung neue Wege beschritten. Ausgehend vom Grundsatz, dass zu erfolgreichen Projekten Kopf, Herz und Hand benötigt werden, sind im Ausbildungskonzept alle drei Aspekte gleichermaßen berücksichtigt. Jede/r TeilnehmerIn arbeitet an einem Entwicklungsprojekt im eigenen Arbeitsbereich, für das ein von ihnen erstellter MikroArtikel die Grundlage darstellt. Der MikroArtikel ist nach Helmut Willke (2004) eine Technik der Wissensaufbereitung und -vermittlung an der Schnittstelle von personalen und sozialen Lernprozessen in Organisationen.

In der *Leadership Academy* wird der MikroArtikel zur Erfassung der Ausgangsbedingungen der Führungspersonen an ihrem Arbeitsplatz eingesetzt, um aus einer Bestandsaufnahme der einzelnen Vorerfahrungen eine Wissenslandkarte über den Status quo zu erstellen. Zur Vorbereitung des ersten Forums sollen die InteressentInnen an der LEA ein „kritisches Ereignis“ jüngeren Datums aus ihrer bisherigen Führungsarbeit zum Thema des MikroArtikels machen. Ein *kritisches Ereignis* ist hier das Erleben einer schwierig lösbaren Situation als Führungsperson, in der unterschiedliche Sichtweisen aufeinander treffen oder unlösbare Konstellationen entstehen. Zusätzlich visualisieren sie ihre Situation in einer bildhaften Darstellung in verdichteter Form. Eine Teilnehmerin der ersten LEA-Generation schrieb in ihrem MikroArtikel:

"Vermehrt melden sich ‚Nörgler‘ im Lehrkörper sehr lautstark zu Wort. Diese kritisieren alles ohne konstruktive Lösungsvorschläge zu bringen, lähmen die Optimisten und die, die nach wie vor gerne für die Schule arbeiten. Es entsteht das Bild eines Leiters, der sich die Hacken abrennt und arbeitet, während sich manche genüsslich zurücklehnen, ‚sudern‘ und darauf warten, was der Leiter tun wird und wie er es tun wird. Die Direktionskanzlei wird zum ‚Kofferraum‘: Manche stellen ihre mit Problemen (betr. Selbstverständnis als LehrerIn, ...) angefüllten Koffer in der Direktion ab und lassen sie dort stehen in der Hoffnung, sie bekommen sie vom Direktor leer zurück ... und dann ist alles gut! Für das laufende Schuljahr wünschen sich die MitarbeiterInnen einen Pädagogischen Tag zum Thema ‚Motivation‘! Erwartungen: Ein Guru kommt und erklärt, wie man (sich) motiviert ...“

In diesem Ausschnitt zeigt sich die Verwobenheit von Emotion und Kognition, vor allem der Ärger der Schulleiterin am Verhalten einiger Lehrpersonen. Das daraus entstandene Entwicklungsprojekt kann nicht über das „Managen“ des Problems gelöst werden, sondern benötigt Leadership, um in eine Lösungs- und Ressourcenorientierung zu gelangen (siehe Abb. 5).

¹ Eine Initiative der österr. Bundesministerin unter Zusammenarbeit der Universitäten Innsbruck (M. Schratz, B. Weiser, M. Hartmann, P. Resinger) und Zürich (W. Schley, S. Pool). Details siehe www.leadershipacademy.at.

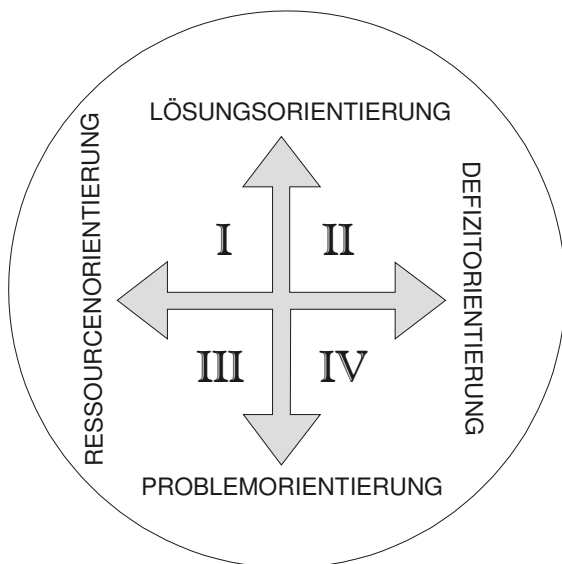


Abb. 5: Ressourcen- und Lösungsorientierung

Leadership ist entwicklungsfördernd, indem es die Energie bewusst auf die positiven Entwicklungspotenziale richtet. Sie ist dort zu finden, wo sich Lösungsorientierung mit Ressourcenorientierung paart (Quadrant I in Abb. 5). Das heißt, es werden in der jeweiligen Situation die vorhandenen Stärken genutzt, um in Entwicklungsperspektiven einzutreten. Für die Bearbeitung eines Problemfalles bedeutet dies beispielsweise, nicht einfach die Schuldigen eines Vorfalles zu suchen und zu bestrafen, sondern gemeinsam Lösungen für künftige Vorfälle zu beraten. Für die Entwicklung der ganzen Schule heißt dies, nicht nur die Schwächen zu bearbeiten, sondern die Stärken zum Ausgangspunkt zu nehmen, um neue Lösungsräume zu erkunden. Die Leitung einer lernenden Schule schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Ressourcen der Schule von den Betroffenen selbst für innovative Lösungen genutzt werden können, ansonsten landen alle Probleme bei ihm/ihr.

In den Lösungen und Ressourcen sind allerdings Denken und Fühlen untrennbar miteinander verbunden und bedingen einander wechselseitig. „Durch die gesamte erlebte Erfahrung verbinden sich beide [Affektsystem und Kognitionssystem, also Gefühl und Rationalität] zu funktionell integrierten affektiven-kognitiven Bezugssystemen oder Fühl-, Denk- und Handlungsprogrammen. In ihrer Kombination bilden diese ein hoch differenziertes Gesamtsystem zur Bewältigung der begegnenden Wirklichkeit.“ (Roth 2001, zitiert nach Buchinger/Schober 2006, 105)

Das Arbeiten an den Leadership-Kompetenzen über ein konkretes Entwicklungsprojekt baut in der Leadership Academy daher auf diese integrierende Kraft von Emotionalität und Rationalität. Diesen Zusammenhang machen wir in folgender Matrix (Abb. 6) deutlich.

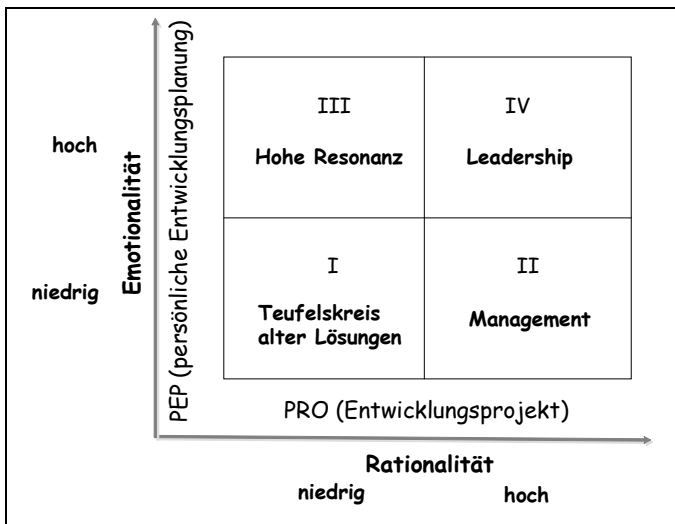


Abb. 6: Matrix PEP & PRO

Niedrige emotionale und rationale Aktivierung ist nicht entwicklungsrelevant (Feld I). Der Teufelskreis alter Lösungen wird aktiviert (vgl. Abbildung 3). Eine hohe Aktivierung rationaler Lösungsansätze (z.B. über die Umsetzung von Steuerkreisen in Schulentwicklungsprozessen) aktiviert entsprechende Managementtechniken (Feld II). Veränderungsprozesse lassen sich allerdings nicht „managen“, sondern benötigen eine hohe Resonanz für die Beteiligten. Hohe Resonanz allein ist allerdings nicht genug, denn Leadership braucht Innovationsorientierung und Kommunikationsorientierung (Feld IV).

Die TeilnehmerInnen an der Leadership Academy arbeiten daher nicht nur an schulischen Entwicklungsprojekten (PRO), sondern auch an ihrer persönlichen Entwicklungsplanung (PEP). Dazu bilden sich 6er Gruppen, die sich gegenseitig über die Methode des Kollegialen Team Coaching (KTC) (Rowold/Schley 1998) an PEP und PRO coachen. Die Kleingruppe fungiert dabei im Sinne eines Reflective Teams (vgl. Homan/Devan 1999) als Resonanzkörper und spiegelt Emotionen, die im Team entstehen, zurück. Eine solche Spiegelung kann z.B. in Form von folgendem Feedback geschehen: „Du sprichst von einem tollen Projekt und sagst, dass du begeistert bist. Bei uns kommt aber wenig Begeisterung an.“ Auf der Grundlage derartiger Rückmeldungen wird am Umgang mit der eigenen Emotionalität immer in Verschränkung mit dem Entwicklungsprojekt (Kognition) gearbeitet und dieses im eigenen Arbeitsbereich umgesetzt (Handlung).

Ausblick

Personalentwicklung kann einen maßgeblichen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung von Schule leisten. Dazu gilt es in der Personalentwicklung Emotionalität, Kognition und Handlung gleichermaßen zu berücksichtigen. Der Umgang mit Emotionen kann auf der personellen Ebene, im Sinne von Emotionsregulation und auf der interpersonellen Ebene, im Sinne von emotionaler Führung gelernt werden. Beide Ebenen hängen zusammen. Denn wer sensibel mit Emotionen umgeht, kann sich selbst und andere führen, im Sinne von shared leadership. Dabei werden alte Muster des Problemlösens durchbrochen und es findet ein Prozess des Musterwechsels statt.

Der Schritt zur Personalentwicklung setzt voraus, dass neben der klassischen Lehrerfortbildung Lernräume geschaffen werden, die zur ganzheitlichen Entwicklung im Sinne personalen und organisationalen Lernens beitragen. Diese können in unterschiedlichen Formen gestaltet werden und reichen von Kleingruppen-Coachings bis zu transnationalen Netzwerken. Ihre Kraft liegt in der wirksamen Beziehung von Menschen in ihrem beruflichen Kontext über die Wechselwirkung, die sich als Resonanz, als aufeinander abgestimmte Schwingung ergibt.

Literatur

- Baecker, D.: Postheroisches Management. Berlin: Merve, 1994.
- Bauer, J.: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2005.
- Buchinger, K./Schober, H.: Das Odysseusprinzip. Leadership revisited. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz. München: Hanser, 1996.
- Goleman, D./Boyatzis R./McKee, A.: Emotionale Führung. München: Econ, 2002.
- Holman, P./Devane, T. (Hg.) The Change Handbook. Group methods for shaping the future. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1999.
- Krüger, W./Ebeling, F.: Psychologik: Topmanager müssen lernen, politisch zu handeln. In: HARVARDmanager (1991) 2, S. 47-56.
- Kruse, P.: Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung. Offenbach: Gabal Management Verlag, 2004.
- MacBeath, J.: The Leadership File. Glasgow: Learning Files, 2002.
- Rowold, G./Schley, W.: Kollegiales Team Coaching (KTC). In: journal für schulentwicklung 2 (1998) 4, S. 70-78.
- Salisch, M. v./Kunzmann, U.: Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In: J. B., Asendorpf (Hg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe 2005, S. 2-74.
- Schley, W./Schratz, M.: Leadership Academy – Chancen und Perspektiven für die Entwicklung von Schule und Lernen. In: Erziehung und Unterricht 155 (2005) 9-10, S. 950-956.
- Schley, W./Schratz, M.: Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. In: journal für schulentwicklung 10 (2006) 1, S. 86-96.
- Schratz, M. Personalentwicklung – Ein Begriff macht Schule. In: Lernende Schule 16 (2001), S. 14-16.
- Schratz, M.: Lehrerfortbildung und Personalentwicklung. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hg.): Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung. Grebenstein: DVLFb, 2003, S. 14-18.
- Schratz, M. Klasse leiten braucht Führungskompetenz. In: Lernende Schule 8 (2005) 30/31, S. 10-13.
- Schratz, M./Wieser, I.: Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In: H. Brunner/E. Mayr/M. Schratz/I. Wieser (Hg.): LehrerInnenbildung braucht Qualität. Und wie!`? Innsbruck: Studienverlag, 2002, S. 13-43.
- Willke, H.. Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl-Auer, 2004.

Zum Film „Sieben Brüder“

Der Film des Regisseurs Sebastian Winkel dokumentiert auf narrative Weise das Leben von sieben Brüdern. Die Erzählungen der Brüder umfassen eine Zeitspanne von über 60 Jahren, sind also auch ein Zeitdokument der Geschichte Deutschlands. So entstand ein außerordentlich beeindruckendes Dokument, welches die Verwobenheit von Subjekt und Gesellschaft, von individuellen Entwicklungsprozessen und einbindenden Kontexten (Familie, Milieu, Beruf, Ökonomie, Gesellschaft und Politik), von Anpassung und Widerständigkeit am exemplarischen Beispiel aufzeigt. Im Zusammenhang der Tagung hatte er die Funktion, an einem lebensweltlichen Beispiel die Entstehung personaler Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster und ihre Begleitung durch Erzählung, Selbstreflexion und Dialog aufzuzeigen, um hieraus auch Anregungen für die Begleitung persönlicher Lernprozesse in Fortbildungskontexten zu gewinnen. Der Film kann über absolut-Medien: <http://www.absolutmedien.de/index.php> bezogen werden. Weitere Hinweise auch über die Website zum Film: <http://www.7-brueder-der-film.de/> (Edwin Stiller)

Die Idee, den sieben Hufschmidtbrüdern einen Film zu widmen, beschäftigte Sebastian Winkels schon seit einigen Jahren. Von der Existenz dieser ungewöhnlichen Familie hatte er durch Stephan Froleyks erfahren, einen befreundeten Komponisten, mit dem er das Musik-Filmprojekt Innen-Aussen-Mongolei realisiert hatte. Noch ohne Genaueres über die Brüder zu wissen, war er von ihrer familiären Konstellation fasziniert.

"Mich hat die Beziehung zwischen Brüdern interessiert", erzählt Winkels. "Zwischen Geschwistern besteht ein unbeschreibliches Band. Ähnlichkeiten und Gegensätze entwickeln sich fortlaufend, nicht zuletzt durch eine Art gemeinsamen, familiären Druck. So werden unterschiedliche Biographien geformt, deren gemeinsamer Ursprung aber unverkennbar bleibt. Auch mich selbst haben geschwisterliche Beziehungen geprägt. Es gibt z.B. diese merkwürdige Gleichzeitigkeit großer Nähe und Distanz, die uns begleitet. Auch die familiäre Position – ich bin Zweitjüngster von fünf Geschwistern – ist eine Kondition, die sich im Leben spiegelt. So haben sich viele spannende Aspekte ergeben, auf die ich mich im Film konzentrieren wollte."

Die grundlegende Frage für Sebastian Winkels am Anfang des Projektes hieß: Was ist das überhaupt, Familie? "Darauf mit Worten eine erschöpfende Antwort zu geben, erscheint mir nach wie vor unmöglich. Ich habe nach einem filmischen Ansatz gesucht, um die Verbindungen zwischen Geschwistern spürbar werden zu lassen. Dabei ging es mir um ein gleichberechtigtes Nebeneinander, in dem die individuellen Wahrnehmungen des gemeinsam Erlebten eine eigenständige Erzählung bilden konnten. Der Film sollte ein Kommunikationsfeld zwischen Brüdern entstehen lassen und ihren freien Erzählungen einen geschützten Raum bieten. Aus unserem Erzählraum, den wir im Studio gebaut haben und der einem dunklen Kinosaal durchaus ähnelt, sollte Gleiches und Ungleiches, Gesagtes und Nicht-Gesagtes als kollektives Bild aus dem gemeinsamen Hintergrund hervortreten können."

Daneben interessierte es Sebastian Winkels, einen Film über die Generation seiner Eltern zu machen, auch hinsichtlich der eigenen Sozialisation. "Die Generation, die mich erzogen hat, besser zu verstehen, schärft den Blick auf das eigene Leben. In den gängigen historischen Formaten habe ich bisher wenig von dem gehört, was diese letzte Kriegs- und erste Nachkriegsgeneration zu erzählen hat. Zur Stunde Null war Klaus Hufschmidt 16 Jahre, und Jochen gerade erst geboren. Der starke Zusammenhalt der Hufschmidtbrüdern rührt nicht zuletzt daher, dass sie während des Krieges jahrelang getrennt waren, bevor sie sich 1945 im Elternhaus neu begegneten. Diese Generation hat einen unglaublichen Umbruch erlebt und existenzielle Erfahrungen gemacht: die Kindheit im Schatten des Krieges, die Kinderlandverschickung, den Zusammenbruch des Nazireichs und dessen Aufarbeitung oder Verdrängung in der Familie, die allgegenwärtige Verlogenheit und das Festhalten am Alten, z.B. in den Schulen, schließlich der Aufschwung der Nachkriegsjahre. Eine andere wesentliche Erfahrung dieser Generation, der ‚Gründungsriege‘ der alten BRD, ist wohl auch, dass sie so dringend gebraucht wurde – diese Herausforderung hat ihre Lebenswege wesentlich bestimmt und sie vielleicht auch mit ermöglicht. Das siebenfache Erinnern an die persönliche, zum Teil kindliche Sicht birgt für mich Perspektiven einer eigenen Wahrheit, die mir neue Einblicke in diese schon ferne Zeit ermöglicht haben."

Im Herbst 2000 schrieb Sebastian Winkels einen Brief an Dieter Hufschmidt, den mittleren der Brüder und Schauspieler am Staatstheater Hannover, und stellte seine noch vage Idee eines Dokumentarfilms vor. Dem Schreiben legte er eine Kopie seines Kurzfilms Hase & Igel bei. Dieter Hufschmidt war vom Kurzfilm begeistert und stellte die Filmidee seinen Brüdern vor.

Die Produzentin Susann Schimk, mit der Sebastian Winkels schon lange zusammen arbeitete, hatte inzwischen mit dem ZDF Das kleine Fernsehspiel und dessen Redakteur Lucas Schmidt Partner gefunden, die sich auf die 7 Brüder einlassen wollten. Einige Wochen vergingen, in denen Winkels Anfrage innerhalb der Familie Hufschmidt diskutiert und schließlich von allen positiv entschieden wurde. Am Pfingstwochenende 2001 wurde Sebastian Winkels dann zum traditionellen Spargelessen der Großfamilie Hufschmidt eingeladen. "Sofort hat sich bestätigt, was aus meinen rudimentären Vorkenntnissen über die Familie schon zu erahnen war: Alle sieben Brüder sind sehr gute Erzähler, wahre 'Männer des Wortes'! Ihre besondere Beziehung zu Sprache und Ausdruck scheinen durch den protestantischen Familienhintergrund und ihre sehr verschiedenen Berufsbilder auf eigene Weise geprägt worden zu sein. Das grundsätzliche Vertrauen in unser gemeinsames Filmvorhaben entstand bei mir an diesem Tag."

Über den Film selbst wurde zunächst wenig gesprochen. "Darin lag eine Herausforderung während der gesamten Vorbereitung", erzählt Sebastian Winkels. "Das eigentliche Kennenlernen sollte erst im Studio, während der Filmaufnahmen stattfinden. Jeder der Brüder sollte wissen, dass er dabei an 'seinem' Tag all das erzählen konnte, was ihm wichtig erschien oder was ihm im Prozess des Erinnerens spontan einfiel. Wir mussten eine Vertrauensbasis finden, ohne vorher viel miteinander zu reden."

Die Machart des Films zeichnete sich zu diesem Zeitpunkt immer klarer ab. "Ich habe den Brüdern sehr früh erklärt, dass es auf keinen Fall um Interviews gehen würde, sondern darum, frei zu erzählen. Von mir würde keine einzige Frage in unserem Erzählraum fallen. Auch wenn es mich später während des Drehs manchmal noch so gereizt hat, hie und da nachzuhaken: ich habe es mir verkniffen. Ich habe gespürt, dass ein Film, der mit ‚geantworteten‘ Texten arbeitet, unser Experiment zerstören würde."

Von Anfang an war klar, dass die Brüder einzeln und für sich erzählen sollten und es kein gemeinsames Gespräch am großen Tisch geben würde. "Das Bild der Familie und das Geflecht der Beziehungen sollten sich aus den Einzelporträts ergeben", erzählt Sebastian Winkels. "Gedreht haben wir an sieben aufeinander folgenden Tagen – ein Tag für jeden Bruder. In gewisser Weise ‚treffen‘ sich die Brüder im Film gerade dadurch, dass sie nicht gemeinsam vor der Kamera sind. Im Erzählraum war immer auch die Präsenz der Brüder gegenwärtig, die nicht da waren. Der jeweilige Bruder, der gerade auf dem Stuhl saß, wußte: Ich bin nicht wirklich allein in diesem Raum, meine Brüder waren entweder schon da oder werden nach mir sprechen."

Schon in den früheren Filmen von Sebastian Winkels spielte der Reiz des Räumlichen eine entscheidende Rolle. "Ich glaube, meine Lust Kino zu machen, besteht darin, etwas für diesen speziellen Raum, den Kinosaal zu schaffen", erzählt Winkels. "Man kann die Leinwand als Fenster sehen, wie bei Innen-Aussen-Mongolei. Oder wie bei Oberstube über die Tonebene versuchen, den Zuschauer in den Film-Raum hineinzuziehen. Bei 7 Brüder wollten wir den Erzählraum in den Kinosaal hinein verlängern. Die Brüder und die Zuschauer sollten sich in einer identischen Situation begegnen können: die Aufmerksamkeit des Publikums, die Stimmung des kollektiven Zuhörens, wird so auf merkwürdige Weise zur Voraussetzung für das Erzählen der Brüder: ihre Präsenz im Saal wirkt real, fast so, ‚als wären sie da‘. Der schwarze Raum erzeugt eine Konzentration in der auch kleine Dinge wahrnehmbar werden, während gleichzeitig die Leinwand zur vierten Wand des Raumes wird. In allen Überlegungen spielte der Ansatz einer gleichwertigen Annäherung an alle Brüder eine Rolle: an diesem Ort, der viel Platz für erzähltes Leben schafft, werden die Geschichten als ein intimes Dokument der Familie Hufschmidt sicher verwahrt."

Über die Gestaltung des Studiobodens wurde lange nachgedacht. Für die Kamerafrau Isabelle Casez war es wichtig, im Bild eine Tiefe ausdrücken zu können, ohne dass der Raum seinen abstrakten Charakter verliert: "Wir haben vieles probiert, sind aber immer wieder bei der Ellipse gelandet, weil sie die Idee der Unendlichkeit am besten verkörpert. Wir wollten ein Familienuniversum in einem sonderbaren ‚Weltraum‘ erzählen, wie ein eigenwilliges Planetarium von sieben Inseln, die jedem Bruder als Ausgangsbasis dienen. Die Entscheidung für die Karoflächen fiel, weil sie den Brüdern vom Ältesten bis

zum Jüngsten eine klare Position zuweisen und gleichzeitig ein Bewußtsein für die vergangenen und kommenden Generationen der Hufschmidts schaffen, die ebenfalls zum Film dazugehören."

Ein Problem für dieses notwendig aufs Kino ausgerichtete Filmkonzept stellte das begrenzte Budget dar, das eigentlich nur das Drehen in dem wenig geeigneten DigiBeta-Format zuließ. Die Lösung fanden Sebastian Winkels und Isabelle Casez in der HD-Technik: "Die hohe Auflösung von HD ermöglichte uns eine dem 35mm-Film verwandte Qualität. Auf die anderen technische Parameter von HD konnten wir uns gut einstellen. Wir haben im Studio z.B. exakt den Kontrastumfang eingeleuchtet, den der HD-chip verarbeiten kann – in dieser Anwendung war HD für die Kinoleinwand die perfekte Lösung. Wir konnten in langen, ununterbrochenen Einstellungen drehen, ohne häufige Filmwechsel und ohne den Verbrauch des Materials dramatisch einschränken zu müssen."

Die Dreharbeiten fanden im Dezember 2001 statt. Die Drehtage folgten einem eigenen Rhythmus. "Zuerst haben wir uns das Studio angeschaut und ich habe dem Bruder das Team vorgestellt", erzählt Sebastian Winkels. "Kurz darauf gingen wir in die Maske und fingen an, uns zu unterhalten. Ich habe dabei viel von mir erzählt, auch sehr Persönliches. Das haben wir später im Studio fortgesetzt, wir haben uns gegenseitig Geschichten erzählt. Wesentlich im Studio war die Stille, die wir zunächst alle unterschätzt haben. So richtig habe ich das erst am zweiten Tag kapiert: wie vertraut und angenehm eine absolute Stille sein kann; fast so, als würden wir in einem Tresor drehen. Ohne dass ich es betonen musste, hat das Team eine Woche lang praktisch nicht geredet. Jeder hat gemerkt, dass er Teil der Intimität im Studio war. Es ist verblüffend, was in einer solch konzentrierten Stille mit einem passiert. Man kramt Dinge hervor, auf die man nicht vorbereitet ist und auf die man sonst nicht kommen würde. Wenn ich vorher noch unsicher war, ob ich nicht doch mal eine Frage stellen sollte, habe ich beim Drehen gemerkt, dass es so genau richtig war: Es war die Stille, die die Fragen gestellt hat." Der Dreh lief entsprechend ohne die üblichen Reglements und Kommandos ab. "Wir haben jeden Tag mit dem Hinsetzen begonnen. Ich bat den Bruder, am Eingangsbereich des Studios zu warten, bis er uns hinter der Moltonwand überhaupt nicht mehr hören würde. Er konnte dann selbst bestimmen, wann er den Raum betrat, um sich auf den Stuhl zu setzen. Drinnen liefen bereits die Aufnahmegeräte, so dass die Stille zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Tages wurde."

Die Protagonisten konnten die Aufnahmen jederzeit unterbrechen, in den Drehpausen wurden die Kamerapositionen gewechselt. Licht und Aufnahmetechnik wurden möglichst außerhalb des Sets gehalten. "Im Raum gab es keine Lampen, Stative oder anderes, was den Blick ablenkte. Das zehnköpfige Team war dunkel gekleidet, alle liefen auf Socken und hatten einen festen Platz eingenommen. Diese echte Aufmerksamkeit, mit der das ganze Team den Brüdern zuhörte, hat jede Künstlichkeit aus der Situation verbannt. Alle, vor allem auch die Brüder, haben sich sehr wohl gefühlt." Pro Tag wurden mit jeweils zwei Kameras vier verschiedene Set-ups gedreht, so dass von allen Brüdern acht verschiedene Einstellungen in verschiedenen Größen entstanden. "Es ist erstaunlich wie unterschiedlich dieselbe Person im Profil aussehen kann. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Brüdern können durch minimale Veränderungen der Perspektive sichtbar werden. Die unterschiedlichen Blickwinkel geben nicht vor, dem Lauf der Erzählungen zu folgen", erzählt Winkels, "sie sollten helfen, die Gesprächssituation und vor allem die Blickrichtungen zu variieren. Wir wollten, dass sich die Blicke der Brüder in der Montage kreuzen, um die Kommunikation untereinander auch visuell stimmig zu gestalten. Jedem Bruder sollte es leichtfallen, den Blick auch in den dunklen Raum gleiten zu lassen. Ich selbst saß außerhalb des Bildes als Blickpartner möglichst nah zwischen den Kameras und den Brüdern."

Die Atmosphäre der Stille wurde vom Tonmann Frank Kruse sehr geschätzt, stellte aber hohe Anforderungen an sein Können. Um auf übliche Atmo- und Raumtöne verzichten zu können, was die unendliche Wirkung der Szenografie unterstreichen würde, sollte die Sprache sehr präzise aufgenommen werden. Im Kino hört man nur eine Mono-Tonspur, also musste das Mikro den Kopfbewegungen der Protagonisten exakt folgen, da später nichts kaschiert werden konnte.

In einer Woche entstanden 56 Stunden Filmmaterial. Das stellte eine gewaltige Herausforderung in der Montage dar, die sich auf einen Zeitraum von sechs Monaten erstreckte. "Zunächst haben Valérie Smith und ich versucht, einen thematischen Fahrplan zu bauen, um dann entsprechende Stellen herauszusuchen", erzählt Sebastian Winkels. "Wir haben dann schnell gemerkt, dass das nicht funktioniert. Unsere theoretischen Überlegungen waren wertlos, weil im Aufeinanderprallen der Brüder eigene Gesetze zu herrschen schienen. Dieses wunderschöne Material ließ sich schneiden wie Beton!"

In den Griff bekommen haben wir es erst, als wir tatsächlich alles auswendig konnten. Zwischen den Zeilen aller Brüdergeschichten lag das Bild der Familie Hufschmidt lange im Verborgenen. Wie ein Bruder gesprochen hatte, war manchmal entscheidender als das, was er wörtlich sagte. Wir mußten lernen, uns von den eigenen Assoziationen überraschen zu lassen und sie ernst zu nehmen. Schnell hat sich bei uns im Schneiderraum der Begriff der ‚Subtexthöhle‘ eingebürgert, der wir schließlich unsere ganze Aufmerksamkeit widmeten. Manchmal haben wir einzelne Geschichten fünfzigmal überhört, bis wir merkten, wie wesentlich sie für unsere Erzählung waren. Ihre Stelle im Film, hatten wir sie einmal gefunden, blieb dann meist unumstößlich bis zur Premiere erhalten. Am Ende haben wir festgestellt, dass der so entstandene Bogen wiederum eine klassische Dramaturgie aufweist."

Im September 2002 erlebte der Film seine Rohschnittpremiere – im Elternhaus der Hufschmidtbrüder. "Das war der aufregendste Moment in der gesamten Produktion. Natürlich hatten wir den Brüdern ein Vetorecht garantiert, gleichzeitig wusste ich, dass es sehr schwierig werden würde, den Film, wenn auch in Details, noch zu ändern", erzählt Sebastian Winkels. "Isabelle Casez und ich fuhren nach Mülheim in die Memelstrasse 7. Die Brüder hatten lange auf den Film gewartet und fragten sich, was bei unserem gemeinsamen Experiment herausgekommen war. In einer solchen Situation machen sich natürlich alle Sorgen: welches Bild entsteht da von mir und den anderen, was haben wir da eigentlich erzählt? Alle Brüder waren zusammen mit ihren Frauen versammelt. Nach dem nötigen Aperitif wurde das Wohnzimmer verdunkelt. Die Stimmung war wirklich sehr nervös, bevor ich die Kassette einlegte. Aber schon nach den ersten Filmminuten war klar: Alle Hufschmidts haben den Film mit Spannung genossen und waren begeistert."

(Quelle: Produktionsnotizen, www.7-brüder-der-film.de)

Denk' es nicht nur - schreib es auf!¹

Zur Arbeit mit dem Tagungsjournal.

Edwin Stiller (Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur, Soest)



Foto Stiller: Journalarbeit in Jena

Der Begriff des „persönlichen Lernens“ im Tagungsthema setzt einen Focus auf das Lernen als individuelle Person, mit einzigartiger beruflicher und privater Lebensgeschichte und daraus gewachsenen kognitiven und affektiven Strukturen, die im permanenten Wandlungsprozess begriffen sind.

Persönliches Lernen auf Tagungen ist dementsprechend individuell, komplex und ganzheitlich – aber auch flüchtig, unbewusst und unverarbeitet. Jeder erfahrene Tagungsteilnehmer kennt das „Back-home-Syndrom“: Eine Tagung wird als außerordentlich inspirierend erlebt, der Wiedereintritt in die Alltagsroutine verschüttet aber vieles von dem, was im „Hier-und-Jetzt“ der Tagung als hochanregend empfunden wurde.

Die Arbeit mit einem Tagungsjournal soll helfen,

- sich die individuellen Aufnahmestrukturen und Perspektiven auf das Tagungsthema zu verdeutlichen (Motivationen, Fragehaltungen, Voreinstellungen...),
- die Verarbeitung von komplexen Tagungsthemen zu unterstützen,
- die Tiefe des Verarbeitungsprozesses durch persönliche Verankerung zu forcieren und
- die Nachhaltigkeit der Wirkung durch Verschriftlichung zu fördern.

¹ Frei nach dem Motto der amerikanischen Schreibbewegung „Don't only think it – ink it!“

1. Zum Journal-Begriff

„Das Führen eines Journals kann den Schreiber lehren, wer er ist, woher er kommt und wohin er will. Es leistet ein wenig Selbstanalyse und Selbsterfahrung in wissenschaftlichen Lernprozessen.“ (Lutz von Werder)

Das Journal ist eine Mischung aus persönlichem Tagebuch, Notizbuch für Gedanken zum Thema, Skizzenbuch für Pläne usw. Viele bekannte Wissenschaftler und Künstler (da Vinci, Darwin, Freud, Einstein, Marx...) haben Journale geführt und so ihre Schaffensbiografie dokumentiert.

„In jeder Spur, die die Geste der schreibenden Hand hinterlässt, spürt sich das Selbst auf und gibt sich selbst Gestalt, knüpft das Netz einer Struktur und bildet ein Gewebe, in dem es zu leben vermag.“ (Wilhelm Schmid)

Da das Journal dem sehr persönlichen Dialog mit sich selbst dienen soll, ist es auch nur an die eigene Person gerichtet. Nur der/die Journalschreiber/in entscheidet, ob eine andere Person Einblick erhält. Diese garantierte Privatheit soll einen möglichst freien Schreibprozess fördern.

Die vorgegebenen Schreibangebote sollen inspirieren, nicht gängeln – daher sind individuelle Abänderungen der Arbeitsaufträge durchaus erwünscht.

Mit dem Führen eines Tagungsjournals machen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Kontext auch eine authentische Erfahrung in berufsbiografischer Schreibe, einer Erwartung, die sie im Arbeitsalltag an Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendaren oder Kolleginnen und Kollegen herantragen.

2. Die Tagung als Mikrokosmos

Mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen entfalten in kognitiver, emotionaler und gruppendynamischer Weise eine Eigendynamik, die weit über die Wissens- oder Könnenserweiterung hinausgeht. Sie sind Bühne für Begegnungen, Identitätspräsentationen und Selbstvergewisserung. Die Tagungsmethode Open Space ist ein gutes Beispiel dafür, wie man die Tagungs-Kaffeepause zum Organisationsprinzip erheben kann und dies, nicht weil man die Pause zum Prinzip erheben will, sondern der Dynamik der informellen Prozesse Ausdruck verleihen will.

Persönliches Lernen im Sinne von „per-sonare“ (die Persönlichkeit zum Schwingen bringen, C.G. Jung) spielt sich dementsprechend auf vielen Ebenen ab. Das kognitiv Neue wird durch Eingliederung oder Ausdifferenzierung integriert, die Art und Weise der Integration wird aber von affektiven Filterprozessen und gruppendynamischen Begleitprozessen mitgestaltet, gefördert oder behindert.

3. Persönliches Lernen begleiten – Kommentar zum Tagungsjournal Jena

Die einzelnen Elemente des Tagungsjournals orientieren sich an der Chronologie der Tagung. Das erste Blatt „Ankommen“ soll helfen, Motive, Vorannahmen und Voreinstellungen bewusst zu machen und so die Ausgangslage eines persönlichen Lernprozesses erkennbar machen. Die Einlageblätter zu den Vorträgen (Vreugdenhil, Bauer, Bohnsack und Hattinger Büro) sollen Bekanntes, Neues und Anregendes erschließen helfen bzw. die eigene Verortung zum Vorgetragenen erleichtern.

Die beiden Seiten zum Film „7 Brüder“ können eine visuelle Erinnerungshilfe darstellen, die eine Zuordnung von markanten Passagen zu den Brüdern erleichtert. Da das Schreiben im Kino selbst aufgrund der äußeren Bedingungen und der Beeinträchtigung des Filmerlebens eher ungünstig ist, ist hier eine Schreibhilfe besonders angebracht.

Das Arbeitsblatt zu den Workshops enthält neben den Reflexionshilfen zu den eigenen Fragen und den erhaltenen Antworten auch als funktionales Element für den folgenden Austausch eine Aufforderung, Statements für die „Wirbelgruppen“ zu formulieren.

Das abschließende Blatt soll schließlich die persönliche Bilanzierung des Tagungsertrages erleichtern und somit eine nachhaltige Wirkung unterstützen. Auch hier ist als funktionales Element die Verbindung mit der diskursiven Tagungsauswertung im Plenum vorgesehen.

4. Rückmeldungen zur Journalarbeit

- „Das hat mir geholfen
- Eine tolle Methode, ein gelungenes Prinzip, ein wahrhaft exemplarisches Beispiel
- Selbsttest – zu wenig Austausch und Zeit zum echten Durchdenken
- War neu für mich, nicht einfach für sich selbst prägnant zu formulieren, fordert zum Nachdenken
- Interessant, zu sehr gelenkt, vielleicht bietet sich ein Blatt mit Leitfragen an und jeder entscheidet selbst, was er/sie zu den einzelnen Themen festhalten möchte
- Exzellent gestaltet, Anregungen und persönliche Lernbegleiter immer wieder auf die jeweils spezifische Arbeitsphase bezogen! Top!
- Wichtig, anstrengend, Zeit zu kurz.“

Diese exemplarisch ausgewählten Rückmeldungen machen deutlich, dass selbstverständlich die individuelle Nutzung eines individualisierenden methodischen Instrumentes unterschiedlich wahrgenommen wird. Für einige Teilnehmer/innen ist die Vorstrukturierung hilfreich und anregend; andere empfinden es als Gängelung.

Tagungen haben im Regelfall ein knappes Zeitbudget, daher ist es schwierig ausreichend Zeit auf Kosten anderer Arbeitsformen zur Verfügung zu stellen. Hinzu kommt, dass Schreibtempo und Schreibintensität individuell ebenfalls erheblich differieren.

Die schriftlichen Rückmeldungen, Beobachtungen und Gespräche während der Tagung signalisieren aber, dass es ein gelungener erster Versuch war, ein Tagungsjournal systematisch einzubeziehen.



Foto Stiller: Journalarbeit in Jena

Anhang: Tagungsjournal Jena

Lehrerfortbildung als Personalentwicklung Persönliches Lernen begleiten Jena, 29.09. – 01.10.2005



Mein persönliches Tagungsjournal

Name:

„Ankommen“

Was/wer hat mich dazu gebracht, mich anzumelden?

Gedanken auf der Hinfahrt:

Konkrete Fragen/Probleme, die ich mitbringe?

Meine Ausgangspunkte
(Professionelles Selbstverständnis im Telegrammstil):

Eröffnungsvortrag von Dr. Kees Vreugdenhil

Was ist anders in den Niederlanden?

Was ist anregend an der Integrierten Personalpolitik (ipp)?

Was bedeutet das konkret für meine Arbeit?



„Sieben Brüder, geboren in Mülheim an der Ruhr zwischen 1929 und 1945. In der magischen Stille eines dunklen Filmstudios verweben sich ihre Erzählungen zum faszinierenden Familienuniversum, in dem sich deutsche Geschichte auf außergewöhnliche Weise spiegelt. Ein dokumentarisches Ereignis, das die Zuschauer gleichsam zum Teil der Erzählung werden lässt. (...)Wie wird man zu dem, der man ist? Was ist das, ein Bruder, eine Familie? Wie spannend und komplex muss die Gemeinschaft gewesen sein, die sieben Brüder unter einem Dach geteilt haben? 7 Brüder erzählt von den individuellen Wahrnehmungen des gemeinsam Erlebten, vom Gleichen und Ungleichen, das aus den familiären Wurzeln hervorgegangen ist.“ (www.7-brüder-der-film.de)



Klaus Hufschmidt 1929



Hannes Hufschmidt 1932



Wolfgang Hufschmidt 1934



Dieter Hufschmidt 1935



Volker Hufschmidt 1938



Hartmut Hufschmidt 1940



Jochen Hufschmidt 1945

Mein persönliches Fazit:

Vortrag Prof. Karl-Oswald Bauer

Was war neu für mich?

Was war bestätigend?

Was resultiert daraus für mein Selbstverständnis und meine Arbeit?

Mein Workshop:

Wahlmotive:

Meine Fragen/Probleme, die ich mitbringe und die Anregungen, die ich mitnehme:

Meine Statements für die „Wirbelgruppen“:

Talk-Talk-Talk

| Wer hat mir | etwas Anregendes zu sagen... |
|-------------|------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Prof. Fritz Bohnsack
„Lehrerbiographien“

Botschaften der Wissenschaft (Vogelperspektive):

Wo stehe ich, wohin will ich(Froschperspektive)?

Hubert Sonntag

„Individuelle und systemische Steuerung in Schule und Wirtschaft“

Was war neu für mich?

Was war bestätigend?

Was resultiert daraus für mein Selbstverständnis und meine Arbeit?

Quintessenzen:

Hat es sich für mich gelohnt?

Gedanken für die Rückfahrt:

Konkrete Anregungen, die ich mitnehme?

Gedanken für das Forum:



Mario Merz, Installation Guggenheim Venedig

Journal-Konzept und Fotos: Edwin Stiller

Barbara Mergner

Der Jenaer (Tagungs-)Plan – Anspruch und Wirklichkeit einer ganzheitlichen didaktischen Konzeption

Der Einladung gewordene Anspruch unserer Fachtagung “Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten“:

Wir wollen mit unserer Fachtagung die gewohnte Eingrenzung von Personalentwicklung auf das Leitungshandeln um einen Gesichtspunkt erweitern, der sich auf die Fragestellung fokussieren lässt:

Was macht das Personale in der Personalentwicklung aus?

Das sind Lehrerinnen und Lehrer, die aus ihren persönlichen Wurzeln und berufsbiographischen Erfahrungen heraus ihr professionelles Selbst gestalten und entwickeln wollen: selbst-bewusst und selbst-verantwortet! Persönliches Lernen wird in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt, verstanden als lebenslanges Curriculum, das sich an berufsbiographischen Elementen orientiert, diese reflektiert und die Wertschätzung des personalen Wachstums als Grundhaltung pflegt - in Schulen, die sich gleichermaßen als lernende verstehen.

Die personale Entwicklung wird so zu einer unabdingbaren Voraussetzung für Personalentwicklung, weil nur so professionelles Handeln nachhaltig und wirksam werden kann: auf der Basis von Lehrerpersönlichkeiten, die den Schülern/innen stärkenorientiert begegnen, sich selbst auch dem Lernen verpflichten und einen Zugang zu ihren Potenzialen haben.

Lehrerfortbildung wird dabei zum Gestaltungsraum für die professionelle Unterstützung von selbst-verantworteter Kompetenzentwicklung in Schule, sowohl für die beteiligten Individuen als auch für das System.

Wir wollten Lehrern und Fortbildnern Raum geben zur Auseinandersetzung mit diesen Gedanken und Ansätzen und luden ein zu drei Tagen intensiven Lernens:

- in angeleiteten Reflexionen
- angeregt durch interessante Impulse und Referate
- vertieft in themengeleiteten Workshops
- mit vielen Gesprächen und Begegnungen
- in einer wunderbaren Atmosphäre

und mit einem grandiosen Ausblick vom 29.Stock auf Jena!

Donnerstag, 29. September 2005

15.30 Uhr Ankommen, Kaffee

16.00 Uhr **Begrüßung und Einführung durch die Arbeitsgruppe
(u.a. Einführung des Tagungs-journals)**

16.30 Uhr Dr. Kees Vreugdenhil (Heesselt/Niederlande):
**Persönliches Lernen begleiten –
Förderung einer ganzheitlichen Professionalität in der Schule**

- 18.00 Uhr Gemeinsames Abendessen (29. Etage)
- 20.00-
21.30 Uhr **„Sieben Brüder“ – Biografische Reflexionen im Film**
(Kommunales Kino Jena)

Freitag, 30. September 2005

- 09.00 Uhr Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer, Universität Osnabrück:
Das professionelle Selbst
- 10.00 Uhr **Journalarbeit: Persönliche Reflexion**
- 10.30 Uhr Workshop 1: Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer / Edwin Stiller :
Selbstveränderung und pädagogische Handlungskompetenz
- Workshop 2: Prof. Dr. Jörg Schlee, Universität Oldenburg:
Kollegiale Beratung und Supervision
- Workshop 3: Maja Dammann, Landesinstitut für Schule Hamburg: **Berufseingangsphase in Hamburg - professionelle Einarbeitung, kollegiale Unterstützung und Reflektion der eigenen Praxis in Intervention und Coaching**
- Workshop 4: Prof. Dr. Bernhard Sieland, Universität Lüneburg:
Diagnosegeleitete Personalentwicklung in der Schule
- Workshop 5: Fritz Zaugg, Schweiz:
Portfolioarbeit in der Lehrerfortbildung
- 12.30 Uhr Gemeinsames Mittagessen (Turmrestaurant)
- 14.30 Uhr **Fortsetzung der Workshops**
- 17.00 Uhr **Gruppenaustausch in Wirbelgruppen: Konsequenzen der Workshops als Statement**
- 18.00 Uhr Gelegenheit zum Abendessen in der Stadt
- 20.00 Uhr Talk im Turm:
**Lehrerfortbildung als Personalentwicklung –
Persönliches Lernen begleiten – ein „Draufblick“**
- Dr. Bernd-Uwe Althaus
(Direktor des ThILLM, bis Juli 2005 AG "Eigenverantwortliche Schule" des Thüringer Kultusministeriums, Schulleiter)
Kerstin Baumgart
(Schulleiterin, ImPULS-Schule Schmiedefeld/Thüringen)
Jutta Maybaum
(Vorsitzende des DVLFb, Landesinstitut für Schule, Soest)
Dr. Kees Vreugdenhil
(Heesselt/ Niederlande)
Gerrit Witschaß
(BDA und Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE/WIRTSCHAFT)
- Moderation: Barbara Mergner, ThILLM

Samstag, 1. Oktober 2005

- 09.00 Uhr** Prof. Dr. Fritz Bohnsack, Essen:
Lehrerbiographien. Empirische Ergebnisse und Konsequenzen
- 10.00 Uhr** Hubert Sonntag, Hattinger Büro für Personal- und Organisationsentwicklung:
**Individuelle und systemische Steuerung personaler Entwicklung –
Erfahrungen in Wirtschaft und Schule**
- 11.00 Uhr** **Journalarbeit: Persönliche Reflexion**
- 11.30 Uhr** **Auswertung im Forum:
Quintessenzen und bildungspolitische Empfehlungen**

Der Tagungsort:

Raum für Begegnungen, zum konzentrierten Hören, Sehen, Schreiben, Lesen, zum Denken, Reflektieren, eine funktionierende und inspirierende Lernumgebung sollte es sein, ein Ort, an dem gleichermaßen das Arbeiten, die Entspannung, das leibliche Wohl gesichert sind, an dem ein „guter Geist“ weht, der den Teilnehmer(inne)n der Tagung, die meist selbst Veranstalter sind, Wertschätzung ihrer Arbeit vermittelt, sie stärkt.

Der Intershop- Tower (1972 als sozialistisches Bauwerk des DDR- Star- Architekten Henselmann entworfen, nach der Wende als Symbol heftig diskutiert, inzwischen um 3 Etagen erweitert und saniert) mitten in Jena, einer Stadt zwischen Konvention und Avantgarde, die reich ist an historischen und heutigen Persönlichkeiten, an Personalentwicklungsmaßnahmen in der Universität, an der Fachhochschule, in alten und jungen Unternehmen, in einer außergewöhnlich vielfältigen Landschaft von profilierten Kindertagesstätten und Schulen, hielt diesen Kriterien stand.

In der Tradition des DVLF, Tagungsorte in der Vorbereitungsphase selbst zu erfahren, auszuprobieren, traf sich die Arbeitsgruppe „Personalentwicklung“ im Juli 2004 im Turm. Die drei obersten Etagen (27.-29. in ca. 126 m Höhe) bieten Tagungsbedingungen, die den o.g. Standards in besonderer Weise entsprechen.

Das Programm:

Die Reflexion des Tagungs- Programms unter der oben formulierten Spannung von „Anspruch und Wirklichkeit“ erfolgt u.a. auf der Basis der Daten einer Befragung aller Teilnehmer(innen).

1. Die Positionsbestimmungen der Vorbereitungsgruppe sollten neben einer persönlichen Vorstellung insbesondere Einblicke in einen zweijährigen Prozess der Gruppen- Arbeit , der Mehr- Perspektivität ermöglichen. Die Rückmeldungen der Teilnehmer(innen) bestätigen unsere Absicht und unser Vorgehen mehrheitlich.

Dass in dieser Phase einer Tagung auch die innere Ankunft der Gäste noch läuft, ist bekannt und im Feedback nachweisbar.

2. Der Einsatz eines Tagungsjournal ist im Beitrag von Edwin Stiller ausführlich argumentiert, die damit verfolgten Ziele konnten im Jenaer Turm vor allem deshalb umgesetzt werden, weil allen Mitgliedern der Vorbereitungs- und Begleitungsgruppe die Bedeutung dieses Verfahrens klar und wichtig war und sie für die notwendige Journal-Arbeits-Zeit sorgten. Das Journal allein führt nicht zum Erfolg. Die Überzeugung der Moderatoren gehört zu den Gelingens- Bedingungen.

Hinzuweisen ist auch auf die Ästhetik und das Material eines solchen Journals.

Die Teilnehmer(innen) nahmen unser Arrangement positiv und wertschätzend wahr.

3. Den Einführungsvortrag mit dem fremden Blick eines niederländischen Schulentwicklungs-Experten und seinem Blick in das System des westeuropäischen Nachbarlandes auszustatten, zielte natürlich darauf ab, das Eigene im Fremden schärfer zu erkennen und das Nachdenken zu weiten. Das gelang.

4. Den Lernort Kino tatsächlich in eine Tagung zu integrieren, wurde hauptsächlich zur angemessenen Präsentation eines Film- Kunstwerkes, auch mit dem Ziel der körperlichen Bewegung (20 min zu Fuß) entschieden. Es hat sich gelohnt - und wurde mit begeisterter Resonanz der Teilnehmer(innen) wertgeschätzt. Das Kommunale Kino nahm den Film auf unseren Wunsch hin, erneut und zu unserem Termin in das offizielle Programm auf.

5. Die Stadt spüren, in der man tagt, nicht nur, aber auch aus der Vogelperspektive des Turmes, gehörte zu unseren Zielen. Entsprechend wurden die Quartiere der Gäste ausgewählt, Stadtführungen „von oben“ eingeflochten und Pausen eingeräumt. Die ortskundige Moderatorin bemühte sich, Hinweise auf Geschichte, Architektur, Industrie, Kunst und Kulturleben zu integrieren, das Thema auch auf diese Weise zu verORTen. Den Teilnehmer(inn)en war das wichtiger als wir im Vorfeld bedacht hatten - und wir wurden auf ein „Gerne Mehr!“ dieser Bezüge hingewiesen.

6. Das 2.Grundsatz- Referat eröffnete den Tag und setzte Akzente, die von den Zuhörer(inne)n mehrheitlich positiv bewertet, aber auch kritisch hinterfragt wurden.

Unserem Anspruch, das professionelle Selbst auf einem inspirierenden theoretischen (u.a. lebensphilosophischen) Niveau zu thematisieren, wurde der Vortrag gerecht, war gut platziert und für die Teilnehmer(innen) besonders effektiv, die anschließend den Workshop von Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer und Edwin Stiller besuchten.

7. Die Workshops waren von einzelnen Mitgliedern unserer Arbeitsgruppe vorbereitet worden, einzelne Referenten hatten wir in einer Vor- Konferenz in Soest gemeinsam erlebt und engagiert. In Jena standen uns 4,5 Stunden für die Workshops zur Verfügung und unsere Hoffnung auf Teilnehmer(innen) aktivierende Arbeitsphasen hat sich nicht durchweg erfüllt. Es erweist sich auch für erfahrene Lehrerfortbildner(innen) als schwierige Aufgabe, die beauftragten Experten kritisch-konstruktiv in ihrer Workshop- Gestaltung zu begleiten. Am besten gelang es in der Gruppe, in der der verantwortliche Fortbildner gemeinsam mit dem Wissenschaftler agierte. Bestätigt wurde uns die inhaltliche Qualität der Workshops.

8. Die Wirbelgruppen zum Austausch der Workshop- Ergebnisse wurden tatsächlich in souveräner Selbstorganisation realisiert und brachten das Tagungs- Moderatoren- Team kurzzeitig ins Wanken. Dem Verhalten der Teilnehmer(innen) und den schriftlichen Rückmeldungen am Tagungs- Ende war zu entnehmen, dass die Konzentrationsfähigkeit einiger überbeansprucht war. Andere konnten die Wirbelgruppen nutzen und sogar genießen. Und danach war es angebracht, den Turm zu verlassen und sich 2 Stunden mit beiden Füßen auf der Erde zu entspannen.

9. Die Talkrunde wurde aus bildungs- und institutspolitischen Gründen zu einem anderen Thema durchgeführt. Die Fokussierung auf die in vielen Bundesländern verfolgte Strategie der „Eigenverantwortlichen Schule“ erwies sich – gerade am Ende eines Arbeitstages nah an der „Persönlichkeit des Pädagogen“ - als schwierig. Einige Teilnehmer(innen) bewerten die Runde als „in ihren Worten zu groß“, zu unkonkret. Andere fanden in den Diskussionsbeiträgen interessante Anregungen und Positionen. Die Vorbereitungsgruppe fasst ihren Eindruck in den Worten „Zwischenlandung in der Realität“ zusammen. Am Ende herrschte Erschöpfung vor und die Tagungs- Manager(innen) mussten sich fragen, ob dieser Tag nicht anders hätte ausklingen können.

10. Eine (ungeplante) Lese-Phase nach der Journal- Arbeit am Samstagmorgen wurde für alle zu einer unerwarteten und ungewöhnlich schönen Erfahrung. Prof. Dr. Fritz Bohnsack, der „Alterspräsident“ und treue Mitarbeiter/wissenschaftliche Begleiter unserer Gruppe war erkrankt und hatte seinen Vortragstext gesandt.

In einem großzügigen, lichtdurchfluteten Raum still zu lesen, nachzudenken und in kleinen spontanen Gruppen Gedanken auszutauschen, ist ein – selten als Element von Tagungen arrangiertes - Vergnügen.

11. Der wirtschaftliche Blick von Eckardt Münch (Vertreter des Hattinger Büros für Personal- und Organisationsentwicklung) setzte einen belebenden Kontrapunkt. Die Bewertung der Teilnehmer(innen) widerspiegelt diesen Eindruck.

12. Quintessenzen und bildungspolitische Empfehlungen zu formulieren, war ein sehr hoher Anspruch, der sich in einem positiven Echo, aber auch in erschöpften Rückmeldungen auf diesen Tagungsteil bricht. Wichtig ist die systematische und gemeinsame Zusammenfassung der Einsichten. Die „Verwertung“ der Erkenntnisse und Erfahrungen findet vermutlich in sehr persönlichen, arbeitsplatz- und länderspezifischen Kontexten statt.

13. Die Moderation und Prozessbegleitung gemeinsam und arbeitsteilig zu leisten, war unsere Entscheidung. Für die Teilnehmer(innen) blieben dabei selbstverständliche manche „Leistungen“ unsichtbar, die gleichwertig mit den sichtbaren Aktivitäten zu reflektieren und zu bewerten sind. Das Feedback (auf Fragebögen, beim Abschied und in anschließenden Korrespondenzen, in Begegnungen auch Monate danach im Rahmen des DVLFB) würdigt die inhaltliche, tagungs- didaktische, emotionale und kulturelle Qualität der Tagung und bescheinigt, dass wir unseren Anspruch weitestgehend verwirklichen konnten.

Als „Gastgeberin“, ganzheitlich arbeitende Prozess- Begleiterin und Tagungsmanagement- Leiterin vor Ort erlaube ich mir die Mitteilung einer Erkenntnis, die ich im Team mit so erfahrenen und beherzt handelnden Fortbildner(inne)n wie Beke Wehrt, Dieter Schoof- Wetzig, Ulrich Gast, Edwin Stiller, Fritz Bohnsack und Hartmut Schleisiek endgültig gewann: Eine Tagung, die als „Gesamtkunstwerk“ wahrgenommen werden kann, ist das Ergebnis der Arbeit einer professionellen Arbeits- Gemeinschaft, die mit gleichen und nahen Wertvorstellungen, kritisch- konstruktiv, aufrichtig, tiefgründig und mit viel Liebe ans Werk geht, die Stärken und Schwächen des Einzelnen achtet und sich selbst und gemeinsam für das Gelingen verantwortlich fühlt.

Trotz intensiver und langwieriger Vorbereitung und Einfühlung in den Tagungs- Ablauf haben wir zwar den Leitsatz „Weniger ist mehr“ aus den Augen verloren, im Nachgang sei er (von seiner Richtigkeit) überzeugt, selbstkritisch und wegweisend benannt.

Unser Credo war es, eine qualitativ hochwertige und die Teilnehmer(innen) wertschätzende, ganzheitliche Tagung zu arrangieren und zu begleiten.

Das scheint geglückt zu sein.

Dafür nochmals allen Mit- Wirkenden mein herzlicher Dank.