

Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg
Fachbereich Sozialwesen

Schule als lernende Organisation –
Personal- und Teamentwicklung in Lehrerkollegien
als wichtige Grundlage für die
Pädagogische Schulentwicklung

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Diplom-Sozialpädagogin (FH)

Verfasserin: Susanne Zirkler
Betreuer: Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel
Abgabedatum: 2. Februar 2004

mailto: Susanne.Zirkler@web.de

Thema der Diplomarbeit: Schule als lernende Organisation –
Personal- und Teamentwicklung in Lehrerkollegien als
wichtige Grundlage für die Pädagogische
Schulentwicklung

Verfasserin: Susanne Zirkler

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Stellenwert von Personal- und Organisationsentwicklung in Lehrerkollegien als Bestandteil Pädagogischer Schulentwicklung. Anhand theoretischer Überlegungen werden Elemente von Teamentwicklung dargestellt und der Frage nachgegangen, inwiefern sich das System Schule durch Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen der Pädagogischen Schulentwicklung zu einer ‚lernenden Organisation‘ entwickelt. Dabei sollen Lehrkräfte sich nicht mehr als Einzelkämpfer betrachten, sondern vielmehr als Teamarbeiter, d.h. es vollzieht sich ein Wandel in der Lehrerrolle, der ein Umdenken erfordert – kein „ich und meine Klasse“ sondern ein „wir und unsere Schule“ (ECKART u.a. 2001, S.22).

Besonderer Schwerpunkt liegt zudem auf der kollegialen Kommunikation als Indikator für gute Teamarbeit. Anhand des Kommunikationsmodells von Friedmann Schulz von Thun und der Transaktionsanalyse nach Eric Berne werden Besonderheiten in der zwischenmenschlichen Kommunikation herausgearbeitet. In diesem Zusammenhang werden Ursachen und mögliche Konflikte im Teamentwicklungsprozess dargestellt.

Die Komplexität von Schulentwicklung spiegelt sich auch in der Beratung und Lehrerfortbildung wider. Denn diese hat die schwierige Aufgabe auf Veränderungen entsprechend zu reagieren und die Schule in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. In der Arbeit findet ein möglicher Verlauf eines Schulentwicklungsprozesses Berücksichtigung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Teil A: Pädagogische Schulentwicklung	8
1. Schulentwicklung als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel	10
2. Ziele der Pädagogischen Schulentwicklung	10
3. Elemente der Pädagogischen Schulentwicklung	12
3.1 Organisationsentwicklung	12
3.2 Personalentwicklung	14
3.3 Unterrichtsentwicklung	16
3.4 Wechselwirkung von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung	20
4. Die Steuergruppe und die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess	21
4.1 Die Steuergruppe	22
4.2 Die Schulleitung	23
5. Wandel der Lehrerrolle	24
5.1 Klassenteams	26
5.2 Fachteams	27
5.3 Das Zusammenwirken von Steuergruppe, Klassen- und Fachteams	28
6. Voraussetzungen für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen	28
7. Einstiegsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozesse	30
Teil B: Die Schule als ‚lernende Organisation‘	32
1. Erläuterung des Begriffes ‚lernende Organisation‘	34
2. Die Notwendigkeit von Teamstrukturen in der Schule	35
3. Grundgedanken zu Personal- und Teamentwicklung im Lehrerkollegium	37
3.1 Die Wechselwirkung von Teamentwicklung im Lehrerkollegium und Teamentwicklung im Klassenzimmer	38
3.2 Begriffsklärung Team	41
3.3 Phasen der Teamentwicklung	42

3.4	Merkmale guter Teamarbeit	45
3.4.1	Rollen- und Aufgabenverteilung	45
3.4.2	Klare Zielformulierung	46
3.4.3	Autonomie und Unterstützung von Außen	47
3.5	Schwierigkeiten und Hindernisse von Teamentwicklung	48
4.	Die Kommunikation im Lehrerkollegium	50
4.1	Theoretische Grundlagen für Kommunikationsprozesse	51
4.1.1	Darstellung des Kommunikationsmodells von Friedmann Schulz von Thun	52
4.1.2	Darstellung der Transaktionsanalyse	54
4.1.3	Die Stellung von Feed-back im Kommunikationsprozess	56
4.2	Etablierung guter Kommunikationsstrukturen	58
4.3	Methoden und Instrumente der Teamentwicklung im Lehrerkollegium	60
4.3.1	Analyseverfahren von Teamstrukturen	60
4.3.2	Konfliktmanagement und Mediation	63
4.3.3	Gestaltung von Besprechungen und Konferenzen als Bestandteil kollegialer Teamarbeit	71
5.	Die Rolle der Lehrerfortbildung im Schulentwicklungsprozess	75
5.1	Lehrerfortbildung im Bereich von Unterrichtsentwicklung	77
5.2	Lehrerfortbildung als Unterstützung im Teamentwicklungsprozess	77
5.2.1	Moderationstraining zur Gestaltung von Besprechungen und Konferenzen	78
5.2.2	Unterstützung bei der Teambildung	81
5.2.3	Kommunikationstraining und Konfliktbearbeitung als Basisbaustein von Teamentwicklungsprozessen	83
5.2.4	Vermittlung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der ‚lernenden Organisation‘ Schule	84
Teil C: Die Pädagogische Schulentwicklung in der Praxis		85
1.	Skizzierung eines Schulentwicklungsverlaufs	86
1.1	Phasen Pädagogischer Schulentwicklung	87
1.1.1	Vorphase	87
1.1.2	Analyse und Zielklärung	88
1.1.3	Planungsphase	89
1.1.4	Durchführung	89
1.1.5	Auswertungsphase	93
1.2	Der Weg von der Projektarbeit zu einer systematischen Entwicklung	94
2.	Beispiele aus der Praxis	95

2.1	Der ‚Klima-Gipfel‘ einer beruflichen Schule	96
2.2	Pädagogischer Tag zum Thema Unterrichtsentwicklung einer beruflichen Schule	98
	Resümee	101
	Anhangsverzeichnis	104
	Anhang	105
	Literaturverzeichnis	111
	Erklärungen	116

Vorwort

Die Veröffentlichung der Ergebnisse aus der PISA Studie (Programme for International Student Assessment) schockte Lehrer, Schüler und ihre Eltern. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schüler war Anlass für starke Kritik am deutschen Bildungs- und Schulsystem. Das kam nicht überraschend: Bereits seit den 1960er Jahren, als Georg Picht die „deutsche Bildungskatastrophe“ proklamierte, waren Experten die vielen Schwächen im deutschen Bildungssystem bekannt. Da die Schule künftige Generationen ausbildet, steht sie immer im Blickfeld der Öffentlichkeit. Arbeiter, Angestellte und Akademiker sollen auf das Berufsleben vorbereitet und den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden. Durch Studien wie PISA hat sich nun das herausgestellt, was Arbeitgeber schon längst kritisierten. Offensichtlich sind die Bemühungen unserer Lehrkräfte zur Förderung der Schüler für das heutige Arbeitsleben nicht mehr ausreichend. Durch zahlreiche Reformen, die nicht vollständig umgesetzt oder letztendlich wieder verworfen wurden, versuchte man das deutsche Schulsystem zu verbessern. Pädagogische Schulentwicklung ist nichts Neues. Dennoch unterscheidet sie sich von anderen Reformen: Sie behält das Kerngeschäft, den Unterricht, im Mittelpunkt.

Das pädagogische Institut der Stadt Nürnberg bemüht sich seit 1966 um die Weiterentwicklung der Schullandschaft der Stadt Nürnberg. Dabei liegt der Schwerpunkt heute bei der Pädagogischen Schulentwicklung. Da ich mein Jahrespraktikum dort absolvierte und ich auch über das Praktikum hinaus noch als freie Mitarbeiterin mitwirke, bot sich das Thema für eine Diplomarbeit an. Während meiner Tätigkeit konnte ich verschiedene Erfahrungen sammeln, die ich in dieser Arbeit wiedergeben möchte. Da ich keine Lehrerin bin und somit wenig Erfahrung auf dem Gebiet der Unterrichtsentwicklung, die ein tragendes Element der Pädagogischen Schulentwicklung darstellt, aufweisen kann, möchte ich mich auf die Organisationsentwicklung beschränken. Starkes Gewicht lege ich auf Teamentwicklung im Lehrerkollegium. Im Zuge einer Netzwerkarbeit bestehen hier meiner Meinung nach auch Möglichkeiten für Sozialpädagogen im Bereich der Pädagogischen Schulentwicklung tätig zu werden und diese mitzugestalten, um damit zu einer Modernisierung des Bildungssystems beizutragen.

Ich werde aufzeigen, wie solche Prozesse von Beginn an gestaltet werden können, welche Bedeutung der Kommunikation zukommt und welche Schwierigkeiten zu überwinden sind.

Bevor ich im Teil B auf diesen Bereich der Pädagogischen Schulentwicklung explizit zu sprechen komme, werde ich im Teil A dieser Arbeit Schulentwicklung mit ihren Bestandteilen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung in ihrer Gesamtheit erläutern. Im dritten Teil C schildere ich meine bisherigen Erfahrungen im Bereich der Pädagogischen Schulentwicklung, die ich während zwei schulinterner Fortbildungen sammeln konnte.

Mein Dank geht an dieser Stelle an das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg, durch das ich die Möglichkeit erhalten habe in die Bereiche der Pädagogischen Schulentwicklung Einblicke zu gewinnen. Insbesondere bedanke ich mich bei Susanna Endler, Caroline Merkel und Hans B. Schmid, die mir beratend zur Seite standen. Weiterhin bedanke ich mich bei Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel für die hilfreiche Beratung und Betreuung.

Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, habe ich mich entschieden, bei der männlichen Form zu bleiben, wobei die weibliche Form auch angesprochen ist.

Teil A: Pädagogische Schulentwicklung

Die ständige Weiterentwicklung unserer Gesellschaft mit ihrer zunehmenden Individualisierung stellt die Organisation Schule immer wieder vor neue Aufgaben und Herausforderungen (vgl. KLIPPERT 2000, S.31). Zwar wurde versucht, mit Reformen wie beispielsweise der Reformpädagogik und Änderungen der Lehrpläne den neuen Anforderungen gerecht zu werden, doch die meisten Vorhaben scheiterten bereits zu Beginn. Sie brachten einen Stein ins Rollen, der meist nur kurz rollte. Viele Reformansätze zielen auf eine völlige Umwälzung des Bisherigen ab. Es erweckt den Anschein, als ob auf Lehrer eine Lawine an Arbeit zukäme, die unüberwindbar scheint und deren Ausmaß nicht abzuschätzen ist. Allein dies ist ein häufiger Grund genug für das Misslingen neuer Ansätze zur Weiterentwicklung der Schulen, da hier schon Demotivation einsetzt. Andererseits wurde und werden zusätzlich Reformen ‚von oben‘ initiiert, wodurch Vorbehalte in Teilen des Lehrerkollegiums eine weitere Steigerung erfahren.

Die Institution Schule gerät immer mehr in die Kritik der Öffentlichkeit als eine Einrichtung, die nicht mehr in der Lage sei, Schüler ausreichend auf das Berufsleben und das Leben in einer Leistungsgesellschaft vorzubereiten. Dies wird durch Studien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) oder PISA (Programme for International Student Assessment) bestätigt. Damit die Schule den veränderten Anforderungen der Gesellschaft wieder entspricht, ist ein Umdenken erforderlich. Es ist nicht mehr zeitgemäß, wenn Kinder und Jugendliche sich während des Unterrichts ruhig zurücklehnen und passiv den Vortrag der Lehrkraft folgen. Sie selbst sollen aktiv werden und entsprechend an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken und Verantwortung übernehmen. Aus der Erwachsenenbildung sind Lehr- und Lernmethoden, welche die Teilnehmer aktiv miteinbeziehen, längst bekannt und weitgehend eine Selbstverständlichkeit. Durch Pädagogische Schulentwicklung sollen nun Methoden Einzug in den Unterrichtsalltag finden, die dazu beitragen, Schüler ‚fit für's Leben‘ zu machen (vgl. KLIPPERT 2000, S.31).

In jedem Falle verursacht Schulentwicklung einen Wandel. Sie ermöglicht Schulen Chancen und Hoffnungen, zugleich bedeutet sie aber auch Verlust an Stabilität, Sicherheit und in gewisser Weise an Kompetenzen. Lehrer müssen sich vermehrt Kritik aussetzen und lernen Feed-back zu geben. Kurzum, der Prozess der Pädagogischen

Schulentwicklung wird, wie alle Strukturierungsprozesse auch von Konfusion und Konflikten sowie Ängsten und Turbulenzen begleitet (vgl. DALIN u.a. 1996, S.60).

1. Schulentwicklung als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel

„Gesellschaftliche Schlüsselprobleme“ (PHILIPP 1992, S.13) wie Arbeitslosigkeit, Weltpolitik und Migration sowie Veränderungen in der Gesellschaft wie die Zunahme von Single-Haushalten, Alleinerziehenden, Patchwork-Families¹ und der Anstieg der Scheidungsraten - um nur wenige Erscheinungsformen zu nennen, sind eine Herausforderung für das Schulsystem. Hinzu kommen veränderte Erwartungen der Arbeitswelt. Sozialkompetenzen nehmen mehr und mehr Spitzenplätze in der Rangliste der Einstellungskriterien ein. Von den künftigen Mitarbeitern wird erwartet im Team zu arbeiten, Aufgaben selbstständig zu lösen und Verantwortung zu übernehmen. Die Schule als Ort des Lehrens und Lernens muss sich diesen Ansprüchen stellen und sich weiterentwickeln, da die bisherige Schulausbildung nicht auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen angelegt war (vgl. KLIPPERT 2000, S.32). Dadurch kommt die Schule bei den Absolventen in den zweifelhaften Ruf, nicht auf die zukünftige Berufs- und Lebensrealität vorzubereiten. Diese Defizite können über Pädagogische Schulentwicklung kompensiert werden. Dabei handelt es sich um ein systematisch angelegtes Modernisierungskonzept, das die Schule als Ganzes involviert. Dies beinhaltet zwei zentrale Aspekte, nämlich zum einen eine grundlegende Unterrichtsreform und zum anderen die Entwicklung einer „neuen kollegialen Teamkultur“ (ECKART u.a. 2001, S.3).

2. Ziele der Pädagogischen Schulentwicklung

Pädagogische Schulentwicklung dient der ‚Professionalisierung‘ von Schule. Sie soll flexibler werden, d.h. in erster Linie soll die Organisation Schule sich selbst gestalten und damit der „Motor ihrer Entwicklung“ (PHILIPP 1992, S.27) sein. Elemente von Schulentwicklung sind Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, auf die ich im folgenden noch genauer zu sprechen komme. Im Vordergrund stehen „neue Formen des Lernens“ (KLIPPERT 2000, S.31), da klassische Unterrichtsformen wie der Frontalunterricht, welcher Schüler immer weniger

¹ Bei Patchwork-Families haben ein Elternteil oder beide bereits aus erster Ehe ein oder mehrere Kinder.

erreicht, für den Einstieg in eine Berufsausbildung nicht mehr genügen. Eigeninitiative und Selbstständigkeit sollen gefördert werden, d.h. Schüler übernehmen mehr Verantwortung und eignen sich dadurch Lerninhalte selbstständig an, was im künftigen Berufsleben verstärkt gefragt sein wird. Klassische Lernformen, die den Lehrer ins Zentrum rücken, sind veraltet und werden durch schüleraktivierende Maßnahmen ergänzt. Das geschieht unter anderem mit Hilfe des sogenannten Methodentrainings. In diesen Trainings erwerben Schüler grundsätzliche Methoden als Basis für die Arbeit in eigenverantwortlichen Unterrichtsarrangements (vgl. KLIPPERT 2000, S.54).

Schulentwicklung zielt auch auf eine verstärkte Zusammenarbeit von Lehrkräften untereinander ab. In Teams sollen die Kollegen vermehrt kooperieren und zur Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gemeinsam an einem Strang ziehen. Da in den meisten Schulen lange Zeit Einzelarbeit an der Tagesordnung war, müssen Lehrer erst erfahren, dass Teamarbeit zur Entlastung beiträgt und Stress verringert wird (vgl. ECKART u.a. 2001, S.21 f).

Auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern soll gestärkt werden, indem Eltern mehr in den Schulalltag ihrer Kinder miteinbezogen werden und somit an der Gestaltung der Schule mitwirken. Dies kann zum Beispiel in Form gemeinsamer Fortbildung von Lehrern und Eltern zum Thema Konfliktbearbeitung stattfinden. Gemeinsam erarbeiten und diskutieren Lehrer und Eltern Möglichkeiten des Konflikterkennens und der Konfliktintervention bei Schülern. Das Ergebnis könnte ein Maßnahmenkatalog sein, wie in bestimmten Konfliktfällen vorgegangen werden kann. Der Prozess der Pädagogischen Schulentwicklung macht eine Kooperation zwischen Schule und Eltern zwingend erforderlich, da ein Gelingen in bestimmtem Maße auch vom Engagement der Eltern abhängig ist. Es ist daher ratsam, diese von Beginn an über einzelne Schritte zu informieren und sie zu gegebener Zeit in Konferenzen mit einzubeziehen. Dort bietet sich für Eltern die Möglichkeit, Einblicke in die Ziele und Methoden des Programms der Pädagogischen Schulentwicklung zu gewinnen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.53 ff).

Die Schule als ‚lernende Organisation‘ soll sich der Gesellschaft und der Wirtschaft gegenüber öffnen. Angestrebt wird eine Kooperation und Vernetzung zwischen Schulen und Unternehmen in der Umgebung sowie der Gemeinde. In ‚Zeiten leerer Kassen‘ können dadurch zum Beispiel zusätzliche Mittel für die Durchführung von Projekten

gewonnen werden und es bieten sich Möglichkeiten zur Gestaltung von Praktika für Schüler.

Öffnung von Schule meint auch die Entwicklung eines eigenen Profils. Die Rede ist dabei von einem Leitbild, in diesem stellt sich die Schule mit ihren pädagogischen Grundsätzen, Ideen und Zielen vor. Ein Leitbild verschafft der Schule eine eigene Identität (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.116).

3. Elemente der Pädagogischen Schulentwicklung

Damit die Schule sich als Ganzes weiterentwickeln kann, sind Veränderungen auf drei Ebenen erforderlich: Der Organisation, der personalen Ebene und dem Unterricht. Auf der organisatorischen Ebene müssen Rahmenbedingungen und Strukturen geschaffen werden. Damit Umgestaltungen über diese organisatorische Ebene hinaus sichtbar werden, müssen einerseits die Schüler und andererseits die Lehrkräfte bereit sein, weiter zu lernen. Schulentwicklung bedeutet primär eine Reformierung des Unterrichts und greift zusätzlich die personale Qualifikationsebene auf (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.14).

Was genau Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung charakterisiert und wie sie im einzelnen im Gesamtprozess Schulentwicklung zu sehen sind, werde ich in den folgenden Punkten erläutern. Organisationsentwicklung und Personalentwicklung umreißt ich im Folgenden kurz, da dies der Hauptbestandteil meiner Arbeit ist und ich in Teil B noch ausführlicher darauf eingehe. Unter Punkt 3.3 gehe ich sehr ausführlich auf die Unterrichtsentwicklung ein. Offene Unterrichtsformen werde ich am Beispiel einer Lernspirale demonstrieren. Weiterhin zeige ich auf, wie die genannten drei Elemente miteinander in Verbindung stehen.

3.1 Organisationsentwicklung

Organisationen sind keine starren Gebilde. Sie sind in der Lage zu lernen. Organisationsentwicklung meint die Entwicklung der Organisation von Innen heraus, „und zwar im wesentlichen durch deren Mitglieder selbst“ (ROLFF u.a. 1998, S.299). Ihren Ursprung hat die Organisationsentwicklung, so wie wir sie heute kennen, in den

USA. Sie entstand im wesentlichen aus zwei Entwicklungen, der industriesoziologischen und der pädagogisch-sozialpsychologischen. Die industriesoziologische Entwicklung trug zur Ausbildung von Unternehmensphilosophien bei. Vor allem Kurt Lewin (1890 bis 1947) war maßgeblich an der Etablierung der pädagogisch-sozialpsychologischen Entwicklung beteiligt. Trotz des pädagogisch-sozialpsychologischen Hintergrundes von Organisationsentwicklung wurde diese zunächst im Wirtschaftssektor genutzt und weiterentwickelt. Erst in den 1960'er Jahren wurde sie zum Bestandteil von Schulentwicklung und ca. 20 Jahre später ist Organisationsentwicklung in Deutschland Grundlage von Schulentwicklung (vgl. DALIN u.a. 1996, S.333 ff).

In Organisationsentwicklungsprozessen werden Ziele festgelegt und der Weg bestimmt, über den vereinbarte Ziele erreicht werden sollen. Damit eine Zielklärung erfolgen kann, ist eine Analyse der gegenwärtigen Situation unerlässlich. Eine Bestandsaufnahme kann zum Beispiel in Form von Fragebögen ermittelt werden. In einigen Kollegien kann solch ein Vorgehen auf Widerstand stoßen. Ein Grossteil der Lehrerschaft hat bereits negative Erfahrungen mit neuen Prozessen gesammelt und steht weiteren Veränderungen eher skeptisch gegenüber, weil sie endlose Diskussionen, Problemanalysen und Reflexionssitzungen ohne Struktur befürchten (vgl. SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998, S.120). Genau das Gegenteil wird mit Organisationsentwicklung verfolgt, wenn sie auf eine systematische Veränderung angelegt ist und auf Kontinuität aufbaut. Sie stellt den Rahmen her, in dem andere Prozesse ablaufen. Daher ist Teamentwicklung ein tragendes Element der Organisationsentwicklung. Durch den Aufbau von Teamstrukturen wird die Grundlage für Unterrichtsentwicklung geschaffen, die zum Beispiel in Projektgruppen gefragt und grundsätzlich für offene Unterrichtsformen erforderlich sind, d.h. Organisationsentwicklung wirkt sich auf die Rahmenbedingungen aus und erreicht den Unterricht somit auf indirektem Wege (vgl. DALIN u.a. 1996, S.336).

Schulen bekommen zunehmend Freiräume, in denen sie frei handeln und selbstständig Entscheidungen treffen können. Durch diese Teilautonomie haben sie die Möglichkeit, eigens Schwerpunkte zu setzen und erhalten dadurch ein eigenes Profil. Dies ermöglicht ihnen sich zu präsentieren sowie Ziele und Ideen der Öffentlichkeit zu vermitteln. Unter den Schulen entsteht somit ein Wettbewerb, der zu einer Qualitätsverbesserung beitragen kann.

Die Schule als Organisation ist eingebettet in ein Netzwerk, welches sich aus mehreren Schulen, den Eltern, dem Staat, der lokalen Schulbehörde, Gewerkschaften, der Wirtschaft und anderer unterstützenden Institutionen zusammensetzt. Eingebettet in ein solches System ergeben sich wechselseitige Abhängigkeiten für die verschiedenen Systempartner. In Schulentwicklungsprozessen ist Schule somit ein Ort der Veränderung. Diese Veränderungen wirken sich nach Außen aus und die Schule nimmt somit Einfluss auf ihre Umwelt. Damit sich Veränderungen günstig für die Schule als ‚lernende Organisation‘ auswirken und sie auch weiterhin aktiv an der Gestaltung mitwirken kann, sind Verbindungen zur Politik, dem Curriculum und der Unterstützung des Kollegiums, Unterstützung vom Management und Qualitätskontrollen unerlässlich. Solche Brücken beeinflussen Entwicklungen und geben Rückkopplung, was wiederum Grundlage für weitere Schritte ist (vgl. DALIN u.a. 1996, S.331 f).

3.2 Personalentwicklung

Nicht nur Schule als Gesamtheit profitiert von Pädagogischer Schulentwicklung, sondern auch einzelne Personen. Die Qualifizierung des Lehrpersonals und Schulung von Führungskräften umreißt einen Bereich von Personalentwicklung. Diese individuelle Qualifizierung ist die Basis für ein gemeinsames Fortbildungsprogramm im Sinne einer Leitbildentwicklung und Qualitätsentwicklung der Schule als zweiten Bereich von Personalentwicklung. Ohne eine Weiterbildung der Individuen im System Schule, kann sich diese nicht entwickeln (vgl. BUHREN/ROLFF 2002, S.11). Eine verbesserte Unterrichtsqualität als Ziel von Schulentwicklung, kann nur durch ein qualifiziertes Lehrpersonal erreicht werden. Eine Steigerung kann nur gelingen, wenn die qualifizierten Lehrkräfte kooperieren und in Teams arbeiten. Zwar gibt es in Schulen bereits einige Teams, diese existieren jedoch meist nebeneinander ohne einen engeren Kontakt zueinander zu haben. Personalentwicklung in der Schule zielt dagegen auf eine systematische Zusammenarbeit mit einer gesteigerten Kommunikation unter den Kollegen ab, um eine Qualitätsverbesserung der eigenen Arbeit zu erreichen. Aus diesem Blickwinkel wird deutlich, wie eng Organisationsentwicklung und Personalentwicklung miteinander verknüpft sind. Nur eine geeignete Struktur ermöglicht die Etablierung von Kommunikation (vgl. BUHREN/ROLFF 2002, S.11).

Um Personalentwicklung innerhalb der Organisation Schule zu fördern, bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. So kann eine wechselseitige Hospitation mit anschließender Auswertung fester Bestandteil von Personalentwicklungsmaßnahmen sein. Ziel solcher Schritte ist ein ‚voneinander lernen‘, um neue Anregungen und Impulse zu erhalten. Reflexion und die Entwicklung einer ‚Feed-back-Kultur‘ als konstruktive Kritik ist Grundlage für Änderungen. Es wird deutlich, dass Personalentwicklung ohne Lernprozesse jedes einzelnen und des Kollegiums insgesamt nicht möglich ist, d.h. Lehrer müssen bereit sein selbst wieder in die ‚Schüler-Rolle‘ zu schlüpfen (vgl. ROLFF/SCHLEY 2000, S.557 f).

Personalentwicklung als Bestandteil Pädagogischer Schulentwicklung ist zudem als Aufgabe von Führungskräften in einer Schule zu sehen. Es liegt in deren Hand, ob sie entsprechende Grundlagen für eine gute Kommunikation im Lehrerkollegium schaffen können. Bislang beschränkt sich die Tätigkeit eines Lehrers auf das Unterrichten. Dabei ist kaum Zeit und Raum für Austausch unter den Kollegen. Lediglich informelle Gespräche, die wichtige Themen meist nur anschnitten, sind möglich. In der Hektik des Schullalltags verlieren diese jedoch ihre Wirkung, da eine sinnvolle Diskussion nicht stattfindet. Sie taugen nicht zur Lösung von Problemen, sondern tragen nur dazu bei, dass Lehrer mit ihrem Zeitmanagement nicht mehr zurecht kommen. Dabei ist eine funktionierende Kommunikation im Kollegium unerlässlich, um Probleme zu identifizieren und damit sich die einzelnen weiterentwickeln können. „Nur in direkter Kooperation und dem Austausch über die gemeinsame Arbeit können Lehrerinnen und Lehrer ihr technisches Repertoire und ihre professionelle, pädagogische Persönlichkeit vervollkommen“ (ROLFF u.a. 1999, S.19).

Die Schulleitung wird in die Verantwortung gezogen, wenn es um die Weiterbildung der Kollegen geht. Bei Bedarf sind die nötigen Mittel zu bewilligen und entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Konkret bedeutet das, wenn ein Lehrer eine Fortbildung besucht, die in seiner Unterrichtszeit stattfindet, sollte die Schulleitung diesem keine Steine in den Weg legen, sondern Unterstützung anbieten und für entsprechenden Ersatz sorgen. Zur Weiterbildung des Kollegiums sollte jährlich ein Fortbildungsplan entwickelt werden, aus welchem der Bedarf hervorgeht. Der Fortbildungsplan ist dann von den Verantwortlichen, zum Beispiel einer Projektgruppe, in der Umsetzung zu begleiten (vgl. KLIPPERT 2000, S.145).

3.3 Unterrichtsentwicklung

*Alles, was nur zu drei Vierteln verstanden ist,
verschmilzt nicht mit der Person des Lernenden,
sondern bleibt ein umgehängter Mantel ohne wirklichen Bildungswert.*

(Ludwig Reiners)

Anders als bisherige Ansätze rückt die Pädagogische Schulentwicklung das Unterrichtsgeschehen ins Zentrum ihrer Überlegungen (vgl. KLIPPERT 2000, S.46). Denn gerade hier, auf dem Gebiet der Unterrichtsmethodik ist der Innovationsbedarf am größten und zugleich die beste Möglichkeit für eine Lehrkraft in die Pädagogische Schulentwicklung einzusteigen.

Unterrichtsentwicklung ist eine Reform, die zum einem auf den gesellschaftlichen Wandel und die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes reagiert und zum anderen Überlegungen aus der Lernforschung mit einbezieht. In einer Schulklasse sitzen bis zu 30 Schüler, vereinzelt sogar mehr, die allesamt auf unterschiedlichste Art und Weise lernen. Ein Lehrer kann es sich demnach nicht leisten, allen Schülern gleichermaßen gerecht zu werden und die Lerninhalte so zu vermitteln, dass jeder am Ende eines Schuljahres über das gleiche Wissen verfügt. Hinzu kommt meines Erachtens, dass durch den lehrerzentrierten Unterricht Wissen oft nur deponiert wird, d.h. für Prüfungszwecke ist das Depot abrufbar, im Anschluss an eine Schulaufgabe oder Prüfung wird es wieder vergessen. Durch handlungsorientierten Unterricht oder eigenverantwortliches Lernen entscheiden Schüler selbst, wie sie sich die Lerninhalte aneignen. Sie kommen direkt mit dem Lerngegenstand in Berührung, was eine Wissensaneignung erleichtert (vgl. KLIPPERT 2000, S.183). Im Mittelpunkt steht die Problemorientierung. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (vgl. KLIPPERT 2000, S.42), auch EVA genannt, geschieht meist in Form von Teamarbeit und setzt daher Kommunikation und Kooperation in der Klasse voraus. Auch im Zuge von lebenslangem Lernen spielt der handlungsorientierte Unterricht eine entscheidende Rolle, denn während der Schulzeit müssen hierfür die Voraussetzungen geschaffen werden, damit Basismethoden und Routinen für lebenslanges Lernen verfügbar werden (vgl. ECKART u.a. 2001, S.8).

Bei handlungsorientiertem Unterricht wird das Erreichen von Schlüsselqualifikationen wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz angestrebt. Voraussetzung sind methodische Kompetenzen und eine

gewisse Routine, die Schüler während des Unterrichts erlernen sollen. KLIPPERT beschreibt in seinem „neuen Haus des Lernens“ (vgl. KLIPPERT 2000, S.43) mit welchen Mitteln Schlüsselkompetenzen erreicht werden sollen.

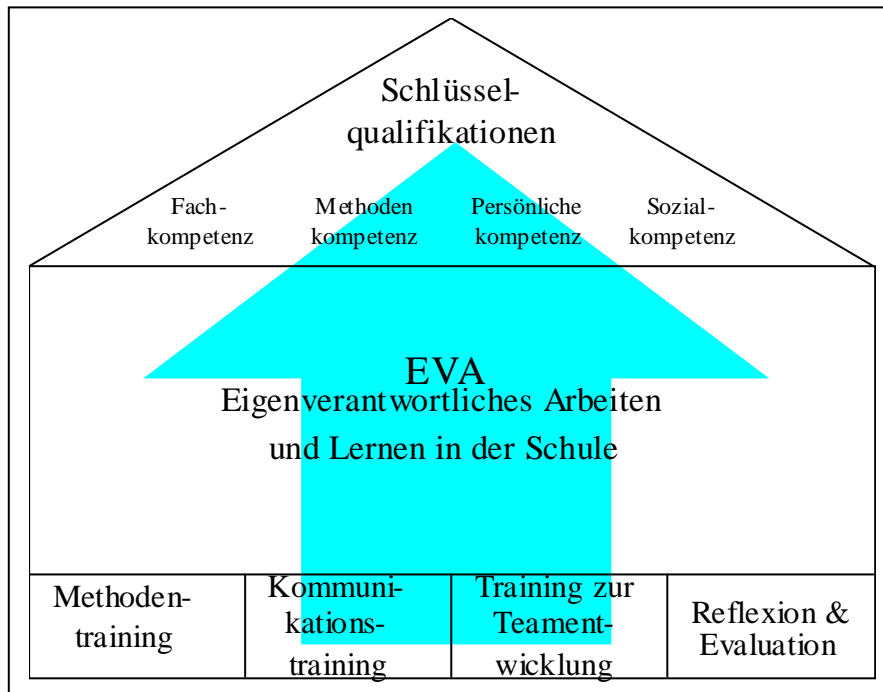


Abb. 1: vgl. ECKART u.a. 2001, S.19

Die Basiskompetenzen, die das Fundament des Hauses bilden, müssen zunächst im Unterricht entwickelt werden. Dies kann unter anderem in Form von Gruppenarbeit geschehen. Denn durch sie müssen die Schüler miteinander kommunizieren und auch kooperieren. Dabei unterstützen die leistungsstärkeren die schwächeren Schüler. Dies trägt im wesentlichen zur Teamentwicklung im Klassenzimmer bei. Methodentraining als weiteres Element des Basistrainings beginnt bei grundsätzlichen Lern- und Arbeitstechniken. Das sind zum Beispiel Visualisierungstechniken, das Markieren von Texten und das Präsentieren von Ergebnissen aus der Gruppenarbeit (vgl. KLIPPERT 2000, S.44). Es trägt unter anderem auch zur Förderung von Motivation bei und die Schüler finden wieder Spaß an der Schule und am Lernen. In offenen Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Projektarbeit oder Stationenlernen können Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung sinnvoll miteinander verknüpft werden. „Das neue Haus des Lernens“ (KLIPPERT 2000, S.43) sieht Reflexion und Evaluation als festen Bestandteil des Unterrichts vor. In regelmäßigen Abständen oder nach Abschluss von Projekten sollen die Schüler den Unterricht evaluieren und ihre Leistungen kritisch unter die Lupe nehmen.

Die sogenannten Sockeltrainings mit Schülern sind Voraussetzung für effektive und erfolgreiche Unterrichtsarrangements. Bereits in der Grundschule sollten Lehrer damit beginnen, damit Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen in der weiteren Schullaufbahn fortgesetzt werden kann und Kinder und Jugendliche sich dadurch persönliche Kompetenzen aneignen. Unterrichtsentwicklung ist als Schlüsselstrategie zu sehen: Sie trägt zu einer systematischen Förderung von eigenverantwortlichem Arbeiten und Lernen mit dem Ziel Schlüsselkompetenzen zu erreichen bei und erzielt damit zugleich eine Entlastung der Lehrer (vgl. KLIPPERT 2000, S.185).

Trainingsspiralen

„Das neue Haus des Lernens“ (KLIPPERT 2000, S.43) sieht, wie bereits erwähnt, Methodentraining als Grundlage für Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Über Trainingsspiralen sollen Schüler elementare Lern- und Arbeitstechniken erlernen. In mehrstufigen, sich ergänzenden Übungen und Arbeitsphasen kommen Schüler hierbei immer mehr in Kontakt mit den Methoden.

Ein Thema für eine Trainingsspirale kann zum Beispiel das Vorbereiten von Schulaufgaben sein. Immer wieder ist dies eine Hürde für Kinder und Jugendliche, da die wenigsten sich schon intensiv damit befassen haben und bisherige Maßnahmen nicht optimiert worden sind. Hier die grundsätzliche Vorgehensweise bei einer Lernspirale: In einem ersten Schritt sollten Schüler sich in Einzelarbeit überlegen, wie sie bisher ihre Vorbereitungen getroffen haben. Ihre Überlegungen notieren sie sich. In Kleingruppen tauschen sich die Schüler in einem weiteren Schritt über bisherige Erfahrungen aus. Dabei sammeln sie gemeinsam erfolgreiche Strategien und stellen Überlegungen an, warum die eine oder andere Strategie misslang. Die Grundlage für weitere Schritte bietet ein Text zum Thema ‚Schulaufgaben vorbereiten‘ (siehe Anhang Nr. I). Auf dieser Basis entwerfen die Schüler in Gruppen ‚Regelplakate‘ für das Vorbereiten von Schulaufgaben. In einer gemeinsamen Präsentation der Plakate und anschließender Überarbeitung vor der Klasse, wird ein Plakat erstellt, das im Klassenzimmer hängt und dauerhaft als Erinnerungstütze dient. Eine bevorstehende Schulaufgabe sollte so gemeinsam beispielhaft vorbereitet werden (vgl. KLIPPERT 2000, S.207).

Die Durchführung und die Vorbereitung solcher Trainingsspiralen ist sehr zeitintensiv. Vor allem zu Beginn des Methodentrainings erfordern sie einen größeren Rahmen und sind mit umfangreicher Vorbereitung seitens der Lehrkraft verbunden. Um auch die Lehrer damit vertraut zu machen, ist auch hier Training unerlässlich. Schulinterne

Lehrerfortbildungen und Pädagogische Tage² können hierfür gut genutzt werden. Zum Erfolg, d.h. zum Erwerb von Methoden und Arbeitstechniken, führen Trainingsspiralen durch kontinuierliche Weiterentwicklung und Pflege im Unterricht. Eine Verbesserung des Lernerfolgs und Steigerung der Motivation wird durch sie erreicht (vgl. KLIPPERT 2000, S.201).

Lernspiralen

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen zeichnet sich durch spiralförmige Arbeitsweisen aus. Dabei durchlaufen Schüler größere und kleinere Arbeitsschritte, die ebenso aufeinander aufbauen wie die Einheiten der Trainingsspiralen des Methodentrainings. KLIPPERT spricht bei diesen Arbeitsschritten von „Arbeitsinseln“. Manche Arbeitsinseln sind dabei besonders zeitaufwendig, so zum Beispiel Referate oder Planspiele (vgl. KLIPPERT 2000, S.186). Grundsätzlich unterscheidet er bei Lernspiralen zwischen einer Mikro- und einer Makrospirale. Die Mikrospirale umfasst Arbeitsschritte von der Einzelarbeit über Gruppenarbeit bis hin zu einer Präsentation oder Diskussion, d.h. es handelt sich um eng begrenzte Aufgaben, die in mehreren Arbeitsschritten erfüllt werden. Letztere, die Makrospirale, setzt sich aus komplexen Arbeitsschritten zusammen und beinhaltet eine Sensibilisierungsphase und eine Problematisierungsphase. Die Sensibilisierungsphase ermöglicht den Einstieg in ein Themengebiet. Die Schüler kommen in Kontakt mit der Aufgabe und sollen eigene Erfahrungen sowie vorhandenes Vorwissen einbringen. In der abschließenden Problematisierungsphase kommt es zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Themeninhalt (vgl. KLIPPERT 2000, S.186 ff).

Es ist evident, dass durch eine Lernspirale allein der Unterricht nicht ausgefüllt wird. Zusätzlich bedarf es eines Inputs und Formen des lehrerzentrierten Unterrichts. Der Unterschied zum bisherigen Unterrichtsgeschehen besteht in der sinnvollen Verknüpfung eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens einerseits und der Darbietung des Lernstoffes andererseits. Die Stoffvermittlung, die vom Lehrenden ausgeht, dient lediglich als Einstieg in ein aneignungsorientiertes Lernen.

Die Vorbereitung einer Lernspirale ist ebenso zeitintensiv wie eine Trainingsspirale. Gerade hier wird deutlich, dass die Rolle des Lehrers neu definiert wird: Er steht nicht

² Bei einem Pädagogischen Tag handelt es sich um eine Lehrerkonferenz des Gesamtkollegiums. Thema sind dabei nicht die Schüler oder deren Leistungen, sondern die gemeinsame pädagogische Arbeit an der Schule.

im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Seine Aufgabe besteht darin, entsprechende Rahmenbedingungen für offene Unterrichtsformen zu schaffen, zu organisieren und eine Prozessmoderation zu übernehmen. Auch wenn die Vorbereitung viel Zeit und Mühe in Anspruch nimmt, so stellt sich bei der Durchführung eine Entlastung zugunsten des Lehrers ein (vgl. KLIPPERT 2000, S.188).

3.4 Wechselwirkung von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Systeme zeichnen sich durch eine Vielzahl von Subsystemen aus, die miteinander in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Zwischen einzelnen Systemelementen und dem System selbst existieren Beziehungen zur Umwelt, d.h. Systeme mit ihren Elementen nehmen Einfluss auf ihre Umwelt, die wiederum auf Systeme reagiert und diese beeinflusst. Die wechselseitige Einflussnahme ist gekennzeichnet von Rückkoppelungsprozessen zwischen Systemkomponenten, wodurch ein Gleichgewichtszustand im System entsteht, der immer angestrebt wird, wenn er nicht vorhanden ist. Das Beziehungsgeflecht führt dazu, dass Veränderungen im System bzw. in Subsystemen zu Veränderungen anderer Systemelemente führen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.15).

Auch die Schule als soziales System ist derartigen Prozessen ausgesetzt. Sie hat es mit unterschiedlichen Menschen zu tun, die aufgrund von Entwicklung und Erziehung verschiedene Wert- und Normvorstellungen besitzen, wonach sie ihr Handeln ausrichten. Es entsteht ein Beziehungsgeflecht, gekennzeichnet durch wechselseitige Kommunikation und Kooperation. Im Schulentwicklungsprozess sind Menschen als Elemente vom System Schule und seinen Subsystemen tätig. Durch ihre Erfahrungen und Handlungen gestalten sie die Elemente des Schulentwicklungsprozesses. Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung stehen in einem „systemischen Zusammenhang“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, S.13) zueinander, d.h. Veränderungen in der Organisation wirken sich zum Beispiel auf das Unterrichtsgeschehen aus. Daraus lässt sich ableiten, dass keiner der Bereiche vernachlässigt werden sollte. Bei langfristigen und gut strukturierten Aktivitäten sollte eine Schule ihren Schwerpunkt zum Beispiel nicht nur auf das Feld Organisationsentwicklung legen. Die Lehrkräfte wären zu sehr mit Maßnahmen der

Organisationsentwicklung beschäftigt. Aber sie kann nur den Zweck haben, die Rahmenbedingungen für einen ‚guten Unterricht‘ zu optimieren. Daraus folgt, dass Unterrichtsentwicklung sinnvollerweise Vorrang einzuräumen ist und für Organisationsentwicklung weitgehend die Handlungsleitlinien vorgibt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, S.13). Natürlich kann und muss beim Einstieg in solch einen Prozess die Gewichtung verschieden sein und ein Bereich stellenweise stärker in Angriff genommen werden, da eine erfolgreiche Umsetzung aller drei Bereiche nicht zu einem Zeitpunkt erreicht werden kann. Vielmehr bedarf es mehrerer kleiner, aufeinander aufbauenden Schritten. Ziel ist es jedoch, alle Bestandteile der Pädagogischen Schulentwicklung abzudecken und somit eine Balance zwischen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung anzustreben. Denn Schulentwicklung macht nur Sinn und führt nur dann zu einer Qualitätssteigerung, wenn sie den Unterricht erreicht.

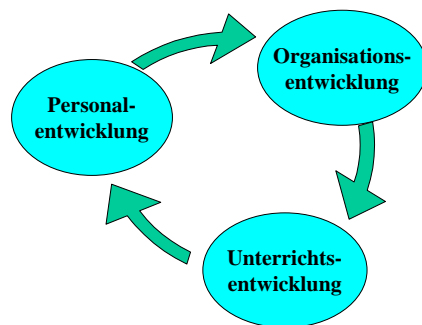


Abb. 2: ECKART u.a. 2001, S.16

4. Die Steuergruppe und die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess

Für den Schulentwicklungsprozess sind die Steuergruppe und die Schulleitung zwei entscheidende Kräfte, die maßgeblich an der Gestaltung beteiligt sind. Beide Gruppierungen können unabhängig voneinander agieren, dennoch befindet sich die Steuergruppe in einer Abhängigkeit zur Schulleitung. Bei allen Schritten ist sie auf die Zustimmung der Schulleitung angewiesen.

Im Folgenden beschreibe ich die Funktion der Steuergruppe und nehme Bezug zum Team der Schulleitung und ihrer Stellung im Schulentwicklungsprozess.

4.1 Die Steuergruppe

Die Steuergruppe oder Koordinierungsgruppe ist Initiator und Begleiter von Schulentwicklungsprozessen und besteht in der Regel aus fünf bis acht Personen. Ihr Auftrag ist es, die nicht immer einfache Aufgabe der Prozesssteuerung zu übernehmen (vgl. ECKART u.a. 2001, S.23). Dabei muss sie einen geeigneten Rahmen und entsprechende Strukturen schaffen. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, die dringendsten Handlungsfelder zu eruieren und eine allgemeine Zielklärung im Kollegium vorzunehmen. Ist dies erfolgt, so legt die Steuergruppe einzelne Schritte fest und gestaltet nach Rücksprache mit den Kollegen den Gesamtverlauf in Form einer Projektskizze. Vereinbarungen und Rücksprachen mit dem Kollegium sind unabdingbar, damit der Verlauf für alle nachvollziehbar bleibt, d.h. die Lehrkräfte sollten auch in wichtige Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden. Transparenz ist oberstes Gebot. So sind zum Beispiel Beschlüsse per Protokoll oder per Aushang an einem ‚Schwarzen Brett‘ bekannt zu geben. Grundsätzlich sind die Mitglieder der Koordinierungsgruppe Ansprechpartner bei allen Fragen, sowohl für die Schulleitung als auch für das Kollegium (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.73 f).

Dieses Gremium ist eine treibende Kraft, dessen Aufgabe auch darin besteht, Controlling vorzunehmen und dafür zu sorgen, dass getroffene Vereinbarungen eingehalten werden. Schulentwicklungsprozesse setzen sich aus einer Reihe von verschiedenen Einzelaufgaben oder Projekten zusammen. Für die Erfüllungen sind einzelne Lehrkräfte oder Teams verantwortlich. Die Steuergruppe prüft zu gegebener Zeit, wie einzelne Aufgaben fortgeschritten sind und sorgt für eine möglichst termingerechte Fertigstellung.

Eine enge Kooperation mit der Schulleitung ist bei der Arbeit wichtig. In Entscheidungsprozesse sollte diese unbedingt eingebunden werden, da sie die Schule nach außen vertritt und ihr somit die Gesamtverantwortung obliegt. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, dass ein Mitglied der Schulleitung auch Mitglied in der Steuergruppe ist, ohne dort eine leitende Position zu besitzen. Dies ist vom Einzelfall und den jeweiligen Gegebenheiten einer Schule abhängig. Auch Stundenplanverantwortliche sollten miteinbezogen werden (vgl. ECKART u.a. 2001, S.23). Die Koordinierungsgruppe wird durch das Kollegium legitimiert. Denn die Beauftragten dieses Gremiums müssen „ein hohes Maß zusätzlichen Engagements, Motivation, an

Arbeitszeit und Kraft investieren, wofür in der Regel im schulischen Alltag kein Ausgleich geschaffen werden kann“ (ROLFF u.a. 1999, S.73).

4.2 Die Schulleitung

Betrachtet man die Schule als Organisation oder gar als Unternehmen, dann steht die Schulleitung an der Spitze und befasst sich hauptsächlich mit Führungsaufgaben. In manchen Ländern, wie zum Beispiel den USA, ist die Schulleitung nur mit der Leitung der Schule beschäftigt und übt keine Unterrichtstätigkeit aus. Dies ist Grund dafür, warum in den Vereinigten Staaten kein Pädagogikstudium absolviert werden muss, um die Tätigkeit des Schulleiters auszuüben. In unserem Schulsystem sind die Mitglieder dieses Gremiums ausgebildete Pädagogen, die sowohl unterrichten als auch eine Führungsposition inne haben (vgl. DALIN u.a. 1996, S.182). Das Tätigkeitsprofil – ROLFF spricht in diesem Zusammenhang vom „Steuerkreis einer Schulleitung“ (ROLFF u.a. 1999, S.206) – setzt sich aus einer Führungstätigkeit, Management und der Moderation zusammen. Zielklärung, Systementwicklung, Personalentwicklung und Evaluation sind Bestandteile der Führungstätigkeit. Management wird nicht mit Führung gleichgesetzt. Darunter ist vielmehr Budgetmanagement, Qualitätsmanagement und Gesundheitsmanagement zu sehen. Projektplanung und ihre Durchführung, Konfliktbearbeitung und Teamentwicklung sind Tätigkeiten einer Moderatorenrolle, welche die Schulleitung ebenso beherrschen muss. Führungstätigkeit, Management und Moderation sollten ausgewogen sein und in einer Balance zueinander stehen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.205 ff). Das Gremium setzt sich in den meisten Schulen aus dem Schulleiter und seinem Stellvertreter zusammen. In größeren Schulen können mehrere Personen beteiligt sein.

Die Schulleitung ist beim Schulentwicklungsprozess die Kraft, die entscheidenden Einfluss auf das Gelingen bzw. Scheitern hat. Sie nimmt daher eine Schlüsselrolle ein. Ohne ihre Unterstützung oder zumindest Zustimmung kann Pädagogische Schulentwicklung nicht stattfinden. Sie schafft den Rahmen zum Aufbau von Teamstrukturen. Teamarbeit zeichnet sich beispielsweise auch durch wechselseitige Unterrichtshospitation aus. Durch Hospitationen erhalten Lehrkräfte neue Impulse für ihren eigenen Unterricht und haben die Möglichkeit sich gegenseitig Feed-back zu

geben, um so voneinander zu lernen. Das Spektrum der Personalentwicklung ist Bestandteil ihrer Aufgaben, denn dadurch wird unter anderem die Grundlage für Teamentwicklung geschaffen. Die Förderung von Kooperation und Kommunikation bilden somit eine Hauptaufgabe von Schulleitung, die damit zur Sicherung der Stabilität von Innovationsversuchen beiträgt (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.207 f).

Wie ich bereits im vorangegangenen Punkt erklärte, übernimmt die Schulleitung die Gesamtverantwortung für Veränderungen und Entwicklungen in der Schule und ist gegenüber der Öffentlichkeit und der Politik zur Rechenschaft verpflichtet. Ihre Überzeugung vom Vorhaben muss sie nach Außen hin deutlich signalisieren. Zwischen dem Gremium und der Steuergruppe müssen daher Absprachen getroffen werden und die Schulleitung muss Entscheidungsprozesse mittragen (vgl. KLIPPERT 2000, S.143).

5. Wandel der Lehrerrolle

Pädagogische Schulentwicklung zielt auf eine neue Lernkultur und eine Verbesserung der Unterrichtsqualität ab. Diese Veränderung erfordert einen Wandel der Lehrerrolle. Lehrer müssen in eine neue Rolle hineinwachsen. Klassische Lehrformen, in denen der Lehrer den Unterricht strukturiert, vorträgt, bewertet, Initiative zeigt und Verantwortung übernimmt, werden den Anforderungen unserer Gesellschaft nicht mehr gerecht. Stattdessen sollen die Schüler agieren und Verantwortung übernehmen. Sie werden ins Zentrum gerückt. Lehrkräfte müssen von der Rolle ‚alles im Griff zu haben‘ Abschied nehmen und den Schülern mehr Eigenständigkeit zumuten, d.h. der Lehrer wird zum Moderator seines Unterrichts. Seine Aufgabe besteht darin, den Unterricht vorzubereiten und ihn mit entsprechenden offenen Unterrichtsformen zu gestalten. In den Arbeitsphasen, in welchen Schüler selbst tätig werden, leistet er Unterstützung und ist für die Zeitgestaltung verantwortlich (vgl. MILLER 1997, S.33).

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen zielt auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ab, was mit Hilfe des Sockeltrainings erreicht werden soll. Wie „das neue Haus des Lernens“ (KLIPPERT, 2000, S.43) unter 3.3 zeigt, beinhaltet das Training unter anderem Teamentwicklung im Klassenzimmer. Damit Lehrkräfte mit ihren Schülern dies durchführen können, müssen sie selbst erfahren, was es heißt im Team zu arbeiten. Aus diesem Grunde ist die Etablierung von Teamstrukturen auf den

verschiedenen Ebenen der Schule unerlässlich (vgl. ECKART u.a. 2001, S.21 ff.). Aller Anfang ist natürlich schwer, insbesondere dann wenn selbst das Studium für Lehramt Teamarbeit im Kollegium kaum vorsieht. Gefragt ist also jede einzelne Lehrkraft und ihre Bereitschaft zu kooperieren.

Um den Einstieg in die Rolle des Teamarbeiters möglichst einfach zu gestalten, gilt es Argumente auf die Vorzüge zu legen. Einzelne Mitglieder bringen ihre Kompetenzen in die Gruppe ein. Diese individuellen Fähigkeiten kommen allen zu gute, denn damit wird Arbeitsteilung möglich. Jeder kann einen seinen Kompetenzen entsprechenden Part einer komplexen Aufgabe übernehmen und entlastet somit seinen Kollegen, der sich einer anderen Angelegenheit widmen kann. Durch die Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen und Interessen innerhalb eines Teams erhalten die Beteiligten neue Impulse und Ideen für ihre eigene Arbeit und es zeigt sich, dass Teams effektiver und effizienter arbeiten (vgl. GELLER/NOWAK 2002, S.25). Teamarbeit bringt Zeitersparnis – wenn sie zur Routine wird, was gerade Lehrkräften entgegen kommt, da sie durch ihren Beruf und die damit in Verbindung stehenden Anforderungen stark belastet sind und in zeitliche Bedrängnis geraten.

Die Vorteile liegen klar auf der Hand: Die Arbeitsteilung, die Teamarbeit mit sich bringt, führt zu einer Entlastung und einer Zeitersparnis, die Arbeit geht leichter von der Hand und kann befriedigender gestaltet werden. Dadurch geraten Lehrkräfte weniger in Stress. Hinzu kommen neue Impulse für die eigene Arbeit. Im Schulalltag kann dies auf verschiedene Weise umgesetzt werden. Teamarbeit kann zum Beispiel in der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung genutzt werden. Im kleinen Kreis können Lehrer gemeinsam ihren Unterricht vorbereiten. Sie wählen Texte aus, stellen Methoden und Übungen zusammen und legen Schwerpunkte fest. Eine Unterrichtsstunde kann im Team vollständig geplant werden. Die Durchführung erfolgt in den entsprechenden Klassen. Hier ergibt sich evtl. die Möglichkeit einer gegenseitigen Hospitation. Im Anschluss an die Unterrichtsstunde trifft sich das Team zur gemeinsamen Reflexion. Dabei soll heraus gearbeitet werden, wie die Durchführung war und wo sich vielleicht Schwierigkeiten ergeben haben. Bei künftigen Unterrichtsvorbereitungen sollten die Ergebnisse berücksichtigt werden (vgl. KLIPPERT 2000, S.134).

Die in Teamarbeit zusammengestellten Materialien können, um ein weiteres Beispiel zu nennen, in einem sogenannten Materialpool aufgenommen werden. Diese Sammlung an verschiedenen Unterrichtsmaterialien und Methoden sollten an einem zentralen Ort stehen und für jeden zugänglich sein. Lehrkräfte können sich daraus bedienen und so

ihren Unterricht vorbereiten ohne ‚das Rad zweimal erfinden zu müssen‘. Damit solche einfache Einrichtungen wie ein Materialpool auf dem neusten Stand sind und somit auch gern von allen genutzt werden, sind zum einen das Verantwortungsbewusstsein jedes Einzelnen gefragt, ebenso aber auch eine gute Kommunikation unter den Kollegen (vgl. BUHREN/ROLFF 2002, S.24).

Aber nicht nur Teamarbeit unter den Kollegen ist ausschlaggebend für einen Wandel in der Lehrerrolle. Die neue Lernkultur führt weg von der reinen Stoffvermittlung und stellt daher die Schüler ins Zentrum von Unterricht. Das hat zur Folge, dass die Lehrkraft zum Befähiger werden muss. Dabei unterstützt und berät er seine Schüler lediglich beim Auffinden der Lösungen, gibt diese aber nicht vor. Er nimmt eine stark moderierende Rolle ein und schafft den Rahmen für eigenverantwortliches Lernen. Eine Voraussetzung für das Gelingen ist meinem Erachten Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler, auch dann wenn sie Fehler machen und Lernumwege gehen. Letztendlich ist der Prozess, durch den Schlüsselqualifikationen erreicht werden, entscheidend.

5.1 Klassenteams

Klassenteams stellen eine gute Möglichkeit von Kooperation dar. Drei Lehrer, welche eine Klasse in verschiedenen Fächern unterrichten, schließen sich zusammen. Ihre Aufgabe liegt unter anderem in der gemeinsamen Unterrichtsplanung. Dies beinhaltet eine thematische Vorbereitung mit entsprechender methodischer Aufbereitung im Sinne eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens sowie eine hinreichende Nachbearbeitung. Die gemeinsame Arbeit von Klassenteams geht also über das Unterrichten hinaus: Im Anschluss an gegenseitigen Hospitationen soll es den Lehrkräften beispielsweise möglich sein, ihren eigenen Unterricht unter die Lupe zu nehmen und somit zu verbessern. Auch eine gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen ist im Bereich dieser Teamarbeit sinnvoll. Dadurch können die Beteiligten ihr Methodenrepertoire vergrößern, was letztendlich wieder der Unterrichtsentwicklung und schließlich der Qualitätsentwicklung zu Gute kommt (vgl. HORSTER/ROLFF 2001, S.195).

Klassenteams funktionieren nur, wenn die beteiligten Lehrkräfte mindestens 15 Stunden in der Woche gemeinsam in einer Klasse unterrichten. Weniger Zeit erschwert eine

Teamarbeit in der oben beschriebenen Form. Die Gestaltung des Stundenplans kann als weitere Voraussetzung für Klassenteams erachtet werden. Die Stunden der Lehrkräfte eines Klassenteams sollten aufeinander folgen. So lassen sich größere Einheiten einrichten und eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen kann stattfinden. Zusätzliche ist die Unterstützung der Schulleitung zwingend nötig, da sie entscheidenden Einfluss auf die Arbeit solcher Teams nehmen kann (vgl. ECKART u.a. 2001, S.23).

Teambildungsprozesse in Schulen lassen meinem Erachten nach mehrere Möglichkeiten zu. Auch Überlegungen bezüglich einer Einrichtung von Teams auf der Jahrgangsebene ist ebenso sinnvoll.

5.2 Fachteams

Fachteams sind an vielen Schulen eingerichtet und setzen sich aus den Lehrkräften einer Schule, welche das gleiche Fach unterrichten, zusammen. Aufgrund der Fächerkombinationen sind meist mehrere Lehrer in unterschiedlichen Fachteams involviert. Ihre Aufgabe liegt in der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, d.h. in Konferenzen werden zum Beispiel Neuerungen im Fachgebiet diskutiert und entsprechende Maßnahmen gewählt, wie Veränderungen im Unterricht methodisch aufbereitet werden können. Fachteams sollten hauptverantwortlich für die qualitative Verbesserung ihres Unterrichts sein (vgl. KLIPPERT 2000, S.71). Ein Austausch von Unterrichtsmaterialien stellt ein Beispiel für eine funktionierende Zusammenarbeit dar. Allerdings sollte jeder sich an solchen Prozessen beteiligen. Sobald sich ein größerer Teil zurückzieht und an einer Materialbörse nicht mehr aktiv mitwirkt, stattdessen nur noch Materialien bezieht, führt das bei denjenigen, die sich abmühen und ihre Arbeitsblätter anderen bereitstellen, zu Frustrationen, die auch in Konflikten enden können. Für eine gute Kooperation unter den Kollegen sollte die Bereitschaft aller gewonnen werden.

5.3 Das Zusammenwirken von Steuergruppe, Klassen- und Fachteams

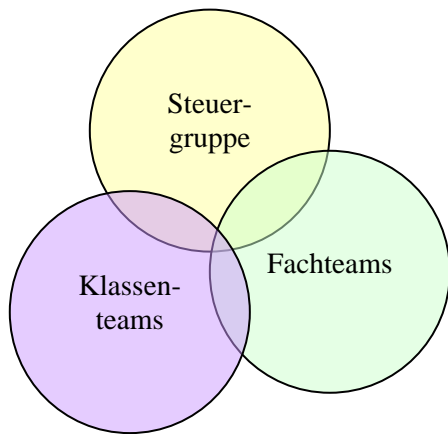


Abb. 3: vgl. KLIPPERT 2000, S.69

Es ist unbestritten, dass eine Zusammenarbeit von Steuergruppe, Klassen- und Fachteams unerlässlich ist. Allein die verwobenen Struktur, in denen sich die Beteiligten befinden, macht eine Kooperation für Pädagogische Schulentwicklung unumgänglich. Betrachtet man zum Beispiel die Fächerkombination eines Gymnasiallehrers, so gehört diese Lehrkraft aufgrund seiner Lehrfächer Fachteams an. Durch seine Mitwirkung in den Konferenzen hat der Lehrer die Möglichkeit den Kurs der Teams

mitzugestalten und entsprechend für die Umsetzung zu sorgen. Darüber hinaus kann er sowohl in einem Klassenteams als auch in der Steuergruppe mitwirken, welche „innovationsfördernde Rahmenbedingungen“ (KLIPPERT 2000, S.68) herstellen muss. Alle drei Teams sind zur der Zusammenarbeit auf wechselseitige Kommunikation und Kooperation angewiesen, um so die nötige Transparenz zu schaffen. Nur durch genaue Absprachen kann sich die Schule in eine Richtung bewegen. Gibt es ‚zu viele Baustellen‘, an denen gearbeitet wird, verirrt sich die Schule womöglich und sämtliche Bemühungen kommen nicht zur Geltung (vgl. KLIPPERT 2000, S.68 ff).

6. Voraussetzungen für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen

Um eine Weiterentwicklung in Angriff zu nehmen, wurde schon viel experimentiert und häufig werden Kleinigkeiten zu Stolpersteinen für ein Misslingen. Zum Beispiel waren viele Reformen Verordnungen der Politik. Bei den meisten Lehrern entstand der Eindruck, dass die Verantwortlichen dafür zu weit vom Unterrichtsgeschehen entfernt sind und die Gegebenheiten nicht richtig einschätzen können. Alle angestrebten Ziele, die kaum von den Schulen selbst ins Auge gefasst wurden, und Bemühungen

irgendetwas zu verändern, verliefen im Sand. An deren Stelle traten neue Verordnungen mit ähnlichem Ausgang.

Auch der Begriff Pädagogische Schulentwicklung löst in Lehrerkollegien die Befürchtung aus, dass es sich hierbei wiederum um eine Verordnung handelt, die letztendlich zu nichts führt und lediglich Frustration hinterlässt. Allein die Schlagworte Schulprogramm, Schulautonomie, Qualitätsentwicklung, Budgetierung, Leitbild, lernende Schule, u.a., welche die Pädagogische Schulentwicklung ebenso nennt wie so manch gescheiterte Reform, lassen Lehrer zunächst erstarren. Assoziiert werden mit derartigen Begriffen zunächst einmal Arbeit, also ein Mehraufwand, der keine Früchte trägt und vor allem den Unterricht nicht erreicht. Doch Schulentwicklung führt nur zum Erfolg, wenn sie eine Reform des Unterrichts mit einbezieht.

Der Wunsch nach einem Patentrezept für das Gelingen von Schulentwicklung ist bei den Schulen groß. Sämtliche Prozesse und Maßnahmen sollten jedoch speziell auf die Bedürfnisse der Einzelschule zugeschnitten sein, was ein Schema nicht leisten kann (vgl. EIKENBUSCH 1998, S.133). Es ist evident, dass ohne Arbeit eine Entwicklung nicht möglich ist. Pädagogische Schulentwicklung passiert nicht einfach so. Sie muss aktiv gestaltet werden. Dabei sind Lehrer auf Unterstützung von der Schulleitung, den Schülern, ihren Eltern und der Öffentlichkeit angewiesen. Sie kann von den genannten gefördert oder gehemmt werden. Eine genaue Darstellung des Prozesses, sowohl innerhalb der Schule als auch nach außen, ist nötig, um Transparenz zu schaffen. Den Eltern muss zum Beispiel genau begründet werden, warum die ein oder andere Unterrichtsstunde entfällt, wenn die Lehrkräfte sich fortbilden. Weiterhin muss Lehrkräften ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung gestellt werden, in denen Veränderungen stattfinden können. Ohne entsprechende Mittel und Unterstützung werden nur hoch engagierte Lehrer am Prozess teilnehmen und großen Einsatz zeigen. Bei anfänglich hoher Motivation nimmt die Kraft schnell ab und die Lehrkräfte sind überfordert. Um nun dauerhaft Veränderungen zu erzielen, muss sich letztendlich die gesamte Schule am Prozess beteiligen, nicht nur einzelne Kollegen. Schulentwicklung ist eine Daueraufgabe, die systematisch gestaltet werden muss (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.13).

Eine wichtige Unterstützung beim Schulentwicklungsprozess leistet Lehrerfortbildung. Diese kann als Einstieg dienen, um Ideen und Ziele zu klären. Weiterhin ist es sinnvoll, sie prozessbegleitend zu nutzen. Auf dem langen und nicht immer einfachen Weg der Pädagogischen Schulentwicklung sollte regelmäßig Bilanz gezogen werden, um zu

vergleichen, ob die angestrebten Ziele noch verfolgt werden oder ob man ‚vom Kurs abgekommen ist‘ (vgl. KLIPPERT 2000, S.305).

7. Einstiegsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozesse

Wie Schulen den Prozess der Schulentwicklung beginnen, hängt von den Gegebenheiten ab. Entscheidet sich eine Schule dazu, sich auf den Weg zu machen, dann bietet sich zum Beispiel als Einstieg ein Pädagogischer Tag im Kollegium an, der von einem externen Moderator begleitet wird. Eine intensive Erläuterung über die Inhalte und Ziele Pädagogischer Schulentwicklung ist nötig. Deutlich hervorzuheben ist, welchen Nutzen ein derartiger Prozess für die Schule, aber vor allem für den Lehrer verfolgt. Ziel eines solchen Tages ist eine pädagogische Bestandsaufnahme. Die Schule sollte sich ausreichend Zeit nehmen, um sich über ihre derzeitige Situation im Klaren zu werden und darauf aufbauende Ziele festzusetzen. In diesem Zusammenhang sollten konkrete Maßnahmen vereinbart und Zuständigkeiten festgelegt werden. Die Veränderungen sollten in kleinen überschaubaren Schritten durchgeführt werden sowie Richtung und Geschwindigkeit von der Schule selbst bestimmt werden. Andernfalls würde man schnell das angestrebte Ziel aus den Augen verlieren und sich verirren. Ein Ansteuern von Kontrollpunkten ist daher sinnvoll, an denen geprüft wird, ob man sich noch auf dem vereinbarten Kurs bewegt (vgl. ECKART u.a. 2001, S.35 ff.).

Wenn sich ein Kollegium noch nicht richtig einig ist, welche Richtung eingeschlagen werden soll, aber zu der Entscheidung gelangt ist, dass etwas getan wird, so ist ein Einstieg in die Pädagogische Schulentwicklung über einzelne Projekte möglich. Bei einer Zunahme an Projekten ist darauf zu achten, dass diese nicht unabhängig und zusammenhangslos nebeneinander laufen, sondern dass sie miteinander in Verbindung stehen. Nur so kann man von einem kontinuierlichen Veränderungsprozess sprechen.

Neben dem Einstieg über Projekte, können einzelne Lehrkräfte, wie bereits erwähnt, bei ihrem eigenen Unterricht ansetzen. Mit einzelnen Maßnahmen kann schüleraktivierender Unterricht umgesetzt werden, indem zum Beispiel verstärkt offene Unterrichtsformen durchgeführt werden. Hier sind die Schüler auf sich gestellt und versuchen so weit wie möglich in Einzelarbeit und in Kleingruppen ein Thema zu erarbeiten, welches gemeinsam präsentiert wird. Im besten Fall finden sich einige

Kollegen in Teams zusammen und tauschen sich gegenseitig über Erfahrungen mit schüleraktivierenden Maßnahmen aus, um diese gezielt weiterzuentwickeln.

Damit Pädagogische Schulentwicklung zu einer Veränderung und vor allem zu einer Verbesserung auf verschiedenen Ebenen führt, sollte sie zunächst am Alltag der Lehrer und Schüler ansetzen und zur Routine werden. Erst wenn sie für alle Beteiligten zu Selbstverständlichkeit geworden ist, kann sie richtig greifen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.13 f).

Teil B: Die Schule als ‚lernende Organisation‘

Die Schule ist eines der größten sozialen Systeme unserer Gesellschaft (vgl. DALIN u.a. 1996, S.202). Schüler und Lehrer sind unmittelbarer Bestandteil dieses Gefüges, ferner sind Eltern, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit daran beteiligt. Es stellt sich die Frage, was die Schule als soziales System ausmacht und wie Schulentwicklung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Organisation Schule leisten kann. Ein Kennzeichen von ‚lernenden Organisationen‘ ist ihre Weiterentwicklung beziehungsweise die Bereitschaft ihrer Mitglieder zum Weiterlernen. Geht man davon aus, dass die Schule eine ‚lernende Organisation‘ ist, so ist eine Weiterentwicklung aller am Schullalltag Beteiligten unabdingbar. Schüler haben im Unterricht die Gelegenheit sich neues Wissen anzueignen und sich somit auf die Berufswelt vorzubereiten. Die Schule hat den Auftrag dieses Wissen zu vermitteln, damit Schüler lernen können. Pädagogische Schulentwicklung geht jedoch über die reine Stoffvermittlung hinaus. Statt lehrerzentrierter Unterrichtsformen rücken Methoden eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens ins Zentrum, in denen Schüler selbst Verantwortung für ihre Lerninhalte übernehmen. An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass Schüler, als Teil der ‚lernenden Organisation‘ Schule, sich weiterentwickeln. Aber wie sieht es mit dem Lehrerkollegium aus? In welcher Art und Weise findet dort eine Weiterentwicklung statt?

In Teil A dieser Arbeit habe ich beschrieben, was Pädagogische Schulentwicklung ist, welche Elemente sie hat und in welchen Bereichen Entwicklungen angestrebt werden. Dabei bin ich verstärkt auf die Unterrichtsentwicklung eingegangen. Auch Personalentwicklung und Organisationsentwicklung, die miteinander verzahnt sind, habe ich schon etwas näher beleuchtet. Der jetzige Abschnitt befasst sich mit Teamentwicklung im Lehrerkollegium. Pädagogische Schulentwicklung zielt auf eine Entwicklung von Teamkultur ab. Diese soll es nicht nur im Klassenzimmer geben, sondern auch im Kollegium. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte Teamverständnis nur vermitteln können, wenn sie selbst wissen, was es bedeutet im Team zu arbeiten und mit gutem Beispiel vorzugehen. Welche Kompetenzen für ein Team in einer ‚lernenden Organisation‘ entscheidend sind und welche Entwicklungen durchlebt werden, bilden einen Bestandteil der folgenden Ausführungen. In diesem Zusammenhang greife ich Teile der Personalentwicklung insbesondere die Etablierung einer guten Kommunikation im Lehrerkollegium als tragendes Element nicht nur in Besprechungen,

sondern auch im alltäglichen Umgang miteinander, auf. Zu diesem Zweck nehme ich Bezug auf Kommunikationsmodelle. Da Schulentwicklungsprozesse Veränderungen nach sich ziehen, was unter anderem mit einer Loslösung von Vertrautem in Verbindung steht und somit Unsicherheiten im Lehrerkollegium zur Folge haben kann, gewinnt Beratung durch Schulentwicklungsmoderatoren und Unterstützung von Lehrerfortbildung an Bedeutung. Welche Konsequenzen, Rollen und Aufgaben sich in diesem Zusammenhang Fortbildungseinrichtungen zu stellen haben, wird in einem weiteren Punkt geklärt.

1. Erläuterung des Begriffes ‚lernende Organisation‘

Mehrfach ließ ich in meiner Arbeit anklingen, wie sich der Begriff ‚lernende Organisation‘ definiert. Zum besseren Verständnis werde ich den Begriff an dieser Stelle noch genauer erklären und darstellen welche Bedeutung er für Schule hat.

Unter Organisationen versteht man „dauerhafte soziale Gebilde zum Zwecke der Erreichung gemeinsamer Ziele“ (DALIN u.a. 1996, S.203). Sie zeichnen sich durch hierarchische Strukturen aus, an deren Spitze eine Person mit Leitungsfunktion steht und die über Autorität verfügt. Organisationen sind geprägt von formalen Kommunikationsflüssen, auch wenn daneben zahlreiche informelle Kanäle bestehen. Die Mitglieder sind in ihrem meist zweck-rationalen Handeln an Richtlinien und Vorschriften gebunden (vgl. ebd., S.203).

Eine ‚lernende Organisation‘ charakterisiert sich unter anderem durch wechselseitige Kontakte zu ihrer Umwelt. Sie steht in einer Beziehung mit Elementen aus der Umgebung. Die Pflege dieser Beziehungen ist notwendig für die Weiterentwicklung der Personen sowie dem Gleichgewichtszustand in der Organisation. Durch den Kontakt zur Umwelt und eine funktionierende Kommunikation innerhalb der Gesamtorganisation tauschen sich die Beteiligten aus und lernen somit voneinander (vgl. ebd., S.33).

Die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls und der Teamfähigkeit sind Merkmale einer ‚lernenden Organisation‘. Darüber hinaus ist vor allem das Vorhandensein von Reflexionsschleifen kennzeichnend. Die Grundlage für diese Entwicklung liegt wiederum in den individuellen Lernprozessen der Mitglieder. Eine ‚lernende Organisation‘ betrachtet sich als Einheit, die ihre Ziele nur erreichen kann, wenn alle gleichermaßen unterstützend wirken. Das macht einen offenen Kommunikationsprozess als auch die Etablierung einer ‚Feed-back-Kultur‘ nötig. Nur wenn sich die Mitwirkenden über Ziele und Inhalte austauschen und für Verbindlichkeiten sorgen, werden die Aufgaben auch erfüllt (vgl. ebd., S.35). Jeder ist sich seiner Kompetenzen bewusst und weiß diese zum Wohle der Organisation einzusetzen. Für eine Weiterentwicklung jedes Einzelnen und der Organisation als Ganzes sind positive Einstellung und Verhaltensweisen ebenso wichtig wie Verantwortungsgefühl und Anpassungsfähigkeit.

Veränderungen in unserer Gesellschaft gab es schon immer. Im Vergleich zu früher hat der Wandel jedoch eine rasante Geschwindigkeit angenommen, mit der viele nicht mehr

mithalten können und so in Problemlagen geraten (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.12). Die Schule als Ort des Lehrens und Lernens hat die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Fachwissen sowie Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und sie somit auf das Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten.

Die Schule als ‚lernende Organisation‘ ist in der Lage offene, wechselseitige Beziehungen zu ihrer Umwelt zu führen und diese in ihrem Sinne nutzbar zu machen, d.h. die Kontakte zum Umfeld werden sinnvoll zur eigenen Weiterentwicklung eingesetzt. Dabei ist die Schule kritikfähig und erkennt eigene Stärken und Schwächen, mit dem Ziel Stärken weiter auszubauen und Schwächen so weit wie möglich zu verringern (vgl. DALIN u.a. 1996, S.33 ff).

2. Die Notwendigkeit von Teamstrukturen in der Schule

„Mit einer Hand lässt sich kein Knoten knüpfen.“

(aus der Mongolei)

Wenn Schulentwicklung erfolgreich sein will und auf eine Steigerung von Qualität abzielt, benötigt sie Teamstrukturen. Die Einführung neuer Unterrichtsmethoden zum Beispiel in Form von Gruppenarbeit und die Entwicklung der Schule zu einer ‚lernenden Organisation‘ kann nicht in Einzelarbeit erreicht werden. Nur durch das Zusammenwirken von Lehrkräften lässt sich der Schulentwicklungsprozess vorantreiben (vgl. SCHRATZ 1996, S.106). Dies sollte ein gemeinsames Ziel aller sein, was somit eine Grundvoraussetzung für Teamarbeit darstellt.

Im Zuge von Schulentwicklungsprozessen erhalten Schulen eine gewisse Teilautonomie. Dadurch wird es ihnen möglich, Schwerpunkte in der eigenen pädagogischen Arbeit zu setzen und sie haben die Möglichkeit, einen Beitrag zur Gestaltung einer Schulidentität beizutragen, „was für die Schaffung einer förderlichen Schulkultur bedeutsam ist“ (SCHRATZ 1996, S.107). Im Rahmen dieser Teilautonomie treffen die Lehrkräfte gemeinsame Entscheidungen. Dabei müssen sich die Beteiligten austauschen und miteinander kooperieren, was einen vertrauten Umgang untereinander voraussetzt. Dieser ruht auf Anerkennung und gegenseitiger Wertschätzung. Hinzu kommen Verbindlichkeiten und Regeln, die vereinbart werden, um die gemeinsame Arbeit für alle möglichst angenehm und in entspannter Atmosphäre zu gestalten, d.h.

Konflikte, die auftreten, sollen zum Beispiel in Diskussionsprozessen konstruktiv bewältigt werden. SCHRATZ spricht in diesem Zusammenhang von der „Humanisierung der Schule“ und meint damit, dass Lehrkräfte aufgrund der sozialen Einbindung in einem Team zufriedener sind und mehr Sinn in ihrer Arbeit sehen. (vgl. ebd., S.107).

In Teamarbeit werden Sachkompetenz, persönliche Kompetenz und soziale Kompetenz miteinander verknüpft. Für den Erfolg ist es wichtig, dass die Beteiligten ihr Expertenwissen mit einbringen und dies auch situationsadäquat einsetzen. Synergieeffekte können dadurch nutzbar werden und jeder kann von der gemeinsamen Arbeit im Team profitieren. Dabei ist die Bereitschaft ständig weiterzulernen auch dem Bereich der Fachkompetenz zuzuordnen. Dies bildet die Grundlage für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen. Eine nicht zu unterschätzende Rolle im Teamentwicklungsprozess spielt die persönliche Kompetenz jedes Einzelnen. Kritikfähigkeit und eine ‚gesunde Selbsteinschätzung‘ machen persönliche Kompetenz aus. Die Teammitglieder sollten zur Rollendistanz fähig sein, d.h. sie müssen zwischen verschiedenen Rollen und der eigenen Person differenzieren können, insbesondere in Konfliktsituationen ist ein Abschätzen nötig, gegen wen sich der Konflikt richtet – gegen die eigene Person oder die Rolle, in der man sich befindet. Das weitere Handeln in kritischen Situationen richtet sich dann entsprechend aus, d.h. ein Konflikt, der sich nicht gegen eine Person richtet, sondern gegen die Rolle, welche eine Person ausübt, wird zum Beispiel in kritischer Auseinandersetzung mit der Rolle zwischen den Konfliktparteien beigelegt. Da Kooperation und Kommunikation fester Bestandteil von Teams sind, ist soziale Kompetenz nötig. In Diskussionsprozessen müssen sich die Teilnehmer untereinander verständigen und austauschen. Nicht immer ist dies so einfach zu gewährleisten, wie es dargestellt ist. Aufgrund der eigenen Persönlichkeit, welche Denken und Handeln der Teammitglieder prägt, sind Meinungsverschiedenheiten und Konflikte keine Seltenheit. Durch soziale Kompetenz wird trotz unterschiedlicher Erwartungen und Bedürfnisse der Kollegen Wertschätzung und Akzeptanz zum Ausdruck gebracht (vgl. MILLER 1997, S.36 f). Neben diesen drei Kompetenzen müssen Teammitglieder auch in Lage sein, mit ihrer Umwelt zu verhandeln. Der Erfolg von Teamprozessen ist abhängig von dem Umfeld, in dem sich das Team befindet. Die Beteiligten müssen mit ihrer Umwelt agieren und Überzeugungsarbeit leisten, wenn Entscheidungen anstehen.

3. Grundgedanken zu Personal- und Teamentwicklung im Lehrerkollegium

Wie schon betont, ist es für eine ‚lernende Organisation‘ unerlässlich, dass ihre eigenen Mitglieder gemeinsam lernen und sich entwickeln. Eine Voraussetzung dafür ist ein kooperatives Handeln aller, um ein festgesetztes Ziel zu erreichen. Der wirtschaftliche Sektor hat die Effektivität und Effizienz von Teamarbeit längst entdeckt und für sich nutzbar gemacht. Ob nun innerhalb von Abteilungen oder im Rahmen von Projekten, die Arbeit im Team ist mehr denn je gefragt.

Personalentwicklung zur persönlichen Weiterentwicklung beziehungsweise als Basis für ein gemeinsames Fortbildungsprogramm der Schule und Teamentwicklung im Lehrerkollegium als Element der Organisationsentwicklung stellen nach meinem Erachten eine Grundlage für Pädagogische Schulentwicklung dar. Die Etablierung von Teamstrukturen im Sinne der Organisationsentwicklung muss unbedingt gefördert werden (vgl. ROLFF/SCHLEY 2000, S.56 f). Auch wenn die Arbeit im Team nicht immer konfliktfrei verläuft, trägt diese grundsätzlich zur Arbeitsentlastung sowie Erleichterung bei und beugt dadurch Stress vor. Gerade im Lehrberuf sind Lehrgesundheit einerseits und Stress sowie enorme Arbeitsbelastung andererseits Themen, die nicht nur Lehrer beschäftigen, sondern auch Eltern. Durch die zunehmende Arbeitsbelastung aufgrund der Klassenstärken, der Schüler mit ihren individuellen Problemlagen und administrativen Tätigkeiten geraten Lehrer schnell in Stress. Bei mangelnder Freizeit und fehlenden Möglichkeiten in Form eines gegenseitigen Austauschs zwischen Lehrern derartige Belastungen abzubauen, führt dies nicht selten zur Überlastung, was sich im sogenannten ‚Burn-Out‘ äußern kann. Die Betroffenen sind gefangen in einem Teufelskreis, aus dem es scheinbar kein entkommen gibt (vgl. HIRSCHMANN 2003, S. 5).

Teamarbeit wirkt nicht nur Stress entgegen, sondern dient vor allem der Arbeitserleichterung und der Förderung individueller Lernprozesse. Inspiration und positive Verstärkung sind nötig für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen. In gemeinsamer Arbeit werden Materialien erstellt, neue Unterrichtsmethoden diskutiert und die gesammelten Erfahrungen reflektiert. Unbestritten ist daher, dass Teamarbeit zur Qualitätsverbesserung auf den verschiedenen Ebenen der Organisation Schule maßgeblich beiträgt. Allein durch gemeinsame kritische Reflexion werden

Verbesserungsvorschläge zusammengetragen, die Qualität in Schule beziehungsweise Unterricht steigern (vgl. HORSTER/ROLFF 2001, S.160 f).

Damit eine gemeinsame Arbeit wirklich erfolgreich verläuft, sind individuelles Bemühen und die gemeinsame Motivation Voraussetzung. Jeder Einzelne muss sich anstrengen, damit das gesamte Team einen Nutzen davon hat. Alle sollten ein gemeinsames Ziel vor Augen haben und sich verpflichtet fühlen, dieses Ziel zu erreichen. Zur Teamarbeit gehören auch Diskussionsprozesse. Eine Diskussion aller möglichen Vorschläge ist zur Lösung und zur Bearbeitung eines Themas ausschlaggebend. Entscheidend ist, dass sich alle auf eine gemeinsame Lösung einigen und jeder diese akzeptiert (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.69).

Die gesellschaftlichen Problemlagen, welchen die Schule ausgesetzt ist, werden in einem Lehrerkollegium mit kollegialer Teamarbeit „als gemeinsame Aufgabe und Herausforderung (...) begriffen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.44). In gemeinsamer Anstrengung wird nach möglichen Lösungen gesucht und Möglichkeiten, wie zusätzliche Hilfe von Außen herangezogen werden kann. Es ist jedoch evident, dass Veränderungen auf der strukturellen Ebene einer Schule sich positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirken müssen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.44).

3.1 Die Wechselwirkung von Teamentwicklung im Lehrerkollegium und Teamentwicklung im Klassenzimmer

Bereits im ersten Teil meiner Arbeit habe ich den Systemzusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung erläutert. Dass sich Schulungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung auf die Schüler auswirken ist nachvollziehbar und einleuchtend. Doch welche Wirkung hat Teamentwicklung im Lehrerkollegium in Bezug auf Teamentwicklung im Klassenzimmer beziehungsweise, um es etwas allgemeiner zu formulieren, wie wirkt sich Teamentwicklung im Lehrerkollegium im Klassenzimmer aus?

Als Beispiel möchte ich an dieser Stelle ein Modell zur Qualitätsentwicklung an den beruflichen Schulen der Stadt Nürnberg vorstellen, da Verbesserung von Qualität immer mehr zum zentralen Aspekt einer Organisation wird. Auch die ‚lernende Organisation‘

Schule muss sich dem stellen und mit Maßnahmen der Qualitätsverbesserung vertraut machen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.21). Das Nürnberger Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen, kurz NQS, entstand im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung über Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen. Bisherige Modelle wie das EFQM-Modell³ (European Foundation Quality Management) sind zwar für viele Bildungseinrichtungen geeignet, jedoch nicht uneingeschränkt für Schulen, da sie sich vor allem mit der strukturellen Ebene einer Organisation befassen, was für die Schule nicht ausreichend ist. Entscheidend ist, dass Entwicklungen in der Schule positive Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen haben, d.h. eine verbesserte Unterrichtsqualität wird angestrebt, um Schülern neben Fachwissen auch nötige Kompetenzen mit auf den Weg zu geben. Dies stellten die teilnehmenden Schulleiter der beruflichen Schulen in Nürnberg einheitlich fest. Unbeantwortet blieb anfangs die Frage, in welcher Form Qualitätsentwicklungsprozesse an Schulen zu gestalten sind, damit auch die Unterrichtsqualität zunimmt und Schulentwicklungsprozesse an Nachhaltigkeit gewinnen.

Um für Nachhaltigkeit zu sorgen, dürfen qualitätssichernde Maßnahmen keine einzeln für sich stehende Aspekte sein. Es muss sich um einen kontinuierlich Prozess handeln, der über Jahre hinweg verfolgt wird (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.220). Genau dies sieht NQS vor: Der Einstieg in die Qualitätssicherung geschieht über eine Zielklärung zu Beginn eines Schuljahres. Eine Schule könnte zum Beispiel verstärkte und verbesserte Gruppenarbeitsprozesse im Unterricht ansteuern. Dabei wird eine Art Projektplan zur Orientierung erstellt. Wegen des Systemzusammenhangs von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung benötigen Veränderungen im Unterricht Unterstützung der Bereiche Organisations- und Personalentwicklung. Aus diesem Grunde muss eine Zielklärung alle drei Bereiche abdecken. Für Unterrichtsentwicklungsprozesse wie dem handlungsorientierten Unterricht sind die knappen Zeitfenster von einer dreiviertel Stunde Unterrichtszeit nicht ausreichend. Die Einrichtung von Stundenblöcken für Gruppenarbeitsphasen beispielsweise muss über Organisationsentwicklung geschaffen werden. Ebenso handelt es sich um eine personelle Angelegenheit, wie einzelne Lehrkräfte in den Klassen einzusetzen sind, die von der Schulleitung zu entscheiden ist. Das Nürnberger Qualitätsmanagement an

³Das EFQM-Modell zielt auf eine kontinuierliche, umfassende und systematische Qualitätsentwicklung ab (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 2001, S.16).

beruflichen Schulen zielt auf die Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsprozessen ab, indem nicht nur Endkontrollen zum Beispiel nach Beendigung eines Projekts angesteuert werden, sondern die Qualität von Beginn an durch Reflexion verbessert werden soll. Um dies an den Nürnberger Berufsschulen durchzuführen, erklärten sich alle Schulleiter bereit, eine Steuer- beziehungsweise Koordinierungsgruppe, wie sie dort auch genannt wird, einzurichten, die in Zusammenarbeit mit der Schulleitung für die Umsetzung verantwortlich ist. In diesem Zusammenhang bildet das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg – eine städtische Einrichtung für Lehrerfortbildung – zwei Gruppen von jeweils 30 Personen der Steuer- oder Koordinierungsgruppen in verschiedenen Bereichen des Schulentwicklungsmanagements fort und vermittelt unter anderem wie organisatorische Grundlagen an der Schule geschaffen werden können. Kommunikation im Lehrerkollegium, Konfliktbewältigung und qualitätssichernde Maßnahmen in der Schule, um nur wenige zu nennen, sind Themen, die in diesem Rahmen behandelt und im gemeinsamen Erfahrungsaustausch diskutiert werden. Zunächst wird geklärt, wie die einzelnen Schulen in den Prozess der Qualitätsentwicklung einsteigen können. Dabei bietet es sich an, an Bestehendem anzuknüpfen und den weiteren Bedarf beispielsweise per Fragebogen zu erforschen. Am Beispiel von NQS wird deutlich, wie einerseits der Teamentwicklungsprozess im Lehrerkollegium einer Schule durch die Einführung einer Koordinierungsgruppe, die gemeinsam Fortbildungen besucht, verbessert werden kann und wie andererseits Veränderungen im Kollegium den Unterricht erreichen.

Nicht nur Qualitätsentwicklung macht sichtbar, wie bedeutend der Systemzusammenhang zwischen den drei Elementen der Pädagogischen Schulentwicklung und wie die Wechselwirkung zwischen Teamentwicklung im Lehrerkollegium und der Teamentwicklung im Klassenzimmer ist. Der Begriff der Lehrergesundheit und die damit verbundene Berufszufriedenheit zeigen dies ebenso. Durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung oder die Durchführung eines Projekts erhalten Lehrkräfte im Schulalltag Möglichkeiten für einen gemeinsamen Austausch, den sie im Unterrichtsalltag kaum haben, solange sie sich als Einzelkämpfer sehen (vgl. SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998, S.24 f). In meiner bisherigen Arbeit im Bereich der Lehrerfortbildung habe ich schon mehrmals beobachten können, dass viele Probleme im Lehrberuf ‚hausgemacht‘ sind und vieles sich durch Diskussionen und Gespräche mit anderen lösen ließe. Allein die Feststellung ähnlich hoher Arbeitsbelastung führt schnell zu der Einschätzung, nicht alleine zu sein. Derartiges

wirkt sich positiv auf die Motivation im Beruf aus, was wiederum Schüler in den Klassen zu spüren bekommen.

3.2 Begriffsklärung: Team

Bislang sprach ich in meiner Arbeit immer wieder von Team, ohne den Begriff genauer zu erklären. Da verschiedene Definitionen von Team existieren, die zum Teil sehr eng beieinander liegen, sind die Grenzen nicht immer nachvollziehbar. In meinen weiteren Ausführungen beziehe ich mich auf die Begriffsklärung von GELLERT und NOWAK.

Unter Teamarbeit versteht man demnach „die kooperative, zielorientierte Arbeit von Fachleuten, die gemeinsam an einer definierten komplexen Aufgabe, in einem Projekt oder an einem Problem arbeiten, bei Integration unterschiedlichen Fachwissens und nach bestimmten, gemeinsam festgelegten Regeln“ (GELLERT/NOWAK 2002, S.21).

Im deutschen Sprachgebrauch bringt man den Teambegriff vor allem mit Mannschaftssportarten wie zum Beispiel Fußball in Verbindung. Im Wettkampf treten zwei Mannschaften beziehungsweise Teams gegeneinander an, die sich bemühen, möglichst viele Tore zu schießen, um im Wettkampf als Sieger hervorzugehen. Offensichtlich scheint hier eine Anzahl von elf Personen für ein Spiel optimal zu sein. Jeder Spieler hat seinen bestimmten Platz in der Mannschaft, welcher sich nach den jeweiligen Kompetenzen ausrichtet, d.h. es gibt klare Rollenverteilungen, die auch nach Außen erkennbar sind. So gibt es den Torwart, dessen Aufgabe darin besteht keinen Ball ins Tor zu lassen und andererseits gibt es den Stürmer, der versucht ein Tor zu schießen. Jedes Team bildet früher oder später Rollen aus. Diese ergeben sich aus der Funktion der Teammitglieder, was auch mit deren Persönlichkeit und dem eigenen Interesse an der Teamarbeit in Verbindung steht (vgl. ebd., S.22).

In den meisten Arbeitsfeldern, in welchen Teams tätig sind, ist die Anzahl der beteiligten Personen geringer als auf einem Fußballfeld. Eine gemeinsame effektive Arbeit ist bei einer Anzahl von drei bis acht Personen möglich (vgl. ebd., S.20). Denn hier ist eine bestmögliche Bündelung der Kompetenzen gegeben. In solch einem kleinen Rahmen können Entscheidungen besser getroffen und Verbindlichkeiten festgelegt werden. Der Informationsaustausch in kleinen Teams gelingt besser. Bei zu großen Gruppen geht die Übersicht verloren, Absprachen werden sehr vage getroffen, der Einzelne kann sich weniger integrieren und übernimmt folglich weniger Verantwortung.

Hinzu kommt eine intensivere und komplexere Arbeitsorganisation. Fehlende Transparenz und mangelnde Bereitschaft Verbindlichkeiten einzugehen führt zu einer Auflösung solcher Teams oft schon nach kurzer Zeit. Bei Gruppierungen über der genannten Idealzahl ist eine Aufteilung in mehrere kleinere Einheiten hilfreich. Die Beteiligten arbeiten in Unterteams weitgehend unabhängig voneinander. Regelmäßig treffen sich alle Teams oder auch nur Sprecher der Unterteams und tauschen sich über den derzeitigen Stand der Dinge aus. Damit in Organisationen große Teams mit ihren Unterteams funktionieren, müssen sie Selbstdisziplin aufweisen und gute Regelungen vorhanden sein. Nur wenn es den Untergruppen gelingt für Transparenz und den entsprechenden Informationsaustausch zu sorgen, kann sich die Organisation als ganzes entwickeln (vgl. ebd., S.143).

Das Lehrerkollegium einer Schule setzt sich aus bis zu 90 Lehrkräften zusammen, wobei diese Anzahl abhängig von der Schulgröße ist. Kleinere Schulen haben zum Beispiel ein Kollegium von lediglich zehn Personen. Geht man jetzt von einer größeren Schule aus, ist eine Teilung des Gesamtkollegiums in mehrere Untergruppen zwingend notwendig, da eine engere Kooperation und verbindliche Absprachen in kleinen Gruppierungen eher getroffen und eingehalten werden können als in der Großgruppe. Die Etablierung von Klassen-, Fach- und der Steuergruppe als Untergruppen eines Lehrerkollegiums ist notwendig, um Schulentwicklungsprozesse systematisch voranzutreiben (vgl. KLIPPERT 2000, S.68).

3.3 Phasen der Teamentwicklung

Zum besseren Verständnis über die Entwicklung von Teams werde ich an dieser Stelle die idealtypischen Phasen der Teamentwicklung anführen. Sie geben Aufschluss darüber, wo Schwierigkeiten auftreten und welche Unterstützungsmaßnahmen in solchen Fällen geleistet werden können. Das Wissen darüber allein ist jedoch noch keine Garantie über eine richtige Arbeit in Teams beziehungsweise für den Umgang mit diesen. Phasenmodelle sind immer eine Abstraktion der Realität.

In der Literatur gibt es verschiedene Phasenmodelle der Gruppen- oder Teamentwicklung. LEWIN beschreibt in seinem Lernverlaufmodell drei Phasen der Teamentwicklung. Das Phasenmodell von GARLAND, JONES und KOLODNY, es wurde Ende der 1960er Jahre entwickelt, beschreibt fünf Phasen der Teamentwicklung

in Sozialarbeitsgruppen. Dieses Modell stellt die Nähe der Beteiligten Gruppenmitglieder untereinander ins Zentrum der Überlegungen (vgl. SCHMIDT-GRUNERT 2002, S.174). Da es sich bei einem Lehrerkollegium und den Unterteams, die im Schulentwicklungsprozess gebildet werden, um Arbeitsgruppen handelt, ziehe ich für meine Überlegungen das Vier-Phasen-Modell von TUCKMAN heran. Die im Folgenden beschriebenen Phasen sind zwar charakteristisch für die Entwicklung von Teams, eine Passgenauigkeit für alle Teams gibt es jedoch nicht. Einzelne Phasen sind, wie bei anderen Modellen auch, nicht statisch, denn jede Gruppe, jedes Team ist anders und entwickelt eine eigene Geschwindigkeit. Die einzelnen Stufen können also bei verschiedenen Teams unterschiedlich lange andauern. Zum Teil können sie so kurz sein, dass es den Anschein erweckt, als ob eine Phase übersprungen wurde.

Das Modell von TUCKMAN setzt sich aus der Formierungsphase (Forming) genannt, der Konfliktphase (Storming), der Normierungsphase (Norming) und schließlich der Arbeitsphase, dem sogenannten Performing, zusammen.

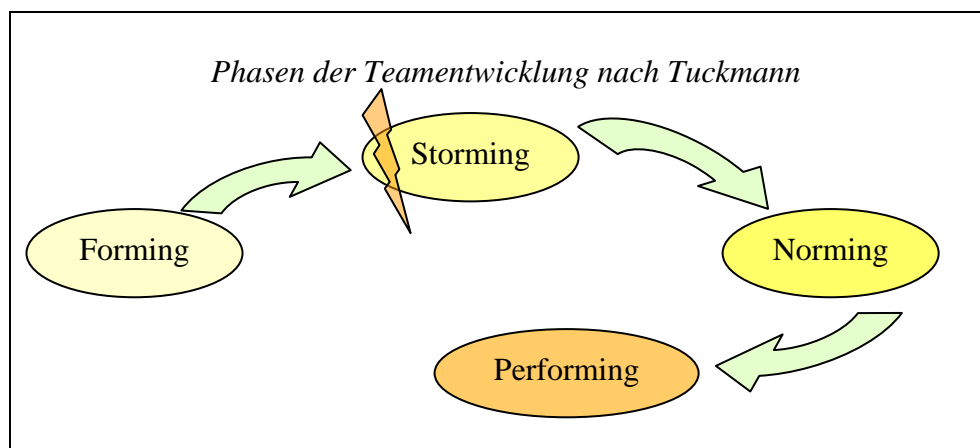


Abb. 4: Phasen der Teamentwicklung

Die Formierungsphase, die Anfangsphase eines längeren Prozesses, ist gekennzeichnet durch Orientierungslosigkeit und Unsicherheit seitens der Teilnehmer. Oft müssen sie sich noch kennen lernen und vor allem ihren Platz in der Gruppe finden. Aus dieser Unsicherheit und Angst heraus entwickeln die Teammitglieder Strategien, um diese Anfangsphase günstig zu gestalten. Viele halten sich an Vertrautem fest. Oft sind dies bereits bekannte Personen, mit denen versucht wird, diese schwierige Phase gemeinsam zu bewältigen.

In der folgenden Konfliktphase wird versucht, die angestrebten Plätze innerhalb der Gruppe einzunehmen. Machtkämpfe um entsprechende Positionen sind an der Tagesordnung. Dabei sind die Teilnehmer immer auf der Suche nach Bündnispartnern.

Erste Strukturen und Hierarchien bilden sich heraus. Dabei werden Normen und Regeln für die weitere Arbeit festgelegt, die in den weiteren Phasen weiter ausgebildet werden. Eine Identifikation mit der eigenen Rolle, wie *Anführer*, *Sündenbock* oder *Mitläufer*, findet in der Normierungsphase statt. Bisherige Machtkämpfe sind beigelegt. Das Teamleben ist von dem sogenannten Wir-Gefühl geprägt und das Team wird jetzt als eigenes erlebt. Die Vertrautheit nimmt zu, was zu offenen Kommunikationsprozessen führt und die Basis für die Bewältigung von Aufgaben ist.

Die Arbeitsphase ist die Hauptphase, da hier das Teamgefüge die größte Stabilität erreicht hat. Jeder hat seine Rolle mit der entsprechenden Funktion gefunden und setzt seine Kompetenzen für das Team ein. Die Akzeptanz unter den Teammitgliedern ist in dieser Phase am größten. Konflikte werden auf einer sachlichen Ebene im gemeinsamen Diskussionsprozess gelöst (vgl. ROSINI 1996, S.31 f).

Aufgrund der Zusammensetzung der Lehrerkollegien gestalten sich die Phasen der Teamentwicklung ein wenig anders. Die Lehrerschaft in der Organisation Schule weist eine gewisse Fluktuation auf. Immer wieder, meist zu Beginn eines Schuljahres, kommen neue Lehrer hinzu und alte gehen, trotzdem gibt es einen großen Teil von Lehrkräften, die über einen längeren Zeitraum an einer Schule tätig sind. Aber auch dieser ist nicht von Beginn an in dergleichen Zusammensetzung. Die Formierungsphase, in der die Beteiligten sich mit einer Aufgabe vertraut machen und versuchen ihren Platz innerhalb dieses Gefüges zu finden, gestaltet sich im Gesamtkollegium nicht so wie oben beschrieben. Denn die meisten Lehrer haben ihren Platz und bereits ihre Rolle gefunden. Neue Mitglieder müssen sich den Gegebenheiten unterordnen und freie Rollen übernehmen. Wegen solch starrer Strukturen und alten Rollenverteilungen ist Teamentwicklung in der Organisation Schule nötig, aber die Durchführung gestaltet sich meist schwierig. Im Schulentwicklungsprozess ist es ratsam mit der Bildung von Unterteams zu beginnen. Im Kleinen lassen sich Strukturen eher aufbrechen und neu beginnen. Bereits im Teil A meiner Arbeit habe ich die Steuergruppe und ihre Rolle erläutert. Weitere Teams, welche die Pädagogische Schulentwicklung fördern, sind Klassen-, Fach- und Jahrgangsteams. Bei der Entwicklung dieser drei Unterteams sind die Phasenmodelle wieder anwendbar und das Wissen um Schwierigkeiten bei der Teamentwicklung wichtig für die Arbeit im Team.

3.4 Merkmale guter Teamarbeit

Die Notwendigkeit von Teamarbeit in der Schule ist, wie unter Punkt 2 dargestellt, unbestritten. Damit Teamarbeit im Lehrerkollegium und in den entsprechenden Untergruppierungen erfolgreich verlaufen kann, sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Besonderes Gewicht nimmt hierbei eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung ein. Jedem im Team muss bewusst sein, welche Rolle er einnimmt und welche Aufgabe an dieser Rolle haftet. Dementsprechend sind die Tätigkeiten auszurichten. Ebenso wichtig ist eine klare Zielformulierung. Nur mit einem Ziel vor Augen wird mit der nötigen Motivation gearbeitet. Schließlich ist eine Unterstützung von Außen förderlich, um mit der Arbeit voranzukommen und nicht gegen kräftezehrende Widerstände ankämpfen zu müssen. Die einzelnen Merkmale guter Teamarbeit werde ich im Folgenden nochmals herausgreifen und mit Beispielen belegen (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.37 ff).

3.4.1 Rollen- und Aufgabenverteilung

Das Phasenmodell von TUCKMAN zeigt auf, dass eine Etablierung von Rollen fester Bestandteil von Teamentwicklungsprozessen darstellt. Die Aufgabenverteilung ist stark an einzelne Rollen gebunden, d.h. mit jeder Rolle soll eine bestimmte Tätigkeit ausgeführt werden. Nicht jeder soll immer für alles zuständig sein, sondern seinen festen Aufgabenbereich erhalten und damit ergänzend wirken. Nur so kann eine gemeinsame Arbeit effektiv und effizient gestaltet werden. Um Missverständnisse vorzubeugen, sollte von Beginn an klar sein, welche Aufgaben auf das Team zukommen. Nach einer Übersicht über die erforderlichen Kompetenzen lässt sich meist schon abschätzen, wer für die Arbeit im Team in Frage kommt.

Unter dem Aspekt der Rollen- und Aufgabenverteilung werde ich auf Klassenteams, die ich in Teil A meiner Arbeit bereits beschrieben habe, an dieser Stelle nochmals eingehen. In der Regel bilden drei bis fünf Lehrkräfte ein Klassenteam. Bei der Zusammensetzung ist darauf zu achten, dass die Beteiligten ca. 15 Stunden (vgl. ECKART u.a. 2001, S.22) in der Woche die Möglichkeit haben zusammen zu unterrichten, mit dem Ziel, bei Schülern die extrafunktionalen Kompetenzen durch eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen systematisch zu fördern.

Ob es sinnvoll ist, in diesen Dreiergruppen einer Person eine Leitungsfunktion zu übertragen, sei dahingestellt. Dennoch ist es ratsam, dass eine Lehrkraft die

Koordination für das Klassenteam übernimmt und zum Beispiel bei Schwierigkeiten oder bei besonderen Fragen mit der Schulleitung in Kontakt tritt, d.h. es handelt sich eher um einen ‚Sprecher‘ der Gruppe. Diese Rolle könnte zum Beispiel der Klassenleiter übernehmen. Bei Auseinandersetzungen mit der Schulleitung oder mit den Eltern sollen sich die anderen beiden Lehrer nicht zurückziehen. Im Team tragen alle Verantwortung (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.25). Da in Klassenteams gegenseitige Hospitationen durchgeführt werden könnten, empfiehlt es sich meiner Meinung nach, einen Plan für das gesamte Schuljahr zu erstellen. Eine Lehrkraft kann hier die Planung und Erstellung inne haben und nach Absprachen mit den Kollegen einen ersten Entwurf vorbereiten, der im gemeinsamen Gespräch bearbeitet und beschlossen wird. Ebenso ist es ratsam, dass sich ein Lehrer mit der Zusammenstellung und Auswahl von verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen, die in Frage kommen, befasst. Auch hier muss sich nicht das gesamte Team mit Details beschäftigen. Zu gegebener Zeit oder bei Bedarf bringt der Verantwortliche entsprechende Vorschläge im Team ein. Schon in kleinen Teams ist also eine Verteilung von Aufgaben möglich und meines Erachtens wegen der hohen Belastung im Lehrberuf auch nötig. Eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung trägt nun zur Entlastung bei und die eigenen Tätigkeiten sind überschaubar, auch wenn die Verantwortung im Team bleibt und beispielsweise die Festlegung auf bestimmte Fortbildungsveranstaltungen in gemeinsamen Entscheidungsprozessen getroffen wird.

3.4.2 Klare Zielformulierung

Nach SCHRATZ stellt eine fehlende Zielsetzung die Teamarbeit schon bald in Frage, wodurch die Motivation der Beteiligten sinkt und nicht mehr mit vollem Engagement an der Sache gearbeitet wird. In den meisten Fällen brechen Teams auseinander. Daher muss zu Beginn schon ein Ziel in Sicht sein, auch wenn diese noch nicht allzu konkret formuliert werden kann (vgl. SCHRATZ 1996, S.104).

Welche Ziele in der Teamarbeit angestrebt werden, hängt von der Intention der Teamgründung ab. Die Bildung von Jahrgangsteams zielt zum Beispiel auf eine kontinuierliche Fortführung des Sockeltrainings angeknüpft an das vergangene Schuljahr ab. In Besprechungen der Jahrgangsteams werden Jahresziele festgelegt. Vereinbart wird zum Beispiel die Durchführung eines Kommunikationstrainings im Klassenzimmer, also Maßnahmen, die auf eine Förderung der kommunikativen

Kompetenz abzielen. Dabei werden in Form eines Projektplanes einzelne Phasen oder Stufen in ihrer zeitlichen Abfolge bestimmt. Dies hat Auswirkungen auf die Klassenteams, da durch sie die Umsetzung einzelner Trainingseinheiten erfolgt. In regelmäßig stattfindenden Besprechungen müssen die einzelnen Teams ihren derzeitigen Stand mitteilen, um daraus Konsequenzen für weitere Trainings zu ermitteln. Somit hat jedes Team klare Ziele, auf die es hinarbeiten kann.

3.4.3 Autonomie und Unterstützung von Außen

Neben der Rollen- und Aufgabenverteilung sowie einer klaren Zielformulierung ist Autonomie und Unterstützung für ein erfolgreiches Arbeiten im Team förderlich. Teams benötigen einen Handlungs- und Entscheidungsspielraum, in dem sie agieren können. In gemeinsamer Arbeit werden eigene Lernprozesse angeregt und dadurch die Selbstständigkeit der Beteiligten gefördert, wenn sie Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Fehlende Autonomie geht am Sinn von Teamarbeit vorbei. Wenn alle Vorschläge, die ein Team vorbringt, nicht angenommen, sondern wieder in Frage gestellt werden, löst das Frustration aus und macht im Grunde Teamarbeit überflüssig. Daher sollte die Schulleitung lediglich einen Rahmen vorgeben, in welchem die Teams frei handeln können. Autonome Spielräume fördern die Motivation der beteiligten Lehrer.

Wertvolle Unterstützung von Außen erhalten Teams zum Beispiel in gemeinsamen Reflexionsprozessen durch Coaching⁴ oder Supervision. Die gemeinsame Arbeit mit ihren Vorzügen und Schwierigkeiten wird hier gesondert betrachtet, um eine künftige Zusammenarbeit noch besser zu gestalten und um mögliche bestehende Unstimmigkeiten und Konflikte zu beseitigen. Weitere Unterstützung sollte von der Schulleitung erfolgen. Gemäß SCHRATZ kann Teamentwicklung in Schulen nur dann gelingen, wenn ein entsprechender räumlicher und zeitlicher Rahmen geschaffen wird. SCHRATZ empfiehlt in einer These für die Entstehung einer engen Kooperation unter den Lehrkräften wöchentlich vier Stunden, zum Beispiel für gemeinsame Planung von Projekten, als Minimum, das verpflichtend für die beteiligten Lehrer sein sollte. Entsprechende Arbeitsplätze mit den nötigen Materialien wären dabei einzurichten. (vgl. SCHRATZ 1996, S.106). Doch aufgrund der schlechten finanziellen und auch

⁴ Beim Coaching handelt es sich um eine personenorientierte Einzelberatung, die auf Verhalten und Einstellungen abzielt.

räumlichen Lage von Schulen lassen sich solche Maßnahmen nur schwer realisieren. Die Einrichtung eines Arbeitsplatzes an der Schule, den drei oder vier Lehrkräfte gemeinsam nutzen können, wäre jedoch meiner Meinung nach schon ein erster Schritt.

3.5 Schwierigkeiten und Hindernisse von Teamentwicklung

Bislang konnte sich eine beständige Kooperation unter Lehrern noch nicht durchsetzen, da sich viele noch immer als Einzelkämpfer betrachten und vielleicht von der Effizienz der Teamarbeit noch nicht überzeugt sind (vgl. SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998, S.25). Oft fehlen in Schulen auch nötige Strukturen und Räume für eine Arbeit im Team. In den ausgelasteten Schulhäusern sind leere Räume Mangelware. Für einzelne Lehrer und für Teams bedeutet dies, ohne festen Arbeitsplatz auskommen zu müssen und zum Beispiel keine Möglichkeit zur Aufbewahrung von Materialien zu haben. Hinzu kommt, dass Teamarbeit auf einen Austausch der Lehrkräfte untereinander baut und diese fördert (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.25). Doch in der Eile und Hektik des Schulalltags wird ein gemeinsamer Austausch zunehmend erschwert. Bei Fragen, Schwierigkeiten oder für einfache Gespräche fehlen Möglichkeiten. Die Zeit zwischen den Unterrichtsstunden beziehungsweise in den Pausen reicht nicht für ausgiebige Gespräche, zum Teil sehen sich manche Lehrer wegen den Entfernungen zueinander in großen Schulhäusern gar nicht.

Schulentwicklung und somit auch Teamentwicklung bringt zumindest zu Beginn einen Mehraufwand an Arbeit. Angesichts bereits gescheiterter Reformversuche und der hohen Arbeitszeit der Lehrer ist daher mancher Widerstand nachvollziehbar. Entgegen der Einschätzung vieler Bundesbürger beträgt zum Beispiel die Wochenarbeitszeit eines Gymnasiallehrers mit Deutsch als Hauptfach sowie ein oder zwei Nebenfächern nach eigenen Angaben im Durchschnitt ca. 55 Stunden. Dass sich einige Lehrkräfte gegen neue Entwicklungen wehren, liegt unter anderem an der befürchteten Mehrbelastung.

Manchmal sind es jedoch auch junge Kollegen, die versuchen mit anderen zusammenzuarbeiten und das obwohl Lehrer bei Berufseinstieg eine enorme Arbeitsbelastung auf sich nehmen müssen. Denn sie kennen die Organisation Schule zu wenig und müssen sich dort noch zurecht finden (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2001, S.20 ff). Hinzu kommt die Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien, welche beim Einstieg in den Lehrberuf einerseits sehr mühsam

ist und andererseits auch mit enormen Zeitaufwand verbunden ist. Bei einem Mangel an Unterstützung verlieren sie schnell die Motivation zur Zusammenarbeit. Sie lassen sich vom Strom mitreißen und bestreiten alleine ihre Arbeit.

Nicht selten versperrt die Schulleitung den Weg der Teamentwicklung und Teamarbeit aus verschiedenen Gründen. Dabei spielen die Faktoren Zeit und Geld meist eine Rolle: Zunächst einmal haben Unterricht und Schüler Vorrang, was grundsätzlich zu unterstützen ist. Dennoch geht diese Forderung der Schulleiter meist soweit, dass Neuerungen wie Teamentwicklung, die letztendlich auch auf eine Arbeitserleichterung abzielen, keinerlei Unterstützung finden und als ‚unnötiger Mehraufwand‘ abgetan werden. Weder Mittel noch Verfügungsstunden⁵ werden gewährt, um Teamarbeit zu ermöglichen und zu fördern. Hinzu kommt meines Erachtens die Befürchtung eines Machtverlustes durch Einführung von Teamstrukturen. Verantwortung für verschiedene Bereiche liegt nicht mehr allein bei der Schulleitung, da die Teams eigenverantwortlich arbeiten sollen und dementsprechend verantwortlich sind. Letztendlich führt dies zu einer Entlastung der Schulleitung, die sich nicht mehr mit Details befassen muss. Sie muss die Zügel locker lassen, zum Teil auch aus der Hand geben, was wegen eingefahrener Strukturen und auch wegen des Beamtentums der Lehrerschaft nicht auf Zustimmung stößt.

Um derartigen Strukturen von Grund auf aufbrechen zu können, müsste sich an unserer Bildungspolitik Entscheidendes ändern. In Ländern wie Finnland sind die strukturellen Bedingungen anders. Hier haben Lehrer eigene Räume und müssen nicht von Stunde zu Stunde das Zimmer wechseln, stattdessen wechseln die Schüler die Räume. Für die Lehrer bietet ein eigener Raum ausreichend Platz, um Unterrichtsmaterialien aufzubewahren. Die zeitliche Entlastung und Arbeitserleichterung nicht nur für den einzelnen Lehrer, sondern auch für Teams sind hier nicht zu unterschätzen. Das ermöglicht zusätzlich eine Erleichterung in der Teamarbeit. Solche grundsätzlichen Veränderungen sind in Deutschland nicht oder noch nicht umzusetzen, auch wenn vieles dafür spricht. Aber auch ohne einen grundlegenden Wandel ist Teamarbeit ohne zusätzliche Belastungen für Lehrkräfte machbar. Hierfür bedarf es der Bereitschaft und der Unterstützung der Schulleitung. Ihre Aufgabe ist es, Raum für gemeinsames Arbeiten zu schaffen und die Kollegen zur Kooperation zu motivieren, um so eine entsprechende Norm zu etablieren. Für einen kontinuierlichen

⁵ Verfügungsstunden sind Stunden einer Lehrkraft, die nicht an den Stundenplan gebunden sind, sondern für Zusatzaufgaben oder Projekte herangezogen werden.

Schulentwicklungsprozess ist Teamarbeit entscheidend aber allein nicht ausreichend und man darf sich keine Wunder erhoffen. Es bedarf daher vieler kleiner Einzelschritte, um zunächst Überzeugungsarbeit zu leisten und schließlich die dafür nötigen Kompetenzen zu entwickeln (vgl. ECKART u.a. 2001, S.21 f). Dabei nimmt der Bereich der Kommunikation eine entscheidende Stellung ein, die im Folgenden näher beschrieben wird.

4. Die Kommunikation im Lehrerkollegium

Bevor sich ein Team wie die Steuergruppe an seine Arbeit macht, müssen zunächst Aufgaben festgelegt werden, welche dieses Team zu erfüllen hat. Zielklärungen sind also nötig, d.h. die Schule als Ganzes muss sich im Klaren sein, welche Entwicklungen sie anstreben möchte, dementsprechend muss die Steuergruppe ihre Pläne festlegen. Es ist für alle Beteiligten, vor allem für die Mitglieder in den Untergruppen, höchst frustrierend, wenn immer wieder Impulse, Ideen und Vorschläge zur Veränderung gebracht werden, die keine Zustimmung und keinen Rückhalt finden und Bemühungen dadurch nicht voran schreiten. Gemeinsame Analysen im Kollegium, in denen eine grobe Richtung vereinbart werden, sind daher unerlässlich. In Form von Projektplänen können zum Beispiel einzelne Maßnahmen und Schritte festgehalten werden. Um Transparenz zu schaffen, ist es sinnvoll solche Vorhaben dem Kollegium zugänglich zu machen. Denn alle Aufgaben der Steuergruppe wirken sich letztendlich auf das Gesamtkollegium aus und werden von diesem mitgetragen oder gebremst (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.73 f).

Zur Prüfung der gegenwärtigen Situation in der Schule und um eine darauf aufbauende Zielklärung zu erreichen, sind Kommunikationsprozesse innerhalb des Lehrerkollegiums beziehungsweise in den einzelnen Unterteams vonnöten. Funktionierende Kommunikation zwischen Lehrern und in den verschiedenen Teams ist Voraussetzung für Teamentwicklung. Gemeinsame Absprachen, Diskussionen um neue Unterrichtsmethoden oder Entscheidungen finden ständig statt und deren Verlauf hängt maßgeblich vom Umgang miteinander im Gespräch ab. Dabei ist festzuhalten, dass ein gegenseitiger Austausch im Teamentwicklungsprozess zu einer verbesserten Arbeitsorganisation beziehungsweise zu einer Arbeitserleichterung beiträgt, somit kann

ein Überblick vermittelt und Doppelaufgaben können vermieden werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.21). Wie sich eine gute Kommunikationsstruktur etablieren kann, zeige ich in den folgenden Punkten auf. Dabei werde ich Bezug nehmen auf das Kommunikationsmodell von FRIEDMANN SCHULZ VON THUN und die Transaktionsanalyse von ERIC BERNE. Anhand der theoretischen Überlegungen ergeben sich Konsequenzen für Methoden und Instrumente zur Entwicklung von Kommunikationsstrukturen. Darunter zählen unter anderem Konfliktmanagementverfahren sowie ein günstiges Sitzungsmanagement bei Besprechungen.

4.1 Theoretische Grundlagen für Kommunikationsprozesse

*„Ob ein System überlebensfähig ist oder nicht,
liegt vor allem an der Art der Kommunikation
zwischen seinen Teilen.“*

(Frederic Vester)

In der Literatur gibt es verschiedene theoretische Modelle über die menschliche Kommunikation. Paul Watzlawick beschreibt in seinen fünf Axiomen Grundzüge der zwischenmenschlichen Kommunikation und unterscheidet dabei verbale und nonverbale Kommunikationsformen. Auch das Kommunikationsmodell von FRIEDMANN SCHULZ VON THUN, das ich zur Veranschaulichung und Analyse der zwischenmenschlichen Kommunikation zunächst darstelle, weist auf die Wichtigkeit verbaler und nonverbaler Kommunikation hin (vgl. SCHULZ VON THUN 1997, S.27). Darüber hinaus stellt das Modell sowohl vier Aspekte einer Nachricht ins Zentrum der Überlegungen, als auch die Art, wie die Inhalte beim Gesprächspartner ankommen. Daher kann es als Grundlage für die Entwicklung einer guten Gesprächskultur im Lehrerkollegium herangezogen werden. Ein weiteres Modell, das vorgestellt wird, ist die Transaktionsanalyse. Sie versucht, Kommunikationsprozesse im zwischenmenschlichen Umgang zu durchleuchten. Neben Kommunikationsgrundlagen aus diesen theoretischen Modellen ist auch die Arbeit mit wechselseitigen Feed-backs Teil von funktionierenden Teams. Durch Rückkoppelungsprozesse eines Kollegen zum Beispiel bei Projekten werden neue Überlegungen angesprochen, die zuvor nicht

berücksichtigt wurden. Aus diesem Grunde hebe ich in einem letzten Schritt die Bedeutung von Feed-back im Teamentwicklungsprozess hervor.

4.1.1 Darstellung des Kommunikationsmodells von Friedmann Schulz von Thun

Wechselseitige Kommunikation zwischen Menschen ist ein fester Bestandteil des gesellschaftlichen Alltags. Wo auch immer Menschen aufeinandertreffen, findet Kommunikation statt. Paul Watzlawick formuliert es in seinem ersten Axiom: ‚Man kann nicht nicht kommunizieren‘. Die menschliche Kommunikation setzt sich dabei aus verbalen und nonverbalen Formen zusammen, d.h. ein wechselseitiger Austausch findet nicht nur durch das gesprochene Wort (*verbal*) an sich statt, sondern auch durch Gestik und Mimik (*nonverbal*). In Fußgängerzonen von Großstädten finden häufig Befragungen und Interviews zu verschiedenen Themen statt. Dabei sprechen die Interviewer Passanten an, ob sie nicht einige Minuten Zeit hätten, um einige Fragen zu beantworten. Manche lassen sich mit den Worten: ‚Ja, kurz. Worum geht es?‘ darauf ein und zeigen durch ihre Wortwahl Zustimmung. Andere schütteln den Kopf und/oder winken nur ab und gehen zügig weiter. Damit signalisieren sie ohne ein Wort zu sprechen, dass kein Interesse daran besteht Fragen zu beantworten.

SCHULZ VON THUN greift in seinem ‚Modell der vier Seiten einer Nachricht‘ den Aspekt der verbalen und nonverbalen Kommunikation auf. Er beschreibt, dass jede Nachricht vier Elemente hat, die im Gespräch über verbale und nonverbale Signale zum Ausdruck kommen: Ein Element bildet der sachliche Inhalt eines Gesprächs. Mit jeder Mitteilung informiert man seinen Gesprächspartner über eine bestimmte Sache, die das Thema des Gesprächs darstellt. Diese Seite ist das eigentliche Thema einer Nachricht. Durch Kommunikation teilt man aber immer auch etwas über die eigene Person mit, d.h. es wird nicht nur eine Sache vermittelt, sondern man informiert den Gesprächspartner über die eigene Person. So lässt sich zum Beispiel anhand von Sprache und Akzent feststellen, aus welcher Region eine Person stammt. Daneben gibt es den Beziehungsaspekt, dieser gibt Auskunft, wie die Gesprächspartner zueinander stehen und was sie voneinander halten. Durch die Art und Weise der Wortwahl und der nonverbalen Signale erfährt man etwas über die Beziehung, ob die Gesprächspartner beispielsweise befreundet sind oder ob es sich um Geschäftspartner handelt. Das vierte Element einer Nachricht ist der Appell. Mit jeder Nachricht und jeder Information wird

zum Ausdruck gebracht, was vom anderen erwartet wird. Kaum eine Kommunikation steht allein für sich, fast immer wird ein bestimmter Zweck verfolgt. Eine Botschaft kann also als Frage formuliert werden, auf die eine Antwort erwartet wird oder es handelt sich um eine Aufforderung, der nachgegangen werden soll, auch eine Bitte wird hier eingeordnet (vgl. SCHULZ VON THUN 1997, S.26 ff).

Diese eben dargestellten vier Seiten einer Nachricht treffen im Gespräch auf den Empfänger. Im ‚Vier-Ohren-Modell‘ beschreibt SCHULZ VON THUN mit welchen *Ohren* der Empfänger die Botschaft des Senders aufnehmen kann, d.h. wenn eine Nachricht gesendet wird, kommt sie beim Empfänger an und trifft dort auf die vier Ohren. Dabei entscheidet der Empfänger selbst, mit welchem Ohr er die Botschaft annehmen will (vgl. ebd., S.45 ff). Manche arbeiten nur mit ihrem Sach-Ohr und filtern zunächst den Sachinhalt heraus und erfahren somit worum es in der Nachricht geht. Einige Menschen haben vor allem ihr Sach-Ohr gestärkt und nehmen Informationen über dieses wahr, auch solche, die eigentlich nicht nur eine sachliche Ebene haben. Manche Nachrichten erreichen jedoch nur das Beziehungs-Ohr. Je nach Einschätzung von Mimik und Gestik, die falsch sein kann, wertet der Empfänger die Beziehung aus. Dabei kann es vorkommen, dass zu großes Gewicht auf das Beziehungs-Ohr gelegt wird. Im Gespräch werden Informationen sehr persönlich genommen und es entsteht schnell der Eindruck, angegriffen zu werden, auch wenn das nicht vom Sender beabsichtigt war. Das Selbstoffenbarungs-Ohr gibt dem Adressaten Auskunft über die Meinung, die der Sender über den Empfänger hat und teilt dem Adressaten zugleich mit, wie er eine Botschaft interpretieren kann. Diese ermöglicht eine bessere Einschätzung des Gesprächspartners. Oft ist das Hören mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr dem Beziehungs-Ohr vorzuziehen, weil nicht jedes Wort auf die ‚Goldwaage‘ gelegt wird und so manches vielleicht unangebrachtes Wort toleriert wird, ohne dass daraus ein Konflikt entsteht. Mit dem Appell-Ohr ist der Empfänger einer Nachricht immer auf der Lauer, ob nicht etwas von ihm verlangt wird. Viele Menschen haben im Laufe ihres Lebens gelernt, bevorzugt mit dem Appell-Ohr zu hören. Dies führte dazu, dass sie immer versuchten, es anderen recht zu machen und zuwenig ihr eigenes Interesse verfolgt haben (vgl. ebd., S.58).

Wie eine Nachricht gesendet und empfangen wird, ist an verschiedene Faktoren gekoppelt. Eine große Rolle spielt dabei die Form der Codierung und wiederum die Entschlüsselung der Botschaft. Zwischen gesendeter Botschaft und dem Feed-back des Empfängers, welches erwartet wird, finden jeweils Verschlüsselungs-, Interpretations-

und Entschlüsselungsprozesse statt: Jede Nachricht verschlüsselt der Sender mit Sprache, Mimik und Gestik. Der Empfänger decodiert sie und gibt dem Sender Feedback, das wiederum codiert ist (vgl. ebd., S.72). Hinzu kommt, dass Menschen im Laufe ihres Lebens gelernt haben mit manchen Ohren ‚mehr zu hören‘ und Botschaften entsprechend zu interpretieren. Diese Vielzahl an Faktoren und der Verlauf, den eine Kommunikation einnimmt, sind zugleich Grund, warum menschliche Kommunikationsabläufe so komplex sind und nicht selten zu Konflikten führen. Schließlich sind Interpretationen der jeweiligen Kooperationspartner fester Bestandteil im Gespräch. Fehlinterpretationen verursachen zum Beispiel Missverständnisse, worauf viele Unstimmigkeiten und Konflikte entstehen können.

Diese Erkenntnisse und vor allem das Bewusstsein über die Komplexität von Kommunikationsabläufen sind auch für Lehrer und ihre Arbeit in Teams wichtig. Allein das Wissen um die Wirkung nonverbaler Signale ist schon ein erster Schritt für das Gelingen von Kommunikation. Im Gespräch hat die Mimik viel Aussagekraft. In einem Lehrerkollegium kennen sich die Kollegen oft sehr gut und wissen anhand von Mimik des Gesprächspartners, wie sie sein Befinden einschätzen können. Zeigt der Gesprächspartner eine freundliche Miene, so kann das Offenheit und Gesprächsbereitschaft signalisieren. Eine mürrische Miene dagegen ist Ausdruck für Unwohlsein oder schlechte Laune. Aufgrund dieser Kommunikationskomponenten ergeben sich mögliche Handlungsmuster, indem man zum Beispiel einem scheinbar nicht gut gelaunten Kollegen zunächst meidet.

4.1.2 Darstellung der Transaktionsanalyse

Die Transaktionsanalyse beschäftigt sich mit dem „Austausch von Kommunikation“ (GÜHRS/NOWAK 1995, S.95) zwischen Menschen, mit dem Ziel „der persönlichen Weiterentwicklung jedes Einzelnen zur Autonomie“ (MILLER 1997, S.172), d.h. Schlüsselkompetenzen wie Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz sollen erreicht werden. Entwickelt wurde die Transaktionsanalyse vom amerikanischen Psychotherapeuten ERIC BERNE (vgl. ebd., S.172).

Eine Transaktion stellt die kleinste Einheit in der zwischenmenschlichen Kommunikation dar. „Sie besteht aus einem Stimulus (einer Bemerkung, einer Frage, einem Minenspiel etc.) sowie der darauf folgenden Reaktion und umfasst sowohl die

verbalen wie auch die nonverbalen Aspekte der Kommunikation“ (GÜHRS/NOWAK 1995, S.95), die sich aus vielen Transaktionen zusammensetzt.

Die Basis der Transaktionsanalyse bildet das sogenannte „Ich-Zustandsmodell“ (ebd., S.95). Die drei Ich-Zustände sind das Eltern-Ich, das Erwachsenen-Ich und das Kind-Ich. Im Eltern-Ich sind Verhaltens- und Denkstrukturen verinnerlicht, wie sie von Erwachsenen und Autoritätspersonen gezeigt und auch erwartet werden. Im Denken, Fühlen und Handeln der kommunizierenden Person sind derartige Muster gespeichert und werden im Kommunikationsprozess gezeigt. Das Erwachsenen-Ich steht in der Realität und nimmt diese wahr, d.h. über das Erwachsenen-Ich laufen Informationsvorgänge, die gefiltert, abgewogen und auf deren Basis Entscheidungen getroffen werden, ab. Das Kind-Ich beinhaltet Verhaltensweisen und Denkstrukturen aus der Kindheit, die noch in uns Menschen schlummern und ab und an zu Tage kommen (vgl. ebd., S.80 f).

Das Grundmuster der Transaktionsanalyse bilden komplementäre (parallele), gekreuzte und verdeckte Transaktionen, d.h. in einem Gespräch zeigen wir einen der Ich-Zustände und richten uns mit diesem an einen Ich-Zustand des Kommunikationspartners. Handelt es sich im Gespräch um die gleichen Ich-Zustände, so spricht man von komplementärer oder paralleler Kommunikation (vgl. ebd., S.95 ff). Stellt zum Beispiel das Erwachsenen-Ich die Frage ‚Haben wir noch Zucker?‘ an das Erwachsenen-Ich des Gesprächspartners, ist es eine komplementär verlaufende Kommunikation, wenn derjenige auch mit dem Erwachsenen-Ich ‚im Schrank ist noch eine Packung‘ reagiert. Bei Verständigungsproblemen ist es möglich, dass der anvisierte Ich-Zustand nicht aktiviert wird. Dies ist von den unterschiedlichsten Faktoren abhängig, denen Kommunikationsprozesse ausgesetzt sind. Man spricht hier von gekreuzten Transaktionen, die aufgrund von Einflussfaktoren entstehen oder auch bewusst hervorgerufen werden können (vgl. ebd., S.100). Das Erwachsenen-Ich richtet zum Beispiel seine Frage ‚Ist noch Zucker da‘ an das Erwachsenen-Ich des Gegenübers und erhält dabei die Antwort des Kind-Ich des Gegenübers ‚schau doch selbst nach‘ an das Eltern-Ich. Der Gesprächspartner kann auf die Frage des Erwachsenen-Ich auch mit dem Eltern-Ich ‚es ist genug Zucker da‘ reagieren und sich wiederum an das Kind-Ich wenden. Gekreuzte Kommunikationen können zum Gesprächsabbruch führen oder Verwirrung auslösen (vgl. ebd., S.97). In vielen Gesprächen zwischen Personen entsteht eine zweite, nicht immer auf den ersten Blick erkennbare Gesprächsebene. Dabei nimmt der Gesprächspartner zunächst scheinbar Bezug zum Erwachsenen-Ich, welches die

Frage stellt. Die Antwort ‚ja, wieso?‘ des Gegenüber auf die Frage nach Zucker richtet sich zum Beispiel vom Eltern-Ich an das Kind-Ich (Graphische Darstellung siehe Anhang Nr. II).

Die Ich-Zustände sind Bestandteil unserer Persönlichkeit, mit deren Hilfe wir zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe gestalten. Wird eine Person in einem Gespräch verletzt, so reagiert diese zum Beispiel verärgert, wütend oder traurig und zeigt somit Muster aus dem Kind-Ich, wie sie es in ihrer Kindheit gelernt und bereits gezeigt hat. Das Bewusstsein über diese Ich-Zustände in den Transaktionen trägt zu einem besseren Verständnis über Kommunikationsabläufe bei, wenn die Gesprächspartner bei sich selbst Ich-Zustände wahrnehmen und diese kritisch betrachten. Dadurch wird der Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten besser wahrgenommen. Auch im Lehrerkollegium beziehungsweise in den Unterteams sind aus diesem Grunde die Erkenntnisse der Transaktionsanalyse nicht zu unterschätzen (vgl. MILLER 1997, S.174).

4.1.3 Die Stellung von Feed-back im Kommunikationsprozess

Eine richtige Feed-back-Kultur, d.h. konstruktives Feed-back geben und annehmen, ist Bestandteil einer neuen Gesprächskultur, sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrerkollegium. Es leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung einzelner Personen und der Organisation. Damit sich eine Feed-back-Kultur herausbilden kann, bedarf es nach PHILIPP einiger Regeln, die zu Beginn von Teamentwicklungsprozessen gemeinsam erarbeitet werden. Die vereinbarten Grundsätze verhindern einen falschen Gebrauch oder gar Missbrauch von Feed-back, was andere verletzt oder schadet (vgl. PHILIPP 1992, S.40). Feed-back ist eine konstruktive Kritik, mit dem Ziel, dass die Betroffenen ihre Fehler erkennen und sich bemühen, diese zu korrigieren. Aus diesem Grunde ist eine positive Formulierung unbedingt erforderlich. Eine vorwurfsvolle Haltung, die meist provozierend wirkt, bringt den Empfänger des Feed-backs in eine Rechtfertigungsposition, die nicht zu einer Verbesserung des Verhaltens führt. Weiterhin können negative Formulierungen zur sogenannten kognitiven Dissonanz führen, d.h. der Empfänger nimmt eine erste negative Rückmeldung noch wahr. Alle weiteren Aussagen, auch wenn sie vielleicht positiv sind, werden nicht mehr aufgenommen und registriert. Dadurch wird der Weg zu einer guten und sinnvollen Lösung verbaut. Darüber hinaus sollte gutes Feed-back an eine aktuelle Situation

anknüpfen, d.h. direkt im Anschluss sollte dem Betroffenen Rückkopplung gegeben werden und wenn möglich ein Vorschlag zur Verbesserung mitgeteilt werden. Feedback geben bedeutet nicht nur, negatives Verhalten hervorzuheben, sondern auch Stärken zu betonen. Dadurch kommt Wertschätzung zum Ausdruck und der Empfänger weiß, in welchen Bereichen seine Stärken und Vorzüge liegen und kann diese weiter ausbilden (vgl. PHILIPP 1992, S.40).

Feed-back leistet, wenn es richtig durchgeführt wird, einen Beitrag zur Verbesserung kooperativer Zusammenarbeit. Dabei stützt es sich auf Beobachtungen von Verhaltensweisen der Beteiligten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im Prozess wird deutlich, wie sehr beide Faktoren voneinander abweichen können. Das Johari-Modell, entwickelt von *Joseph Luft* und *Harry Ingram*, hebt die Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, hervor, indem es die „Wahrnehmung von Gruppenmitgliedern in vier Bereiche“ (PHILIPP 1996, S.25) teilt. Bei den unterteilten Feldern handelt es sich um die Aspekte der Wahrnehmung, die einem selbst und anderen bekannt als auch einem und anderen unbekannt sind. Wird das Johari-Fenster graphisch dargestellt, so lässt sich erkennen, „dass es blinde Flecken in der Wahrnehmung gibt“ (ebd., S.25), d.h. jeder Mensch legt unbewusst Verhaltensweisen an den Tag, die anderen auffallen, selbst nimmt man sie jedoch nicht wahr.

Für die Arbeit im Team sind die grau unterlegten Bereiche von Bedeutung. Hier besteht die Möglichkeit, Veränderungen vorzunehmen. Die Dimension ‚blinder Fleck‘, die für andere offensichtlich ist, die aber von einem selbst nicht wahrgenommen wird, kann durch Feed-back verringert werden.

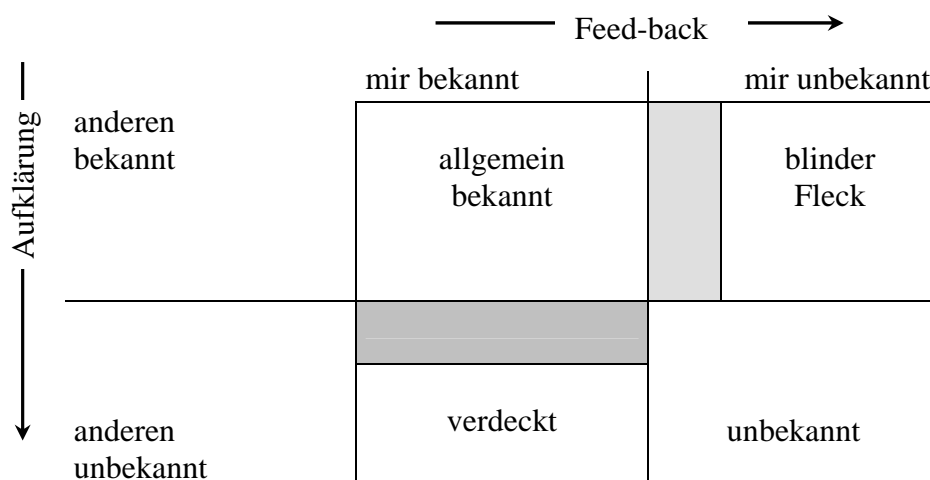


Abb. 5: Philipp 1996, S.25

Die Teammitglieder beobachten diese für die Personen selbst nicht bekannten Verhaltensweisen und geben im Prozess Rückmeldung, was die Betroffenen zu einer Veränderung des Verhaltens veranlassen kann. Eine weitere Dimension, bei der eine Beeinflussung im Teamentwicklungsprozess möglich ist, stellt der verdeckte Bereich dar. Indem man sich selbst öffnet und mehr von sich Preis gibt, bietet man den anderen Teammitgliedern die Möglichkeit, einen besser kennen zu lernen. Dies führt zu einer verbesserten gegenseitigen Einschätzung aller Beteiligten.

Die Verringerung der Quadranten ‚blinder Fleck‘ und ‚anderen verdeckt‘ kann durch gemeinsame Kommunikations- und Rückkoppelungsprozesse erfolgen. Je mehr man sich im Team öffnet, desto besser können die anderen einen einschätzen. Eine Öffnung ist förderlich für einen guten Umgang miteinander und eine gelungene Kommunikation, da Wahrnehmungen nicht mehr getrübt sind (vgl. ebd. S.26 f).

4.2 Etablierung guter Kommunikationsstrukturen

Gut funktionierende Kommunikationsstrukturen ermöglichen eine Entlastung aufgrund des gemeinsamen Austauschs. Dadurch erleben die Betroffenen weniger Stress und liefern bessere Arbeitsergebnisse. Die dargestellten theoretischen Überlegungen sind Voraussetzung für gute Kommunikation im Lehrerkollegium. Eine Umsetzung kann allerdings nur dann stattfinden, wenn entsprechende Rahmenbedingungen vorliegen, die von der Schulleitung gefördert werden. Dazu gehört zunächst die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen und offen für Teamentwicklungsprozesse zu sein, auch wenn sich Machteinschränkungen ergeben. Die Schulleitung muss voll und ganz hinter dem Prozess stehen und diesen soweit wie möglich mittragen.

In Organisationen gibt es Kommunikationen formeller Art, diese Kommunikationsstruktur findet man in Besprechungen und Konferenzen. Daneben existieren zahlreiche informelle Kommunikationsstrukturen. Beide Formen sind im Alltag wichtig, aber sie sind auch immer wieder Ursache von Konflikten. Um Unstimmigkeiten und Missverständnissen vorzubeugen ist eine bewusste Kommunikation unerlässlich. Dies wird zum Beispiel dadurch erreicht, dass sich die Gesprächspartner Zeit zum Reden nehmen und Termine vereinbaren, wobei die Gespräche inhaltlich entsprechend vorzubereiten sind. Sinnvoll ist es, wenn für

regelmäßige Gespräche bestimmte Orte zur Verfügung stehen. In manchen Schulen gibt es Besprechungsräume, die zu diesem Zwecke genutzt werden können.

Gute Kommunikation im Kollegium ist durch Gesprächsregeln gekennzeichnet. Jedem sollte es zum Beispiel möglich sein seinem Standpunkt Ausdruck zu geben ohne unterbrochen zu werden. Bei der Einführung einer neuen Gesprächskultur sollte sich das Lehrerkollegium auf einige Selbstverständlichkeiten einigen und diese verbindlich für ihre Gespräche und Besprechungen einhalten. Auch in Bezug auf den Umgang der Schüler im Klassenzimmer ist dies wichtig, denn Lehrer können eine gute Gesprächskultur nur dann vermitteln, wenn sie diese selbst einhalten (vgl. BUMILLER 2002, S.6 f).

Wie bereits erwähnt benötigt eine funktionierende Kommunikation Zeit und Raum, in der sie stattfinden kann. Einzelne Teams benötigen Räume, in denen sie ungestört arbeiten können und auch Material ablegen können. Auch hier sind Absprachen mit der Schulleitung vonnöten, ob es Möglichkeiten gibt, die genutzt werden können. Dies ist dabei nicht immer mit einem finanziellen Mehraufwand verbunden. Bei entsprechender Stundenplangestaltung können Nischen für Teamarbeit geschaffen werden, welche schließlich wieder der Entwicklung und Verbesserung der Kommunikation unter den Kollegen zu Gute kommen. Darüber hinaus ist der Stundenplan so zu arrangieren, dass es Möglichkeiten für wechselseitige Hospitationen gibt. Der gegenseitige Besuch im Unterricht und die damit verbundene Beobachtung dient der Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität und dem Sammeln neuer Ideen zur Unterrichtsgestaltung. Bei einem anschließenden Gespräch wird der Unterricht reflektiert und Lehrkräfte erhalten über das Feed-back neue Impulse für ihre eigene Arbeit (vgl. HORSTER/ROLFF 2001, S.161 ff). Lehrer dürfen durch ihren Stundenplan nicht so eingeschränkt werden, dass sie keine Zeit für den Austausch mit Kollegen haben.

Die Kommunikationskanäle einer Schule müssen weiter geöffnet werden, um somit für Transparenz zu sorgen und um die Arbeitsorganisation zu erleichtern. Auch hier ist wieder die Schulleitung gefragt, die entsprechende fördernde Möglichkeiten in Erwägung ziehen muss. Aber auch der Umgang miteinander ist dem Bereich der Kommunikation zuzuordnen. Für diesen müssen einheitliche Regelungen und Verbindlichkeiten geschaffen werden, damit keine Hürden entstehen, die den Teamentwicklungsprozess bremsen. Anhand von Methoden und Instrumenten lassen sich Teamprozesse analysieren und Wege in der Konfliktbearbeitung finden.

4.3 Methoden und Instrumente der Teamentwicklung im Lehrerkollegium

Um eine Vorstellung zu vermitteln, mit welchen Methoden und Instrumenten Teamentwicklungsprozesse gestaltet und vereinfacht werden können, zeige ich in einem ersten Schritt auf, wie Situationen in Arbeitsteams analysiert werden können. Die Kompetenzen hierfür werden durch Lehrerfortbildung erworben, die es möglich macht, Impulse zu setzen und neue Ideen zu verwirklichen. Das Wissen kommt auch den Schülern zu Gute, da die Methoden und Instrumente – zum Teil in veränderter Form – auch im Unterricht eingesetzt werden können und dadurch die Situation in Klassen erforscht werden können.

Teamentwicklung gestaltet sich meist schwieriger als anfänglich vermutet. Es treten immer wieder Situationen auf, die im Vorfeld nicht abschätzbar sind und eine Arbeit im Team erheblich erschweren können. Die Gründe dafür sind vielfältiger Natur: Veränderungen können aufgrund der gegebenen oder sich verändernden Situation auftreten, die eine Änderung der Rahmenbedingungen nach sich ziehen kann. Vor allem aber sind es die Personen, die unmittelbar im Arbeitsteam beteiligt sind. Allein schon die Zusammensetzung von Teams und die damit verbundene Rollenverteilung kann eine Grundlage für potentielle Konflikte sein und die Arbeit beeinträchtigen (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.182).

4.3.1 Analyseverfahren von Teamstrukturen

Zur positiven Gestaltung der Kooperation der Beteiligten und zur Reaktion auf wechselnde Rahmenbedingungen gibt es verschiedene Methoden und Instrumente. Ich beschreibe im Folgenden die Prozessanalyse, welche die Situation des Teams beleuchtet und gemeinsame Reflexion anregen möchte, sowie die Kraftfeldanalyse nach LEWIN, die positive und negative Einflussfaktoren im Prozess hervorhebt.

Die Prozessanalyse

Prozessanalysen sind Reflexionsprozesse der eigenen Zusammenarbeit und Kooperation. Es lassen sich Teamentwicklungsprozesse erarbeiten, entscheidende Veränderungen im Verlauf feststellen und für die Beteiligten sichtbar machen, mit dem

Ziel, die Zusammenarbeit zu verbessern. Der Einsatz dieser Methode zu Beginn eines Teamentwicklungsprozesses ist sehr empfehlenswert, da sie Aufschluss darüber gibt, wie die einzelnen Mitglieder ihre Position innerhalb des Teams und den Fortschritt dessen erleben. Solche Einschätzungen sind für die weitere Zusammenarbeit von großer Bedeutung, denn fehlerhafte Entwicklungen können frühzeitig ermittelt und auch behoben werden. Im weiteren Verlauf der Teamarbeit sollte immer wieder eine Prozessanalyse durchgeführt werden, um den derzeitigen Entwicklungsstand zu erforschen und gegebenenfalls Korrekturen vorzunehmen (vgl. PHILIPP 1992, S.80 ff). Die Ermittlung der Situation kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Ein häufig genutztes Instrument ist hierbei der Fragebogen (Beispiel eines Fragebogens siehe Anhang Nr. III). Folgende Bereiche sollten dabei erfasst werden:

- Entwicklung der verschiedenen Rollen innerhalb des Teams und deren Festlegung
- unterschiedliche Führungsstrukturen
- Konkurrenzkämpfe
- Bearbeitung des gemeinsamen Themas/die Lösung der Aufgabe
- Interesse an der Aufgabe
- Entstehung einer gemeinsamen Arbeit
- Möglichkeiten des Einzelnen, sich einzubringen

Wie stark solch ein Fragebogen ins Detail geht, ist den Verantwortlichen überlassen und hängt in erster Linie mit der Intention der Prozessanalyse zusammen. Die Formulierung der Fragen kann sowohl offen als auch geschlossen⁶ sein. Für eine schnellere Auswertung sind geschlossene Fragen eher geeignet.

Im Anschluss an die Prozessanalyse sollten je nach Ergebnis entsprechende Maßnahmen vereinbart werden, welche auf eine Verbesserung des Prozesses abzielen. Hat sich in der Bestandsaufnahme zum Beispiel herausgestellt, dass es Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen den Beteiligten gibt, so müssen Schritte eingeleitet werden, die zur Verbesserung der Kommunikation beitragen. Das kann in Form von Trainings durch einen externen Moderator geschehen. In vielen Teams werden Probleme und Schwierigkeiten analysiert und diskutiert. Leider kommen die meisten über diesen Schritt nicht hinaus und bleiben im Prozess stecken. Der Erfolg bleibt aus,

⁶ Bei geschlossenen Fragen sind Antworten vorgegeben, wohingegen offene Fragen frei beantwortet werden können.

die Beteiligten sind frustriert und die Teams werden aufgelöst. Die Prozessanalyse stellt also nur einen ersten Schritt dar, auf den meiner Meinung nach weitere unbedingt folgen müssen.

Die Kraftfeldanalyse

Die Kraftfeldanalyse ist eine Methode zur Analyse komplexer Problemlagen. Mit ihr ist es möglich, Entwicklungsprozesse zu planen und gleichzeitig auftretende Schwierigkeiten in der Planungs- und Durchführungsphase ausfindig zu machen und entsprechend zu lösen. Die Vorgehensweise dieser einfachen Methode erfolgt in sechs Schritten nach BECKER/LANGOSCH (vgl. PHILIPP 1996, S.103):

1. *Problem beschreiben*

In gemeinsamer Arbeit wird die aktuelle Problemlage dargestellt. Wichtig ist, dass konkrete Störfaktoren benannt werden.

2. *Ziel definieren*

Nach der Problemdarstellung erfolgt eine Zielformulierung. Diese enthält Maßnahmen zur Lösung der bestehenden Schwierigkeiten.

3. *Einflusskräfte und Bedingungen auflisten*

In diesem Schritt sollen Faktoren erarbeitet werden, die nach Einschätzung des Teams eine produktive Arbeit fördern beziehungsweise hemmen.

4. *Einflusskräfte gewichten und analysieren*

Nach Auflistung der Einflusskräfte und Bedingungen werden diese systematisiert und besonders fördernde beziehungsweise hemmende Faktoren hervorgehoben.

5. *Vorschläge zur Veränderung*

Mit Hilfe von Brainstorming werden Ideen zur Verbesserung, welche hemmende Faktoren verringern und fördernde Faktoren stärken, gesammelt.

6. *Aktionsplan erstellen*

Schließlich werden Schritte festgelegt, um die gewünschten Veränderungen zu erzielen. Dabei muss für jeden Beteiligten deutlich werden, was genau zu tun ist.

Wie die beschriebenen Schritte zeigen, enthält die Kraftfeldanalyse anders als die Prozessanalyse bereits Maßnahmen zur Bewältigung von Schwierigkeiten in Teamentwicklungsprozessen, d.h. nach einer ausführlichen Analyse problematischer Situationen, werden in weiteren Schritten Aktivitäten zur Verringerung von Schwierigkeiten festgelegt.

4.3.2 Konfliktmanagement und Mediation

„Wenn wir uns uneins sind, gibt es wenig, was wir können.

Wenn wir uns einig sind, gibt es wenig, was wir nicht können.“

(John F. Kennedy)

Positiv verlaufende Kommunikationsprozesse sind die Basis für ‚lernende Organisationen‘, da sie es dem System als Ganzes ermöglichen, sich zu verändern. Schulentwicklung und die damit verbundene Teamentwicklung macht eine neue Gesprächskultur nötig. Dabei stehen nicht nur Fragen des richtigen Umgangs zwischen Lehrer und Schülern beziehungsweise zwischen den Kollegen im Vordergrund, sondern auch das ‚Wissen im Umgang mit Konflikten‘ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.49).

Mit den dargestellten Analyseverfahren lassen sich Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit ermitteln. Viel zu oft bleiben Lehrerkollegien in solchen Prozessen stecken und ‚drehen sich im Kreise‘, weil sie die derzeitigen Gegebenheiten aufklären, aber noch keinen Weg zur Verbesserung der Situation gefunden haben. Dies löst bei vielen Unzufriedenheit und Widerstände aus, die sich zu Konflikten aufschaukeln können und nun zusätzlich bewältigt werden müssen.

Konflikte sind alltägliche Gegebenheiten, denen Menschen immer wieder ausgesetzt sind. Wie Konflikte überwunden werden, hängt zum einen von der Persönlichkeit jedes einzelnen als auch zum anderen von bisherigen Lernerfahrungen ab, durch die bestimmte Strategien für den Umgang mit Konflikten erworben werden. Auch im schulischen Leben sind Konflikte keine Seltenheit. Bei einem Mangel an Abgrenzungen und klaren Absprachen, sind Missverständnisse und Konflikte vorprogrammiert. Lehrkräfte eines Fachgebietes verfügen über beinahe identische Kompetenzen. Bei der Planung von Projekten kann dies beispielsweise schnell zu Irritationen und Schwierigkeiten nicht nur zwischen den beteiligten Lehrern führen, sondern ebenso für

Außenstehende, wenn klare Absprachen fehlen und Zuständigkeiten nicht transparent vermittelt werden (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.320 ff).

Aufgezeigt wird, wie der Umgang im Schulentwicklungsprozess mit Konflikten gestaltet werden kann, so dass bisherige Entwicklungen nicht abgebrochen werden, sondern dass ein Konflikt als Chance gesehen wird, die Möglichkeit bietet an neuen Aspekten in der Weiterentwicklung anzuknüpfen.

Begriffsklärung und Typisierung von Konflikten

Im gesellschaftlichen Alltag treten immer wieder Unstimmigkeiten und Streiterein zwischen Menschen auf, die unterschiedliche Formen annehmen können. Grundsätzlich wird zwischen intrapersonellen und interpersonellen Konflikten unterschieden. Intrapersonelle Konflikte entstehen aufgrund von Differenzen mit der eigenen Moral. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Bestrebungen innerhalb einer Person. Es sind Konflikte, die Menschen mit sich selbst austragen. Solche inneren Konflikte sind nicht selten Ursache für interpersonelle oder zwischenmenschliche Konflikte. LEWIN definierte drei verschiedene Konflikttypen des inneren Konflikts (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.186).

Bei einem Annäherungs-Annäherungs-Konflikt ist man zwischen zwei wertvollen Zielen hin- und hergerissen. Ein Lehrer möchte zum Beispiel gerne ein Projekt in seiner Klasse durchführen. Dafür hat er mehrere Möglichkeiten ausgeschöpft und für entsprechende Unterstützung von Außen geworben. Tatsächlich möchten sich zwei Firmen aus der Umgebung beteiligen. Allerdings verfolgen beide Betriebe unterschiedliche – für den Lehrer jedoch beides interessante – Ziele, die sich nicht vereinbaren lassen, d.h. um mit beiden Firmen kooperieren zu können, müssten zwei verschiedene Projekte durchgeführt werden. Aufgrund der begrenzten Zeit in einem Schuljahr kann jedoch nur eines der beiden Projekte organisiert werden. Der Lehrer könnte sich also für eine Zusammenarbeit mit Firma A entscheiden und im folgenden Schuljahr mit der Firma B in einem gemeinsamen Projekt arbeiten.

Eine Entscheidung in einem Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt bringt gleichzeitig Positives als auch Negatives mit sich. Um am Beispiel von eben anzuknüpfen, kann das wie folgt aussehen: Der Lehrer hat sich für eine der Firmen entschieden und plant mit Firma B im folgenden Schuljahr zusammenzuarbeiten. Dann erfährt er, dass eine Projektarbeit mit den Firmen nur im laufenden Schuljahr möglich ist, weil sich die

Auftragslage verändert hat und beide Unternehmen aus Mangel an personeller Kapazität ein schulisches Projekt dann nicht mehr tragen können. Er kann also nur mit Firma A oder mit Firma B kooperieren.

Zwischen ‚zwei Übeln‘ wird in einem Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikt gewählt, d.h. der Betroffene muss sich auf eine von zwei negativen Angelegenheiten festlegen. Ein Lehrerkollegium entscheidet sich für die Durchführung eines pädagogischen Tages und möchte, um mögliche Störfaktoren möglichst gering zu halten, diesen nicht in den eigenen Schulräumen durchführen. Nach langer Einigung auf einen geeigneten Termin, der bereits in zwei Wochen ist, erklärt sich eine Gruppe von Lehrkräften bereit einen entsprechenden Raum mit Verpflegung zu suchen. In der nächsten Kollegiumssitzung bringen sie ihre Vorschläge vor. Wegen der Kurzfristigkeit fanden sich nur zwei Tagungsräume mit Verpflegung. Beide sind sehr weit vom Schulort entfernt, sodass Übernachtungen nötig wären, um nicht einen Zeitverlust bei der Arbeit in Kauf nehmen zu müssen. Das Kollegium ist gespalten, einige möchten dennoch das Angebot wahrnehmen und außerhalb der Schule eine Konferenz abhalten, andere möchten wegen der Entfernung und des nicht geringen Kostenaufwandes lieber den pädagogischen Tag im Schulgebäude abhalten. Keine der beiden Lösungen ist wirklich attraktiv und dennoch muss eine Entscheidung für einen Aspekt getroffen werden.

Differenzen zwischen zwei Menschen oder gar Gruppen bezeichnet man als interpersonelle Konflikte. Man spricht hier auch von sozialem Konflikt. Es handelt sich um eine subjektive Beeinträchtigung der eigenen Interessen, d.h. der Umgang mit einer Differenz wird als Einschränkung erlebt, was dazu führt, den eigenen Handlungen, Wünschen und Absichten nicht richtig nachkommen zu können. Eine Differenz ist Ursache eines sozialen Konfliktes und kann auf drei Ebenen festgehalten werden, die Produkt erlebter Beeinträchtigungen sind. Zum einen kann sie auf unterschiedlichen Wahrnehmungen beruhen. Ebenso spielen Emotionen als zweites Element im zwischenmenschlichen Umgang eine entscheidende Rolle, wie eine Differenz und so auch ein Konflikt erlebt wird. Nicht zuletzt ist auch der variierende Wille zwischen Personen ausschlaggebend. Verschiedene Ausgangssituationen führen jedoch nicht zwangsläufig zu Konflikten, erst wenn sie unterschiedlich interpretiert werden und somit mindestens eine Person eine Beeinträchtigung erlebt. Gegenstand sozialer Konflikte sind Beziehungen, Beurteilung und Interpretation sowie Verteilung, wobei hier noch eine Differenzierung vorzunehmen ist (vgl. ebd., S.186).

Konfliktformen im Schulentwicklungsprozess

Es gibt eine Vielzahl an sozialen Konflikten, deren Übergänge fließend sind und bei denen Grenzen nicht immer klar gezogen werden können. In meiner Arbeit werde ich einige Konfliktarten herausgreifen, die vor allem für den Schulentwicklungsprozess beziehungsweise für den Teamentwicklungsprozess von Bedeutung sind. Denn Pädagogische Schulentwicklung und die damit in Verbindung stehende Entwicklung führt zu einer Abkehr von Bestehendem und auch von Vertrautem. Dies kann zu Widerständen im Kollegium führen, was eine gemeinsame Arbeit oftmals erschwert. Aber auch unterschiedliche Zielvorstellungen und Interessen können Konfliktsituationen verursachen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.186).

Will eine Schule als ‚lernende Organisation‘ sich weiterentwickeln, muss sie Entscheidungen treffen und Ziele über die einzuschlagende Richtung vereinbaren. Dabei kann der Verlauf unterschiedliche Formen annehmen: Ein Kollegium kann sich zum Beispiel für eine veränderte Form des Elternsprechtages aussprechen, da der bisherige Ablauf nicht zufriedenstellend war, d.h. die Schule ist sich einig, dass hier etwas verändert werden muss. Welche konkreten Maßnahmen zu diesem Zwecke umgesetzt werden, steht bislang noch nicht fest. Aus dieser Situation heraus kann ein Beurteilungskonflikt entstehen. Ausgangspunkt ist in diesem Fall eine Gemeinsamkeit, eine Neugestaltung des Elternsprechtages. Dafür können bereits einige Vorschläge im Raum stehen. Es besteht jedoch noch keine Einigkeit welchen der Vorschläge nachgegangen werden soll. Die Zielerreichung ist noch nicht ausgereift.

Ein häufig auftretender Konflikt ist der Interessenkonflikt, bei dem verschiedene Gruppen widersprechenden Interessen nachgehen und versuchen, diese durchzusetzen. Ein Lehrerkollegium kann sich beispielsweise nicht einigen, welche Bausteine des Sockeltrainings, dies habe ich unter 3.3. in Teil A meiner Arbeit beschrieben, verstärkt in der fünften Jahrgangsstufe durchgeführt beziehungsweise begonnen werden soll. Dabei spricht sich eine Gruppe für Methodentraining aus und eine andere Gruppe für Kommunikationstraining im Klassenzimmer. Eine Lösung erfolgt durch einen Kompromiss zwischen den Konfliktparteien. In diesem Zusammenhang ist der Zielkonflikt zu nennen, der nicht selten aus einem Interessenkonflikt resultiert.

Teamentwicklung benötigt klare Rollen- und Aufgabenverteilungen, d.h. die Übernahme einer Rolle ist an bestimmte Aufgaben gekoppelt. Nicht immer wachsen die Betroffenen von Beginn an in ihre Rollen und können dementsprechend manchen

Aufgaben nicht nachkommen. Die Federführung einer Projektgruppe zu haben, bedeutet eine Zunahme an Verantwortung und eine Erweiterung des Aufgabenbereichs. Bei mangelnder Unterstützung kann diese Situation zur Belastung werden und der Betroffene ist gezwungen seine Position wieder abzugeben. Auch unterschiedliche Kompetenzen und eine unklare Abgrenzung von Kompetenzbereichen, vor allem bei eng aneinander liegenden Arbeitsbereichen, stellen immer eine schwierige Situation dar. Das Fehlen eindeutiger Zuständigkeiten, auf die man sich berufen kann und entstehende Überschneidungen, hemmen effektives Arbeiten. Dies kann Teamentwicklung im Lehrerkollegium maßgeblich beeinflussen und vor allem erschweren.

Das menschliche Handeln ist durch Wert- und Normvorstellungen geprägt, die durch Erziehung vermittelt werden, d.h. jeder Mensch hat für sich wichtige Werte und Normen verinnerlicht. Die Vielzahl variierender Werte und Normen können Konflikte herbeiführen, denn die moralische Gesinnung und Weltanschauung von Kollegen stimmt nicht immer überein, weder in privater noch in beruflicher Hinsicht.

Wie jede Organisation ist auch die Schule durch Strukturen und Hierarchien gekennzeichnet, die zum Teil über Jahrzehnte hinweg existieren und nicht in Frage gestellt wurden. Konflikte treten aufgrund eines Wechsels in der hierarchischen Ebene oder bei umgreifenden Entwicklungsprozessen auf, wie bei der Pädagogischen Schulentwicklung. Die Einführung einer Steuergruppe bricht bisherige Strukturen auf, um in der Schule etwas zu bewegen, da ein kleiner Kreis kompetenter und motivierter Lehrkräfte gemeinsam Verantwortung übernehmen und Neuerungen einführen will, die nicht gleich auf Zustimmung stoßen. Auch wenn alle Vereinbarungen mit der Schulleitung abgesprochen werden, ist hier ein erhöhtes Konfliktpotential zu erkennen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.190 ff).

Konfliktbearbeitung

Die Typisierung von Konflikten gibt Aufschluss, wie vielfältig und komplex die Ursachen für das Auftreten von Konflikten sind. Aus diesem Grunde müssen die Anlässe bei der Lösung eines Konflikts soweit wie möglich erforscht werden. Neben der Klassifizierung von Konflikten sind auch Aspekte der Kommunikation im Kollegium mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen und die jeweiligen Beziehungsebenen zu berücksichtigen, denn die Beteiligten bringen ihre persönlichen Wertehaltungen und Sympathien in einen Konflikt hinein, was meines Erachtens eine

Lösung erheblich erschwert, da vieles verborgen bleibt. Anhand der geschilderten Konflikttypen, die im Schulentwicklungsprozess auftreten können, wird deutlich, wie wichtig ein richtiger und sensibler Umgang in konfliktreichen Situationen ist. Dabei ist noch hervorzuheben, dass viele Konflikte nicht sichtbar sind und somit nicht erkannt werden. Dies stellt natürlich eine erhebliche Beeinträchtigung im Teamentwicklungsprozess dar, weil der Konflikt unterschwellig voranschreitet und festgelegte Ziele nicht erreicht werden. Zugleich kann dieses nicht Erreichen von Zielen ein Hinweis auf einen bestehenden Konflikt sein, dem nachgegangen werden sollte. Auch Widerstände können den Prozess hemmen. Daher dürfen nicht unberücksichtigt bleiben, sondern in gemeinsamer Aktion abgebaut werden. Widerstände sind ein wichtiges Moment und weisen auf Schwierigkeiten und Probleme hin (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.196).

Um Konflikte und Widerstände behandeln zu können, müssen sie zunächst erkannt werden, d.h. nicht jeder Konflikt ist offensichtlich und äußert sich durch Rivalitäten (vgl. ebd., S.195). Hinzu muss in der Diagnose festgestellt werden, wer in den Konflikt involviert ist und welche Funktionen ein Konflikt hat. Für einen richtigen Umgang ist es unerlässlich, dass der Konflikt auf eine Ebene gebracht wird, auf der jeder ihn wahrnimmt. Dazu gehört die Bereitschaft jedes Beteiligten, sich den Konflikt ins Bewusstsein zu rufen und an diesem zu arbeiten. Ein gemeinsamer Entschluss, an der Situation Veränderungen vorzunehmen, ist ein erster Schritt zur richtigen Konfliktbearbeitung. Wenn darüber Einigkeit besteht, ist es möglich am Problem zu arbeiten, d.h. aber auch die Differenzen auf der Sachebene zu behandeln. Solange Konflikte sachlich behandelt werden, ist eine Bewältigung schnell möglich. In vielen Fällen wenden sich die Beteiligten von der Sachebene ab und tragen den Konflikt auf der Beziehungsebene aus. Dies stellt für meine Begriffe die größte Hürde in der Konfliktbewältigung dar, denn jeder Beteiligte bringt seine individuellen Vorstellungen und Haltungen mit ein. Ein Konflikt ist daher stark von Emotionen geprägt, die sich nicht abschalten lassen. Trotz dieser Schwierigkeit sollten die Beteiligten versuchen auf der Sachebene zu arbeiten und gemeinsam Ursachen erforschen. Dabei muss jede Konfliktpartei die Möglichkeit haben, ihren Standpunkt und ihre Sichtweise zu erläutern. Das Sammeln und die Diskussion verschiedener Lösungsansätze im gemeinsamen Prozess ist ebenso Bestandteil der Konfliktbearbeitung. Oft resultieren Lösungen aus Vorstellungen und Wünschen. Deswegen ist das Einbringen dieser unerlässlich für den Lösungsprozesses. Denn nicht immer ist allen Beteiligten bewusst,

welche Vorstellungen mitunter von Belang sind und welche Ziele verfolgt werden. Das Wissen um Bedenken und Schwierigkeiten in einem Prozess muss in der Konfliktlösung den Beteiligten zugänglich gemacht werden.

Es ist ratsam, bei der Lösung einen neutralen externen Berater heranzuziehen und Lösungsprozesse durch Unterstützung von Außen zu bekräftigen. Denn Kollegen aus dem eigenen Kollegium oder gar die Schulleitung als Führungskraft können zusätzliche Schärfe in den Konflikt bringen. Die Konfliktparteien sind auf der Suche nach Bündnissen, um so in eine Machtposition zu geraten. Dadurch hätte die andere Konfliktpartei automatisch ‚verloren‘. Der Konflikt wäre jedoch nicht beigelegt, sondern lediglich unterdrückt. An anderer Stelle könnte er noch stärker entflammen. Die Schulleitung in den Lösungsprozess mit einzubeziehen, wenn sie nicht direkt involviert ist, stellt meiner Meinung nach ein schwieriges Unterfangen dar. Die meisten Lehrer bringen der Schulleitung bei Konflikten Misstrauen entgegen und sind daher nicht offen genug, um richtig in den Prozess einzusteigen. Diese spricht für einen externen Berater, der kein fester Bestandteil des Systems ist. Doch auch hier können schon erste Widerstände entstehen und Befürchtungen auftreten, dass ein Berater nicht neutral sei. Deshalb müssen die Konfliktparteien sich in gemeinsamer Diskussion einigen, wie ein Lösungsprozess gestaltet werden und wer ihn begleiten soll (vgl. GÜHRS/NOWAK 1995, S.193).

Nach Einigung auf einen externen Berater folgen erste Kontaktgespräche, in denen eine Vertrauensbasis für die weitere Zusammenarbeit geschaffen wird. Dies geschieht unter anderem dadurch, dass der Berater auf seine neutrale Stellung hinweist und alles, was innerhalb dieser Gruppe gesprochen wird, diese auch nicht verlässt. Das Klarstellen von Gesprächs- und Verhandlungsregeln muss ebenfalls erfolgen. So ist es beispielsweise nötig, in sogenannten Ich-Botschaften zu sprechen, um dadurch eigenen Positionen und auch Bedürfnissen besser Ausdruck zu verleihen sowie nicht in eine vorwurfsvolle Haltung zu geraten. Dadurch wird der Situation etwas von ihrer Brisanz genommen, was eine Weiterarbeit einfacher gestaltet. Insgesamt ist bei der Konfliktlösung mit Fakten zu arbeiten, um einen lösungsorientierten Prozess zu gestalten. Nach einem Zusammentragen verschiedener Lösungsmöglichkeiten ist eine Einigung erforderlich. Das Abwägen von Pro und Contra einer Lösung muss gemeinsam erfolgen, um darauf aufbauend Vereinbarungen für eine Weiterarbeit zu treffen. Jede Konfliktpartei sollte sich mit der Vereinbarung identifizieren können und dahinterstehen. Zugleich sollte

eine Terminvereinbarung zur Prüfung des Ergebnisses beziehungsweise der Veränderung erfolgen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.197 ff).

Der Konflikt als Chance

Widerstände und Unstimmigkeiten sind ein Beleg dafür, dass Maßnahmen und Regeln nicht eingehalten werden, dass Wege zur Zielerreichung nicht richtig gewählt waren oder dass nicht die richtigen Ziele angestrebt wurden. Kurz gesagt, Konflikte bringen zum Ausdruck, wenn etwas nicht stimmt. Es klafft eine Lücke auf, die einerseits Missmut mit sich bringt aber ebenso Potential zu Veränderung in sich birgt. Konflikte bilden daher eine Chance für Neuanfänge, wenn ein Punkt erreicht wurde, an dem kein Vorwärtkommen mehr möglich ist. Im Team ist eine Umorientierung und das Anknüpfen an neue Aspekte, welche im Vorfeld noch keine Berücksichtigung fanden, nötig. Anstatt sich dem Konflikt hinzugeben, ist es meinem Erachten nach besser alle Kräfte zu bündeln und diese auf ein neues Ziel auszurichten. Dabei ist eine Bereitschaft zur Veränderung wie auch ein wenig Risikobereitschaft förderlich. Externe Beratung kann entscheidend sein, Konflikte als Chance zu betrachten (vgl. Langemaack / Braune-Krikau 2000, S.178 f).

Die Steuergruppe hat zum Beispiel den Auftrag erhalten, Ideen für ein Schulprogramm⁷ im Kollegium vorzulegen. Dabei sind einige Unstimmigkeiten aufgetreten, so dass das Team bei der Ideenfindung nicht vorankommt, obwohl die Zeit drängt. Drei Lehrkräfte möchten am schuleigenen Leitbild anknüpfen und auf dieser Grundlage einen ersten Entwurf erstellen. Dagegen wehren sich zwei Kollegen mit der Begründung, das Leitbild sei veraltet und entspräche daher nicht mehr den Tatsachen. Stattdessen schlagen sie vor, eine Stärken-Schwächen-Bilanz der Schule durchzuführen, um so zunächst eine neue Grundlage zu schaffen mit dem Ziel die Schwächen zu verringern. Innerhalb der Steuergruppe ist die Diskrepanz über diese zwei Möglichkeiten soweit fortgeschritten, dass zunächst keine Einigung erzielt wird. In einer Fortbildungsveranstaltung, an der die gesamte Schule teilnimmt, kommt das Thema Schulprogramm zur Sprache. Dabei wird der Steuergruppe klar, dass auch eine gemeinsame Vision und Zielvereinbarungen Bestandteil eines solchen Programms sind.

⁷ Ein Schulprogramm ist ein „Konzept, mit dem die Schule in der Öffentlichkeit ihre Arbeit vertritt“ (ROLFF u.a. 1999, S.112).

In einer weiteren Sitzung diskutieren die Beteiligten die Ergebnisse der Fortbildung und einigen sich auf eine gemeinsame Vision.

Festzuhalten ist, dass Konfliktbearbeitung und die Möglichkeit, einen Konflikt als Chance zu betrachten gegenseitigen Austausch benötigen, damit die Beteiligten nicht auf der Stelle treten, sondern sich fortbewegen und weiterentwickeln. Auch die Gestaltung von Besprechungen ist ein wichtiger Aspekt im Lehreralltag, die auch nicht immer reibungslos verläuft und für die Regelungen getroffen werden müssen.

4.3.3 Gestaltung von Besprechungen und Konferenzen als Bestandteil kollegialer Teamarbeit

Nicht nur das Unterrichten ist Teil des Aufgabenbereichs eines Lehrers, sondern auch die Teilnahme an Besprechungen und Konferenzen. Die Vielzahl der Lehrerkonferenzen ist groß und reicht von einfachen Sitzungen wie Fachbereichssitzungen über die Einführung neuer Lehrpläne bis hin zu Notenkonferenzen im Januar und Februar beziehungsweise zum Schuljahresende. Auch durch die Bildung von Teams nimmt die Anzahl von Besprechungen zu. Nicht selten verlassen dabei die Beteiligten eine Sitzung frustriert und mit den Worten, dass ‚mal wieder viel besprochen wurde ohne jedoch feste Beschlüsse zu haben‘. Man glaubt, sich im Kreis zu drehen. Die Ursachen dafür sind vielfältiger Natur, nicht zuletzt stehen sie auch in Verbindung mit dem Persönlichkeitsprofil der Teilnehmer. Dabei gibt es Möglichkeiten, Besprechungen effektiv und produktiv zu gestalten. Welche Faktoren diesbezüglich beachtet werden sollten, werde ich im Folgenden darstellen. Um zunächst die Situation in Sitzungen darzustellen, nehme ich Bezug zum Modell des „organisatorischen Eisbergs“ (PHILIPP 1996, S.49).

Das Modell des „organisatorischen Eisbergs“ (ebd., S.49) zeigt zwei Bereiche auf, die im Verlauf von Besprechungen und Konferenzen eine Rolle spielen. Zum einen gibt es die Sachlogik, welche die Spitze des Eisbergs bildet und das Thema der Zusammenkunft darstellt. Der größere Teil ist die Psychologik. Dieser Bereich liegt unter Wasser und ist bei Sitzungen latent vorhanden. Zwar möchten sich die Beteiligten mit den Themen auf der Sachebene beschäftigen, also mit dem kleineren sichtbaren Teil des Eisbergs, aber die Teilnehmer nehmen Phänomene der Ebene der Psychologik wahr, was eine konzentrierte Arbeit an Sachthemen oft im Wege steht.

Die Bemühungen in Organisations-
beziehungsweise

Teamentwicklungsprozessen richten
sich zunächst an den Teil des Eisbergs
unter Wasser. Ziel ist es die
verborgenen Elemente der Psychologik
sichtbar zu machen und sie somit an
die Wasseroberfläche zu bringen.
Dadurch haben die Teilnehmer die
Möglichkeit verdeckte Strukturen,
Machtkämpfe, Sympathien und
Antipathien zu erkennen, d.h. um
Veränderungen in einer Organisation
oder einem Team hervorzurufen,
müssen die Elemente der Psychologik

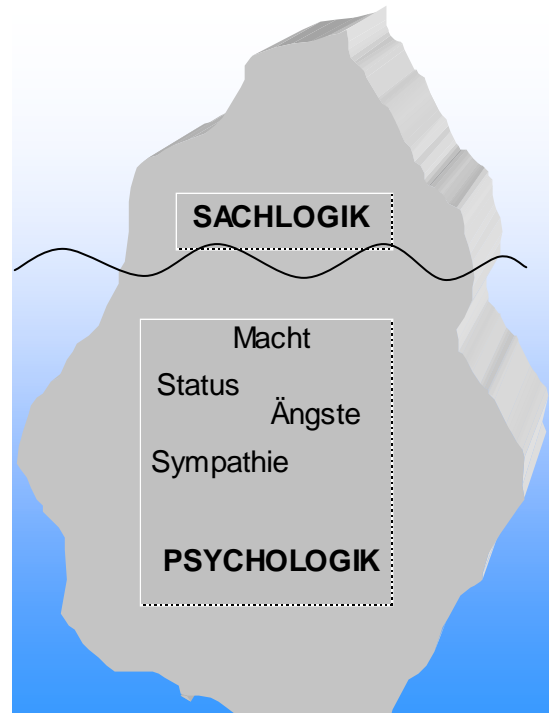


Abb. 6: vgl. Philipp 1996, S.50

zugänglich sein. Mit Hilfe verschiedener Methoden und Instrumente wie zum Beispiel der Kraftfeldanalyse lassen sich Schwierigkeiten auf der Ebene der Psychologik ermitteln und durch gezielte Maßnahmen verringern.

Einen Bereich der Psychologik stellen die sogenannten heimlichen Tagesordnungen dar. LEWIN studierte das Phänomen dieser „hidden agendas“ (PHILIPP 1996, S.49) die parallel zu den offiziellen Tagesordnungen existent sind und Einfluss auf Konferenzen haben. Mit diesen sind zum Beispiel Gewohnheiten und Rituale gemeint, welche Mitglieder einer Organisation mit der Zeit entwickelt haben. Das schwierige an diesen Phänomenen ist, dass sie ‚Zeitdiebe‘, also Störfaktoren, in Konferenzen sind und somit „absorbieren sie Energie, die für eine sinnvolle Behandlung der ‚offiziellen Tagesordnung‘ notwendig wäre“ (ebd., S.50). Weiterhin nimmt durch heimliche Tagesordnungen die Anzahl der Schweiger zu, d.h. viele Kollegen zeigen weniger Engagement und sind gehemmt ihre Ideen in die Gruppe einzubringen. Um eine bessere Gestaltung von Besprechungen zu erreichen, sollte man sich intensiv mit den heimlichen Tagesordnungen befassen. Es sind normale Erscheinungen, für die ein Bewusstsein geschaffen werden muss, indem ihre Existenz offenbart wird. Der Umgang mit ihnen wird dadurch erleichtert. Mit den heimlichen Tagesordnungen sollte man sich dann befassen, wenn das offizielle Programm behandelt ist. Das Ansprechen einzelner

Erscheinungsformen und das Suchen nach Hintergründen für ihr Auftreten ist ein erster Schritt (vgl. ebd., S.51).

Nach den Grundsätzen der themenzentrierten Interaktion⁸ nehmen Störungen eine vorrangige Stellung ein. Daher sollten sie meiner Meinung nach sofort angesprochen werden, wenn durch sie Konferenzen unterbrochen werden und Unruhe entsteht. Es ist dann nicht mehr möglich Punkte der offiziellen Tagesordnung zu bearbeiten. Somit sollten Erscheinungsformen der heimlichen Tagesordnung angesprochen und nach Möglichkeit geklärt werden, sobald sie als Störung empfunden werden.

Der organisatorische Eisberg mit der sichtbaren Ebene Sachlogik und dem unter der Wasseroberfläche liegenden Bereich der Psychologie liefert wichtige Erkenntnisse über Einflussgrößen in Besprechungen und Konferenzen, die ins Bewusstsein gerufen werden sollten. Neben diesen nicht immer einfachen Betrachtungen solcher Prozesse gibt es eine Reihe einfacher Maßnahmen, wie Konferenzen effektiv gestaltet werden können und die Beteiligten zufriedener die Besprechungsräume verlassen, um das Eisbergphänomen zu reduzieren. Denn der Gruppenvorteil kommt erst dann zum tragen, wenn Besprechungen und Teamsitzungen richtig organisiert werden und das Sitzungsmanagement funktioniert (vgl. ebd., S.42). Zu diesem Zwecke kann ein Konferenzteam einberufen werden, welches sich um die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Konferenzen bemüht. Aber auch ohne ein Konferenzteam sind folgende Punkte für Besprechungen zu beachten.

Vorbereitung von Besprechungen

Der Schlüssel für die Gestaltung von Besprechungen und Konferenzen liegt in einer guten Vorbereitung. Diese beinhaltet die Festlegung eines Termins mit genauem zeitlichen Rahmen. In diesem Zusammenhang ist das Erstellen einer Tagesordnung, welche den Rahmen einer Sitzung darstellt, ein weiterer Punkt. Im Vorfeld sollte sie den Beteiligten zum Beispiel per Aushang am ‚schwarzen Brett‘ oder per E-Mail zugänglich gemacht werden. Somit haben alle die Gelegenheit gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen und sich auf einzelne Punkte des Ablaufs vorzubereiten. Somit kann gezielt an einzelnen Punkten gearbeitet werden, wodurch Zeit gespart wird. Nach

⁸ Die themenzentrierte Interaktion (TZI), entwickelt von Ruth Cohn, besagt, dass sich ein Beziehungsdreieck zwischen Thema der Zusammenkunft (Es), der Gruppe (Wir) und der eigenen Person (Ich) entwickelt. Alle drei Elemente sind eingebettet im sogenannten ‚globe‘ und sollen miteinander im Gleichgewicht stehen. Störungen entstehen durch ein Ungleichgewicht zwischen den drei genannten Aspekten.

Möglichkeit sollten Zeitangaben gemacht werden. Dies bietet zunächst eine Übersicht, wie viel Zeit der Tagesordnung verplant ist. Bei der Besprechung selbst ist darauf zu achten, dass die Zeitangaben eingehalten werden (vgl. PHILIPP 1996, S.43).

Ein weiterer Aspekt, der bei der Vorbereitung beachtet werden sollte, ist die Gestaltung des Raumes, in dem die Besprechung stattfindet. In der Schule werden die meisten Konferenzen im Lehrerzimmer abgehalten. Hier ist darauf zu achten, dass ausreichend Tische und Stühle vorhanden sind. Entsprechende Medien und Materialien wie Flip-Chart, Pinnwände, Laptop und Beamer sollten die Grundausrüstung für Konferenzen sein. Für das leibliche Wohl ist ebenfalls im Vorfeld zu sorgen. In erster Linie beinhaltet das die Bereitstellung von Getränken, bei längeren Sitzungen sind unter Umständen in den Pausen auch Snacks wünschenswert.

Klarer Ablauf und klare Strukturen für ein zielstrebiges Arbeiten

Die Vorbereitung von Sitzungen und die Entwicklung einer Tagesordnung mit klarem Ablauf ermöglichen ein zielstrebiges Arbeiten. Durch ein solches Vorgehen können Absprachen getroffen und Verbindlichkeiten festgelegt werden. Die Besprechung sollte ein Moderator gestalten, der für den Ablauf zuständig ist und die Gesprächsleitung inne hat.

Ein klarer Ablauf und ein strukturiertes Vorgehen bei der Tagesordnung wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit der Beteiligten aus. Es entsteht der Eindruck, die Zeit nicht vergeudet und etwas erreicht zu haben. Wichtig ist, dass Vereinbarungen zum Beispiel in Form von Tätigkeitskatalogen oder Aktionsplänen festgehalten werden, damit Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Für solche Fälle sollte im Vorfeld oder zu Beginn einer Sitzung ein Schriftführer gewählt werden. Es bietet sich hier beispielsweise auch ein rotierendes System an: Der Moderator einer Sitzung ist in der folgenden Sitzung für das Protokoll verantwortlich (vgl. PHILIPP 1996, S.43).

Unterstützung der Kommunikation durch Medieneinsatz

Eintönig verlaufende Besprechungen ohne Medieneinsatz treffen selten auf fruchtbaren Boden. Denn durch die Monotonie werden nicht alle menschlichen Sinne angesprochen und die vermittelten Informationen gehen verloren, Langeweile entsteht und die Betroffenen sind nicht mehr bei der Sache. Ein Wechsel von Methoden und Medien lässt Sitzungen lebhafter wirken, insbesondere dann, wenn die Beteiligten aktiv in das

Geschehen miteinbezogen werden. Vor allem die Tagesordnung sollte zum Beispiel per Flip-Chart für alle Teilnehmer ersichtlich sein, um dem ‚roten Faden‘ folgen zu können (vgl. PHILIPP 1996, S.42).

Festlegen von Gesprächsregeln

Neben den genannten Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Besprechungen ist das Festlegen von Gesprächsregeln für eine Kooperation unabdingbar. In Gemeinschaftsarbeit sollten sich die Betroffenen Gedanken zum Umgang miteinander machen und Verbindlichkeiten festlegen. Da es sich bei den meisten Regeln um Selbstverständlichkeiten handelt, stellt das Auffinden dieser keine besonderen Schwierigkeiten dar. Für Diskussionsprozesse kann beispielsweise festgelegt werden, dass der Moderator die Leitung übernimmt und die Beteiligten per Handzeichen in die Diskussion einsteigen.

Zu Beginn eines Schuljahres und von Teamentwicklungsprozessen sollten für die ‚Neuen im Lehrerkollegium‘ die entsprechenden Vereinbarungen über die gemeinsame Kommunikation dargelegt werden (vgl. BUMILLER 2002, S.7).

5. Die Rolle der Lehrerfortbildung im Schulentwicklungsprozess

Der Bereich der Kommunikation deckt viele Zweige des menschlichen Miteinanders ab. Immer wenn Menschen zusammentreffen und miteinander arbeiten, kann es zu Schwierigkeiten und Konflikten kommen, die zum Teil nur mit Unterstützung von Außen zu bewältigen sind. Aus den Methoden und Instrumenten von Teamentwicklung ergeben sich Aufgaben und Konsequenzen für die Lehrerfortbildung im Schulentwicklungsprozess, d.h. Schulentwicklung ohne Begleitung durch Fortbildung ist mühsam und kaum zu vollziehen, eine nachhaltige Entwicklung kann nicht stattfinden. Anzumerken ist noch, dass die berufliche Ausbildung, sei es durch eine Lehre oder durch ein Studium, in unserer Gesellschaft nicht mehr ausreichend ist. Denn die vermittelten Inhalte sind zum Teil nach wenigen Jahren überholt und daher nicht mehr gültig. Durch eine Ausbildung wird meist nur noch ein Teil eines Arbeitsfeldes abgedeckt und im Zuge der Vernetzung von Berufssparten und lebenslangem Lernen sind fächerübergreifende Kompetenzen erforderlich. Berufliche Fort- und Weiterbildung erhält daher einen zentralen Stellenwert in der Arbeitswelt. Arbeitgeber

verlangen von ihren Mitarbeitern Bereitschaft und Motivation, neue Kompetenzen zu erwerben und zum Beispiel neue Anwendungsprogramme am Computer zu beherrschen. Dies macht Weiterbildung trotz oder gerade wegen langer Berufserfahrung nötig. Ähnliches gilt für den Lehrberuf: Schulentwicklung, die auf die veränderten Anforderungen unserer Gesellschaft mit der Etablierung von Teamstrukturen im Lehrerkollegium und im Klassenzimmer reagiert, sieht Lehrerfortbildung als zentrales Element vor (vgl. FULLAN 1993, S.6). Die Methoden zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, welche Schüler in Form von eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen vermittelt werden sollen, müssen Lehrkräfte beispielsweise selbst erst erwerben, da diese Lernarrangements in der Lehrerausbildung noch nicht im ausreichenden Maße vermittelt werden (vgl. KLIPPERT 2000, S.298). Dabei gibt es unterschiedliche Formen der Fortbildung, angefangen bei Einzelveranstaltungen, die sich zum Beispiel an Lehrkräfte eines Fachgebietes wenden bis hin zu schulinternen Lehrerfortbildungen an denen das gesamte Kollegium oder ein Kreis von Freiwilligen an einer Fortbildung teilnehmen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.87).

Das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg verzeichnet seit Jahren eine große Nachfrage an schulinternen Lehrerfortbildungen. Das gesamte Lehrerkollegium nimmt sich Zeit, um die eigene Arbeit zu reflektieren und neue Ziele abzustecken. Begleitet wird dieser Prozess in der Regel von einem externen Moderator. Denn Außenstehende betrachten Entwicklungen aus einem anderen Blickwinkel und können neue Ansätze einbringen. Die Schulen selbst haben das Bedürfnis nach Veränderung. Nach gescheiterten Reformen machen sich die Schulen selbst auf den Weg. Verstärkt wird die Nachfrage nach Lehrerfortbildung durch die im Schuljahr 2002/2003 in Kraft getretene Verordnung des Kultusministeriums, welche Weiterbildung für Lehrer verpflichtend macht (vgl. www.stmuk.bayern.de/km/amtsblatt/amtsblatt_2002/16-16.html#IV). Die erworbenen Kompetenzen in Einzelseminaren oder in Fortbildungsveranstaltungen für ganze Kollegien sollen Lehrkräfte zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses nutzen und den Schülern entsprechende Methoden vermitteln.

Der Weg der Pädagogischen Schulentwicklung ist kein leichter Weg, weder für die Schule als ‚lernende Organisation‘ noch für die Fortbildungseinrichtung. Sie hat immer abzuwägen, welches Maß an Unterstützung geboten wird, um der Schule nicht die Selbstständigkeit zu nehmen. Aber es ist unbestritten, dass Lehrerfortbildung einen wichtigen Bestandteil des Prozesses einnimmt und unterstützend wirkt und somit

Schulentwicklung ergänzt. Eine Schule, die kontinuierlich Fortbildungsmaßnahmen in den Prozess mit einbezieht und versucht die gewonnenen Erkenntnisse umzusetzen, ist auf dem Weg einer ‚lernenden Organisation‘ (vgl. EIKENBUSCH 1998, S.230).

5.1 Lehrerfortbildung im Bereich von Unterrichtsentwicklung

Im Vordergrund von Pädagogischer Schulentwicklung steht eine Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht. Aus diesem Grunde sind Fortbildungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung unerlässlich und können gut von Fach-, oder wenn keine spezifischen Fachkenntnisse vermittelt werden von Klassen- oder Jahrgangsteams sowie vom Gesamtkollegium in Anspruch genommen werden. Vermittelt werden in diesem Zusammenhang Methoden, die universell einsetzbar sind. Ein Transfer in die einzelnen Unterrichtsfächer ist in der Regel noch zu leisten.

Zu Nennen sind vier Bereiche von Weiterbildung im Sinne der Pädagogischen Schulentwicklung: Durch Veranstaltungen im Bereich von Methodentraining werden allgemeine Unterrichtsmethoden, teilweise auch mit fachspezifischem Inhalt vermittelt. Kommunikationstraining und Teamentwicklung im Klassenzimmer als zwei weitere Zweige der Unterrichtsentwicklung, sind nur schwer voneinander zu trennen. Aber auch hier sind funktionierende Kommunikationsstrukturen wieder als förderndes Element der Teamentwicklung zu sehen. Methoden und Instrumente für Reflexionsprozesse sind ebenso Bestandteil von Unterrichtsentwicklung und werden somit über Lehrerfortbildung auch im Klassenzimmer fester Bestandteil des Unterrichtsgeschehens. Diese vier dargestellten Elemente bilden, wie im Teil A dieser Arbeit beschrieben, die Basis des „neuen Haus des Lernens“ (vgl. KLIPPERT 2000, S.43). Die Aufgabe der Lehrerfortbildung besteht nun darin, diese Formen des Sockeltrainings zu vermitteln, damit Lehrkräfte ihren Unterricht entwickeln können.

5.2 Lehrerfortbildung als Unterstützung im Personal- und Teamentwicklungsprozess

Unterstützung von Außen in Form von Fortbildung und Beratung im Schulentwicklungsprozess ist wichtig. Denn dadurch können neue Ideen vermittelt werden und auch Motivation für Neuanfänge geschaffen werden. Im Bereich der

Organisationsentwicklung nimmt Lehrerfortbildung eine besondere Stellung ein. Hier kann über Weiterbildungsmaßnahmen nur indirekt Einfluss auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität genommen werden, da Instrumente und Methoden zur Gestaltung der Organisation Schule wie zum Beispiel die Entwicklung eines Leitbildes sowie die Etablierung von Teamstrukturen im Lehrerkollegium vermittelt werden. Ebenso fällt Kommunikation und der Umgang mit Konflikten im Lehrerkollegium in den Bereich, der sich nicht direkt auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt. Aber dennoch ist ein Bedarf in Form von Schulung und Beratung an den Schulen vorhanden. Festzuhalten ist, dass Organisationsentwicklungsprozesse nachhaltig das Unterrichtsgeschehen beeinflussen und Unterrichtsentwicklung nur stattfinden kann, wenn entsprechende Strukturen in der Organisation geschaffen werden (vgl. HORSTER/ROLFF 2001, S.57). Wie Fortbildungsmaßnahmen im einzelnen gestaltet werden, hängt von den Bedürfnissen der Schule ab, die in Vorgesprächen genau zu klären sind. Je nach Thema bietet sich dann eine Schulung mehrerer Lehrkräfte oder eine schulinterne Fortbildung für das gesamte Kollegium an.

Im Folgenden werden Trainings in den Bereichen Moderation, Kommunikation beziehungsweise Konfliktbearbeitung sowie Qualitätsentwicklung dargestellt. Dabei handelt es sich natürlich nur um einen Auszug aus einem umfangreichen Fortbildungsbedarf. Da diese jedoch meines Erachtens eine nicht zu unterschätzende Rolle im Teamentwicklungsprozess von Lehrerkollegien spielen, werde ich mich auf die drei genannten beschränken.

5.2.1 Moderationstraining zur Gestaltung von Besprechungen und Konferenzen

Die Schwierigkeiten von Besprechungen und Konferenzen wurden schon ausführlich bearbeitet. Ebenso wurden auch Maßnahmen zur effektiven Gestaltung beschrieben, die als Voraussetzung eines guten Sitzungsmanagements betrachtet werden können. Neben diesen Bedingungen sind auch eine Reihe von Moderationstechniken ein wichtiges Instrument, um Prozesse in Teamsitzungen zu steuern. In Bildungseinrichtungen sind Moderationsmethoden zur Erarbeitung und Vermittlung von Lerninhalten gängige Mittel. Im schulischen Bereich insbesondere in der Teamarbeit in Kollegien zur Veranschaulichung von Diskussionsprozessen, aber auch im Unterricht ist der Einsatz solcher Methoden noch nicht an der Tagesordnung. Deshalb müssen die erforderlichen

Methoden und Techniken über Weiterbildungsmaßnahmen erworben werden. Zu diesem Zweck bieten verschiedene Bildungsträger Schulungen an, ebenso auch Firmen, die Material für Moderationen herstellen. Die Erkenntnisse aus den Fortbildungen lassen sich sowohl in Konferenzen wie auch im handlungsorientierten Unterricht umsetzen. Solch ein Training eignet sich für die Schulung eines Kollegiums.

Der Einstieg in ein Moderationstraining erfolgt zum Beispiel über diverse Möglichkeiten der Veranstaltungsmoderation wie Seminare, Workshops, Diskussionsforen oder Tagungen und auch Besprechungen, welche mit Hilfe von Moderation gestaltet werden können. Dabei erfahren Lehrer, bei welchen Gelegenheiten Moderationsmethoden angewandt werden können und welche Besonderheiten dabei zu beachten sind. Der grundsätzliche Ablauf, vom Allgemeinen zum Besonderen muss den Teilnehmern vermittelt werden. Diese Vorgehensweise dürfte Lehrkräften nicht allzu fern sein, da auch der Unterricht nicht gleich mit Details und anspruchsvollen Aufgaben beginnt. Neu und schwierig ist dabei die Erkenntnis, dass eine exakte Planung, so wie es in der Ausbildung vermittelt wurde, nicht mehr möglich ist, sondern die Teilnehmer Verantwortung übernehmen und maßgeblich zur Gestaltung beitragen. Wichtig ist, Vertrauen in die Gruppe zu haben. Dieses Verständnis über den Umgang mit Gruppen ist meiner Meinung nach auch in der Schule umzusetzen. Daher sind Moderationstrainings, die dies berücksichtigen unerlässlich.

Aber nicht nur der grundsätzliche Verlauf von Veranstaltungen im Kollegium oder im Unterricht ist Teil von Moderationstrainings, sondern auch spezifische Techniken zur Diskussions- und Unterrichtsgestaltung, d.h. im Training testen Lehrer selbst einzelne Techniken und tauschen sich im Anschluss in einer Reflexionsphase über Einsatzmöglichkeiten aus. Vor allem die Möglichkeiten zur Steuerung von Gesprächen und Diskussionen sind wertvoll im Lehrerkollegium, da viele zu ausufernd geführt und ohne einem festen Ergebnis beendet werden, was Unstimmigkeiten und Unmut für weitere Gespräche auslösen kann.

Die Vermittlung von Moderationstechniken kann in einer ein- oder zweitägigen Veranstaltung erfolgen. Dabei ist folgende Vorgehensweise empfehlenswert:

- *Einstieg durch einen theoretischen Input*

Wie eben beschrieben werden zu Beginn grundlegende Informationen zur Moderation gegeben. Dies beinhaltet auch die Vorstellung von

Moderationsmaterialien wie Karten, Klebeband, Punkte für Bewertungsverfahren und dergleichen.

▪ *Themenbearbeitung*

Der Arbeitsauftrag besteht darin, sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen und Erfahrungen auf dem Gebiet mitzuteilen. Als Arbeitsgrundlage bietet sich ein kurzer Informationstext an, durch den die Teilnehmer einen vergleichbaren Wissensstand erhalten. Die Form der Bearbeitung kann dabei sehr verschieden sein: In Einzelarbeit mit anschließender Kleingruppenarbeit sammeln und diskutieren die Beteiligten ihre bisherigen Erfahrungen auf dem Gebiet. Aber auch Methoden wie die Kartenabfrage oder Brainstorming bieten eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Bei diesen Methoden sind die Teilnehmer im Plenum und werfen ihre Ideen in den Raum. Diese werden vom Moderator auf Karten notiert und an die Pinnwand geheftet (Kartenabfrage) oder auf einem Flip-Chart-Papier gesammelt. Eine Vorstellung der Gruppenergebnisse beziehungsweise das Sammeln der Erfahrungen oder auch Ideen schließen diesen Schritt ab, d.h. an Pinnwand oder Tafel hängen die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit oder der Kartenabfrage. Diese Vielzahl an Einzelergebnissen muss in einem nächsten Schritt strukturiert werden (vgl. LIPP/WILL 1999, S.80 f).

▪ *Rubrizieren und Clustern*

Da die meisten Karten noch völlig unsortiert angebracht sind, wird nun in einer Diskussion mit den Teilnehmern versucht, ähnliche Ergebnisse zusammenzufassen und diese entsprechend an der Pinnwand anzuordnen. Für das Strukturieren gibt es wiederum verschiedene Methoden, unter anderem das Dominoprinzip. Hier werden die Ergebnisse einzeln, d.h. jede Karte, vorgestellt und auf dem Boden gelegt. Weitere Punkte werden entweder dazu geordnet oder sie bilden, wenn sie nicht passen, eine eigene Rubrik. Nach dem Zusammenfassen werden zu den Gruppierungen passende Überschriften gebildet. Somit ergibt sich ein übersichtliches Bild, das als Grundlage für weitere Schritte herangezogen werden kann (vgl. ebd. S.81).

▪ *Weitere Bearbeitung des Themas in Gruppen*

Je nach Schwerpunktsetzung wird im kommenden Schritt eine Rubrik herausgegriffen und in Gruppen – womöglich unter verschiedenen

Gesichtspunkten - bearbeitet. Dies ermöglicht sehr differenzierte Lösungsansätze, wobei manche Ergebnisse mehrfach genannt werden können. Darüber hinaus ist es möglich mehrere Bereiche bearbeiten zu lassen, um Lösungsmöglichkeiten für mehrere Probleme zu erhalten.

▪ *Diskussion der eingesetzten Techniken und Methoden*

Nach der Gruppenarbeitsphase treffen sich die Teilnehmer wieder im Plenum. Bevor die Vorgehensweisen diskutiert werden, sollten die Ergebnisse aus den Gruppen noch vorgestellt werden. Die Diskussion über die eingesetzten Methoden und Techniken ermöglicht den Teilnehmern, Vor- und Nachteile genauer zu betrachten. An dieser Stelle kann auch der Einsatz bei verschiedenen Themen oder in schwierigen Gruppen erarbeitet werden.

An Stelle einer Diskussion im Plenum kann dieser Bereich wiederum methodisch aufbereitet werden.

▪ *Abschluss*

Abschließend sollten den Teilnehmern, sofern dies noch nicht während der Veranstaltung geschehen ist, Unterlagen an die Hand gegeben und ihnen Literaturangaben gemacht werden. Ein Rückblick über den gesamten Workshop, der auch noch Raum für Fragen lässt, ist gegen Ende anzubringen. Verschiedene Feed-back Methoden ermöglichen nicht nur eine Kontrolle des Moderators, sondern auch der Teilnehmer bezüglich dessen, was sie erfahren haben.

Über einen solchen Verlauf, wie hier dargestellt, kommen die Teilnehmer bereits in Kontakt mit Moderationsmethoden und den nötigen Materialien und erleben so Einsatzmöglichkeiten. Das Durchspielen verschiedener Methoden und die Anwendung von Techniken vereinfachen den Transfer in die Praxis, d.h. das Verknüpfen von Methodenlernen und Themen der Unterrichts- oder Teamentwicklung ermöglicht einen Wissenszuwachs über Moderationsverfahren hinaus. Dies gilt ebenso für die folgenden Trainings, da Üben und der gemeinsame Erfahrungsaustausch individuelle Lernprozesse anregen (LIPP/WILL 1999, S.23 ff).

5.2.2 Unterstützung bei der Teambildung

Es ist nicht nur Unterstützung im Bereich der Unterrichtsentwicklung und anderer methodischen Vorgehensweisen gefragt, sondern auch in Bezug auf

Teambildungsprozesse. Da Lehrer in ihrem Berufsalltag kaum Erfahrung mit Teamarbeit sammeln konnten, ist der Wunsch nach Begleitung stark vorhanden. Unterstützt und begleitet werden dabei einzelne Teams (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.40). Vor allem die Formierungsphase eines Prozesses, in der noch nicht ersichtlich ist, was die Betroffenen erwartet, birgt Unsicherheit. Gerade hier ist die Unterstützung durch sogenannte Schulentwicklungsmoderatoren notwendig. In Form von Gesprächen zu Beginn eines Prozesses müssen grundsätzliche Erwartungen geklärt werden. Bei der Bildung einer Koordinierungsgruppe sind beispielsweise die anstehenden Aufgaben und die damit verbundenen Voraussetzungen zu erläutern. Auch die Zielfindung sollte durch einen Moderator oder Berater begleitet werden. Er hat eine stark steuernde Aufgabe und in dieser Phase ist es besonders wichtig Vertrauen aufzubauen, da hier die Basis für die weitere Zusammenarbeit gelegt wird (vgl. ECKART u.a. 2001, S.31). Nicht immer ist der Berater in einer einfachen Situation: Auch wenn er eine neutrale Stellung hat beziehungsweise haben sollte, versuchen die Teilnehmer vor allem in der Konfliktphase immer wieder ihn für sich zu gewinnen. Nicht selten wird der Berater von den Teilnehmern instrumentalisiert und gegen die Schulleitung eingesetzt, mit dem Zweck in eine Machtposition zu geraten. Wegen der Gefahr der Bündnisbildung muss der Berater mit allen Beteiligten gleichermaßen arbeiten und alle in den Prozess miteinbeziehen, damit das Vorhaben von keiner Seite ‚gekippt‘ werden kann. Zusätzlich müssen gemeinsam Regeln für eine funktionierende Zusammenarbeit erstellt werden (vgl. GELLERT/NOWAK 2002, S.278 f).

Die beiden ersten Phasen sind besonders schwierig für den Teamentwicklungsprozess und es wird die Grundlage gelegt, wie die künftige Zusammenarbeit im Team und mit dem Moderator gestaltet wird. Damit auch der Berater seine Arbeit gut machen und die nötige Unterstützung bieten kann, ist, wie mehrfach schon erwähnt, Unterstützung seitens der Schulleitung erforderlich und die Bereitschaft der Beteiligten sich auf den Prozess einzulassen. Ist diese erste Hürde der Zusammenarbeit gemeistert, kann sich der Moderator mit der Zeit mehr und mehr aus dem Prozess zurückziehen. Ziel sollte schließlich sein, dass die Steuergruppe unabhängig und nur noch mit sporadischer Unterstützung von Außen arbeitet. Für die Klärung des Fortbildungsbedarfs des Teams oder gar des Kollegiums, sollte immer ein Ansprechpartner vorhanden sein, der gute Kenntnisse über den bisherigen Stand besitzt. Denn so lässt sich an begonnene Teamentwicklungsprozesse besser anknüpfen (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.77).

5.2.3 Kommunikationstraining und Konfliktbearbeitung als Basisbaustein von Teamentwicklungsprozessen

Unbestritten ist, dass Kommunikation für den Erfolg von Teamarbeit ausschlaggebend ist und dass Pädagogische Schulentwicklung funktionierende Kommunikationsstrukturen benötigt (vgl. ENDLER 2002, S.17). Unter Punkt vier wurden zwei Theorien der zwischenmenschlichen Kommunikation dargestellt, die aufzeigen, wie facettenreich solche Prozesse sind und das Probleme aufgrund unzureichender oder fehlerhafter Kommunikation auftreten können. Nicht immer gelingt der zwischenmenschliche Austausch wegen der Komplexität von Kommunikationsabläufen, was sich unter Umständen zu einem Konflikt steigern kann. Erforderlich ist ein richtiger Umgang miteinander, um mögliche Störungen, welche die Arbeitsfähigkeit beeinträchtigen können, gering zu halten. Hierfür sind die vorgestellten grundlegenden Erkenntnisse erforderlich, die in einem Kollegium meist unzureichend ausgeprägt sind und daher über Weiterbildungsmaßnahmen erworben werden müssen. In Trainings werden anhand von theoretischen Inputs und Übungen Maßnahmen zum Aufbrechen komplexer Strukturen und Wege einer ‚guten‘ Kommunikation vermittelt. Mit Rollenspielen und Übungen zeigt MILLER wie sich Kommunikationsformen anschaulich darstellen lassen. Wie im einzelnen Gesprächssituationen erlebt werden und welche Wirkung sie haben, wird im Anschluss diskutiert. Es sollte vor allem angeregt werden, bestimmte Formen der Kommunikation bewusst wahrzunehmen. Ziel ist es schließlich, Kenntnisse über Kommunikationsformen zu haben und sie richtig einzusetzen, so dass Störungen reduziert und Konflikte auf einer sachlichen Ebene ausgetragen werden (vgl. MILLER 1997, S.183).

Da Kommunikation ein sehr breit gefächertes Gebiet darstellt, sind mehrere Trainingsbausteine anzusetzen. Dabei sollten nicht nur theoretische Aspekte abgedeckt, sondern Möglichkeiten zur persönlichen Reflexion geboten werden, um neue Aspekte in der eigenen Kommunikation vertiefen zu können. Letztendlich benötigen die Teilnehmer konkrete Maßnahmen für ihre Praxis, wie sie künftig Gespräche besser gestalten und manch kritische Situationen besser einschätzen können.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass gute Kommunikationsstrukturen nicht durch einmalige Trainings entstehen. Sie beruhen wie andere Maßnahmen auch auf Kontinuität. Immer wieder sollten daher Trainings durchgeführt werden, um aktuelle Strukturen zu reflektieren.

5.2.4 Vermittlung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der ‚lernenden Organisation‘ Schule

Eine ‚lernende Organisation‘ ist bereit, die eigene Arbeit zu kontrollieren und damit ihre Qualität zu sichern. Qualitätsarbeit ist fester Bestandteil im Schulentwicklungsprozess, sowohl im Klassenraum als auch im Kollegium, und kann nicht losgelöst vom Begriff der ‚lernenden Organisation‘ stehen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001, S.21). Für eine Qualitätssteigerung ist Zeit nötig, d.h. einzelne Teams müssen sich zum Beispiel Zeit für die Klärung von Zuständigkeiten nehmen. Austausch und Transparenz sowie gemeinsame Planung und Auswertung von Unterrichtseinheiten sind zeitaufwendig. Doch solche Maßnahmen müssen in einer ‚lernenden Organisation‘ Einzug halten, damit diese sich entwickeln kann. Anders als beispielsweise Fortbildungen zu Moderationsmethoden bauen qualitätssichernde Maßnahmen auf Kontinuität. In Seminaren und Workshops zu diesem Thema werden bestimmte fachliche Kompetenzen und deren möglicher Einsatz vermittelt. Dies sind beispielsweise spezifische Techniken und Instrumente der Evaluation von Projekten im Schulentwicklungsprozess.

Um jedoch Qualität in Schule und Unterricht nachhaltig zu verbessern, bedarf es nicht nur Fortbildungen, sondern vielmehr eine ständige Begleitung durch Schulentwicklungsmoderatoren. Regelmäßig müssen einzelne Teams sowie auch die Schule bisherige Veränderungen unter die Lupe nehmen und bei diesen Vergleichen Konsequenzen für weitere Vorhaben festlegen. Als Instrument bietet sich hierfür meiner Meinung nach die Prozessanalyse an. Durch das Durchlaufen von Kontrollschleifen setzen sich einzelne Teams immer wieder Teilziele in ihrer eigenen Entwicklung, was sich auf die Pädagogische Schulentwicklung auswirkt. Die Schule ist dadurch ständig in Bewegung.

Teil C: Die Pädagogische Schulentwicklung in der Praxis

An vielen Schulen Nürnbergs haben Schulentwicklungsprozesse schon Einzug gehalten. Bedingt durch die unterschiedlichen Schulformen ist der Stand bei den einzelnen Schulen, die sich damit befassen, sehr verschieden. Dabei ist der Grund- und Hauptschulbereich meist noch ausbaufähig, insbesondere im Bereich der Organisationsentwicklung. Weiterführende Schulen wie Gymnasien und auch die beruflichen Schulen befassen sich dagegen vermehrt mit derartigen Themen und setzen bereits Teilbereiche der Organisationsentwicklung in der eigenen Schule um.

Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, wie komplex der Prozess der Pädagogischen Schulentwicklung sein kann. Fehlende Rahmenbedingungen, die einen kollegialen Austausch ermöglichen, und mangelnde Unterstützung von Außen erschweren sämtliche Bemühungen in der Praxis. Es stellt sich die Frage, wie ein sinnvoller Einstieg gelingen kann und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um nicht wertvolle Energie zu verschwenden.

In diesem Abschnitt wird der typische Verlauf eines idealtypischen Schulentwicklungsprozesses skizziert. Dieser Ablauf kann in der Praxis auch variiert werden und ist nicht als Patentrezept zu sehen, sondern vielmehr als *eine* Möglichkeit Pädagogische Schulentwicklung durchzuführen. Erläutert werden Einstiegsmöglichkeiten und es wird beschrieben, wie aus einer Vielzahl an Einzelprojekten ein systematischer und kontinuierlicher Verlauf erwächst, der die Schule zu einer ‚lernenden Organisation‘ führt. Es wird der Weg von der Planung bis zum Abschluss einer Maßnahme vorgestellt.

Anhand zweier beruflicher Schulen der Stadt Nürnberg, die sich beide im Schulentwicklungsprozess befinden und bereits Fortbildungen in diesem Bereich zu verbuchen haben, wird beispielhaft ein Training beschrieben. Welche Auswirkungen diese Veranstaltungen haben und welche weiteren Schritte ins Auge gefasst werden müssten, wird ebenfalls geschildert.

1. Skizzierung eines Schulentwicklungsverlaufs

Pädagogische Schulentwicklung ist kein kurzatmiges Projekt, welches Schulen innerhalb kürzester Zeit umgestaltet. Vielmehr handelt es sich um einen Kreislauf von mehreren sich zum Teil überlappenden Entwicklungen. Ein Einstieg ist dabei nicht immer einfach und ein Erfolg kann sich nur dann einstellen, wenn die Schule dahinter steht und Kritiker im Kollegium den Prozess nicht bremsen, sondern offen für Entwicklungen sind und sich ‚darauf einlassen‘. Dies beinhaltet auch, dass Schulen wissen, worum es in der Pädagogischen Schulentwicklung geht (vgl. KLIPPERT 2000, S.72). Aus diesem Grunde ist eine Einführung über Ziele und Inhalte von Schulentwicklung für das Gesamtkollegium einer Schule unerlässlich. Zu diesem Zweck kann ein Lehrer der Schule, der sich bereits mit dem Thema befasst hat, oder auch ein externer Referent eingeladen werden, um die Inhalte zu umreißen. Erst mit einem Beschluss im Kollegium, bei dem mindestens zwei Drittel der Kollegen zustimmen sollten, werden weitere Schritte ins Auge gefasst (vgl. ebd., S.57).

Der „Kreislauf der Pädagogischen Schulentwicklung“ (ECKART u.a. 2001, S.34) beginnt nach einem Kontaktgespräch mit einem Schulmoderator bei der Bedarfs- und Zielklärung. In Form einer schulinternen Lehrerfortbildung und anhand von gesammelten Daten zum Beispiel per Umfragen in der Schule wird eine Diagnose erstellt, aus der Ziele für die Schule vereinbart werden. Bevor eine Umsetzung erfolgt, müssen noch eindeutige Schwerpunkte gesetzt werden. Diese erleichtern den Start und bewahren die Schule davor, sich überhastet in die Arbeit zu stürzen. Im Anschluss sollte eine Auswertung erfolgen, die wiederum eine Grundlage für weitere Prozesse ist. Begleitet wird die Schule während der Planung und Durchführung von Trainings, beziehungsweise während der Umsetzung von Zielen sowie der Systematisierung von Projekten und der Auswertung von Teilzielen von Schulentwicklungsmoderatoren (vgl. ebd., S.34).

Die Aufgabe des Beraters besteht darin, die Schule in ihren Vorhaben zu fördern und gemeinsam mit der Schule nötige Rahmenbedingungen zu schaffen. Ohne strukturelle Veränderungen und Unterstützung durch einen Berater gestaltet sich die Umsetzung besonders schwer. Auch eine beständige Kooperation unter den Kollegen ist in der Praxis auf Unterstützung angewiesen. Service-Stellen oder auch Ministerialbeauftragte vermitteln entsprechende Schulmoderatoren. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und

Schulmoderator sollte auf einer vertrauensvollen Ebene stattfinden. Im Prozess werden die Beteiligten immer an Punkte stoßen, die schwierig sind und Überwindung kosten können. Um Veränderungen gestalten zu können und mögliche Hürden zu Überwinden ist Vertrauen nötig. Aus diesem Grunde sollte eine Vertrauenskultur von beiden Seiten aus gepflegt werden. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Berater sollte mit einem Kontrakt, der für Verbindlichkeit sorgt, vereinbart werden (vgl. ebd., S.31).

1.1 Phasen Pädagogischer Schulentwicklung

Der Verlauf von Schulentwicklungsprozessen lässt sich am besten in Phasen ausdrücken, die an dieser Stelle skizziert werden. Die Ausgestaltung der Phasen nimmt in der Praxis verschiedene Formen an, da immer unterschiedliche Bedingungen vorliegen, welche Berücksichtigung finden müssen. Dennoch geben folgende Schritte eine Orientierung im Schulentwicklungsprozess.

1.1.1 Vorphase

In der Vorbereitungsphase finden zunächst Gespräche zwischen Vertretern der Schule, wie der Schulleitung und einigen interessierten Kollegen, und dem Berater statt. Ziel dabei ist, Voraussetzungen für eine Prozessbegleitung zu klären (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 2001. S.86). Ebenso muss es in diesem Rahmen Möglichkeiten für die Beteiligte geben, ihre Skepsis und Befürchtungen bezüglich des Schulentwicklungsprozesses auszudrücken. Dabei muss ein Blick auf die aktuelle Situation der Schule geworfen werden und offengelegt werden, welche Schritte oder Projekte schon unternommen wurden. Hierbei handelt es sich nicht um eine vollständige und ausführliche Auflistung der schulischen Aktivitäten, sondern vielmehr um eine kurze Information, die schon etwas Aufschluss darüber geben kann, wie sich die Schule entwickelt hat und wo Schwerpunkte liegen. Möglicherweise steigt die Schule auch mit der Beschreibung eines aktuellen Problems ein. Parallel zu den Auskünften über Entwicklungen an der Schule sind auch Informationen über die Schulstruktur (zum Beispiel die Schulart und ihre Größe, die Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte, örtliche Bedingungen) einzuholen. Das Abfragen des derzeitigen Entwicklungsstandes der Schule beinhaltet auch die Erfassung von Erwartungen. Dabei stellt sich zu Beginn oft schon heraus, „dass die Erwartungen an

einen Schulentwicklungsprozess, die von den unterschiedlichen Mitgliedern eines Kollegiums formuliert werden, widersprüchlich, unklar oder uneindeutig sein können“ (ROLFF u.a. 1999, S.61). In den Erwartungen spiegelt sich die jeweilige Rolle, die ein Lehrer in seiner Schule inne hat wider. Dementsprechend vertritt die Schulleitung nicht selten ein anderes Vorhaben als beispielsweise die Fachbetreuer Mathematik.

Die Teilnahme in dieser Vorbereitungsphase sollte im Vorfeld im Kollegium vereinbart werden. Bei Schulen, die mit manchen Entwicklungen schon vertraut sind und sich bereits im Prozess befinden, nimmt die Steuergruppe, soweit diese vorhanden ist, den Kontakt auf. Anzumerken ist, dass die Ergebnisse aus den Sitzungen mit dem Berater von der beteiligten Gruppe überarbeitet sowie in einer Kollegiumssitzung vorgestellt und gegebenenfalls diskutiert werden. Dieser Aspekt ist wichtig, um die nötige Transparenz von Beginn an herzustellen. Durch die Gemeinsame Arbeit werden andere Sichtweisen aufgegriffen, die vielleicht weder in der Kleingruppe noch gemeinsam mit dem Berater überlegt wurden. In Diskussionen mit dem Kollegium können sich aufgrund der Gesprächsergebnisse Themen für einen Bilanzworkshop ergeben (vgl. ebd. S.61).

1.1.2 Analyse und Zielklärung

Gemeinsam mit der eben beschriebenen Gruppe beginnt die Planung eines Pädagogischen Tages, welcher der Diagnose dient. In enger Absprache mit den Beteiligten entwickelt der Moderator einen möglichen Ablauf eines solchen Tages mit den Inhalten ‚*derzeitiger Stand*‘, ‚*Veränderungen und Erfahrungen*‘ sowie ‚*Zukunftsvisionen*‘ an der Schule. Dabei sollten Themen, die das Kollegium eingebracht hat, berücksichtigt werden. Ein entsprechender Entwurf des geplanten Ablaufes ist in einer Konferenz zu besprechen, um gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen auch in Bezug auf den Einsatz möglicher Methoden wie beispielsweise Gruppenarbeit. Denn nicht immer sind Lehrer solchen Vorgehensweisen gegenüber aufgeschlossen.

Ein Bilanzworkshop hilft, offen zu legen, welche Entwicklungen die Schule durchlebt hat und wo sie sich derzeit sieht. Diese Klarstellung ermöglicht Überlegungen bezüglich des Einsatzes von Maßnahmen, um Veränderungen im Sinne der Pädagogischen Schulentwicklung einzuleiten, d.h. es muss eine Prioritätensetzung herausgearbeitet werden, was die Schule in der Unterrichtsentwicklung, der Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung umsetzen möchte (vgl. LIPP/WILL 1999, S.33 f).

Die Bedarfs- und Zielklärung ist ein Prozess, der nicht an einem Tag abgeschlossen ist, sondern zunächst ein sehr vages Bild über die Schule und ihre Entwicklung vermittelt. In den meisten Fällen kristallisieren sich hier nur wenig greifbare Maßnahmen der Pädagogischen Schulentwicklung heraus. Dennoch liefert diese Vorgehensweise eine Grundlage zur Weiterarbeit, die beispielsweise in der Kleingruppe erfolgen kann, d.h. in folgenden Besprechungen setzt sich diese kleine Gruppe wieder mit dem Moderator zusammen und entwickelt anhand der gewonnenen Erkenntnisse des pädagogischen Tages weitere mögliche Schritte für die Schule.

1.1.3 Planungsphase

Nach der Bilanzierung der schulischen Gegebenheiten und den erwogenen Veränderungen schließt sich eine Planungsphase an. In Zusammenarbeit mit den Kleingruppen von Lehrkräften verfasst der Schulmoderator einen Trainingsplan und leitet damit schon die Umsetzung der Ziele ein. Neben der Zusammenstellung einzelner Schulungen zu den Bereichen von Schulentwicklung müssen auch finanzielle Mittel einkalkuliert werden und in diesem Zusammenhang auch mögliche Referenten für einzelne Module.

In der Planungsphase wird ein für die Schule passendes Fortbildungskonzept erstellt. KLIPPERT entwickelte Modelle für Qualifizierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Schule. Dabei rückt er den Bereich Unterrichtsentwicklung als „Zentrum von Schule“ (HORSTER/ROLFF 2001, S.54) in den Mittelpunkt. In der Praxis müssen diese Modelle auf Schulen und ihre Bedürfnisse zugeschnitten und Schwerpunkte gesetzt werden, vor allem dann, wenn schon Maßnahmen eingeleitet wurden.

Um den Prozess der Pädagogischen Schulentwicklung zu systematisieren, sind kontinuierliche Veränderungen in verschiedenen Bereichen der Schule nötig, d.h. die Qualifizierung der Lehrerschaft findet nicht nur in der Unterrichtsentwicklung statt, sondern auch auf den anderen Ebenen. Nur durch eine wechselseitige Qualifizierung kann sich die Schule entwickeln. Dies muss der Berater bei der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen berücksichtigen.

1.1.4 Durchführung

Hat eine Schule noch keinerlei Berührung mit systematischer Schulentwicklung gehabt, kann der Bereich Unterrichtsentwicklung, der „durch die Bildung von Klassen- und

Fachteams im Kollegium begleitet“ (ECKART u.a. 2001, S.37) wird, vorrangig gestaltet werden. Ziel ist es, dass der Komplex Unterrichtsentwicklung in einem Zeitraum von ca. zwei Jahren eine Basis erhält, die weitere Prozesse, welche Unterrichtsqualität beziehungsweise die Schulqualität fördern, tragen kann. Aus diesem Grunde werden pro Schuljahr zwei Sockeltrainings für die Schüler durchgeführt.

In einer ersten Fortbildungseinheit wird dem Kollegium Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen im Fachunterricht (vgl. KLIPPERT 2000, S.57) vorgestellt, d.h. es wird erläutert, in welcher Form Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen im Fachunterricht stattfinden kann und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Damit wird eine Grundlage für das Sockeltraining erreicht. In einem bestimmten Ausbildungszyklus, der mit der Schule zu vereinbaren ist, werden Bausteine dieser Trainings mit dem Kollegium durchgeführt. Ein erster Baustein des Sockeltrainings ist das Methodentraining. Wie später die Schüler müssen zunächst die Lehrer neue Unterrichtsmethoden und deren Einsatzmöglichkeiten kennen lernen. Dabei geht es nicht darum, über einen theoretischen Input neue Kenntnisse zu gewinnen, sondern neue Methoden zu erfahren (vgl. ebd., S.56). In einem Zeitraum von ca. 2,5 Tagen haben Lehrer die Möglichkeit gemeinsam mit einem Schulentwicklungsmoderator neue Methoden zu üben, die sie später in ihrem eigenen Unterricht einsetzen können. Das Durchführen verschiedener Methoden kann im Anschluss im Unterricht umgesetzt werden. In der zweiten Schuljahreshälfte werden Methoden und Instrumente der Teamentwicklung im Klassenzimmer vermittelt. Sind diese beiden Module gefestigt, so sind Kommunikation im Klassenzimmer und Evaluation beziehungsweise Reflexion Thema des Sockeltrainings im folgenden Schuljahr (vgl. ebd., S.56).

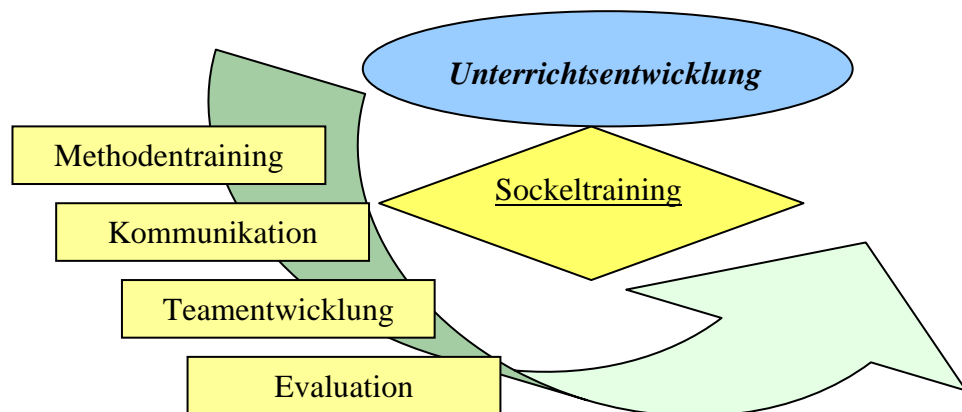


Abb. 7: Bausteine des Sockeltrainings

Neben diesen praktischen Trainings innerhalb von zwei Schuljahren müssen sich auch die strukturellen Bedingungen in der Schule ändern. Bei Beginn des Sockeltrainings werden zusätzlich Maßnahmen der Teamentwicklung im Lehrerkollegium ergriffen (vgl. HORSTER/ROLFF 2001, S.55). Der Schulentwicklungsberater hat daher einerseits mit der Gruppe die Aufgabe den Rahmen für die Sockeltrainings abzuklären und andererseits die Schule bei einer Entscheidung zu unterstützen. Zusätzlich ist darauf zu achten, dass die Teambildung – die Klassen-, Fach- und Jahrgangsteams – voranschreitet. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen wird in der Organisation Schule zum Standard, wenn neben der Unterrichtsentwicklung auch Teamentwicklung im Kollegium stattfindet (vgl. ebd., S.55). Schulen, die neu im Prozess Pädagogische Schulentwicklung sind, können zu Beginn Unterrichtsentwicklung als zentrales Element sehen und über Trainings in diesen Bereich einsteigen. Wichtig ist jedoch, dass parallel zu diesen Fortschritten Teams gebildet werden, die für Unterstützung sorgen. In einem Zeitraum von zwei Jahren wird durch das Sockeltraining die Basis für Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen geschaffen und Organisationsentwicklung beispielsweise „durch schulinterne Lehrerfortbildungen zum Thema ‚Teamentwicklung im Kollegium‘ und ‚Kommunikation untereinander‘“ (ECKART u.a. 2001, S.40) vervollständigt. Dabei ist eine Unterstützung durch einen Schulentwicklungsberater erforderlich, damit sich die im Prozess Beteiligten nicht überfordern und in verschiedenen Tätigkeiten ‚verzetteln‘.

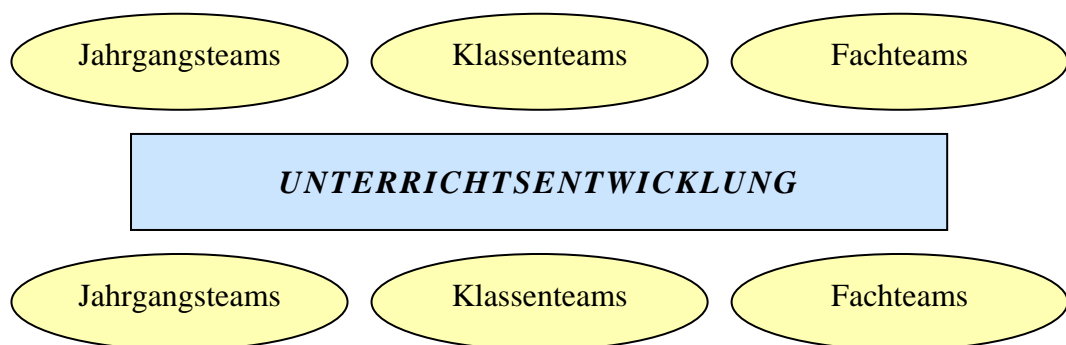


Abb. 8: Unterrichtsentwicklung wird durch Teams gestützt

Zu Beginn des Teamentwicklungsprozesses muss herausgearbeitet werden, welche Lehrkraft welchem Team angehört. Nicht immer ist dies von vornherein ersichtlich, da manche Lehrer verschiedene Klassen und Jahrgangsstufen unterrichten. Darüber hinaus sind oft trotz guter Vorarbeit manche Lehrer (noch) nicht bereit sich in einen Teamprozess einzugliedern. Daher sollte der Berater bemüht sein, ein Gleichgewicht im

Kollegium zu erreichen und darauf achten, dass die einzelnen Kollegen nicht übermäßig oft in den Teams vertreten sind. Haben sich die Teams nach entsprechender Vorbereitung mit dem Schulentwicklungsmoderator herauskristallisiert, beginnt die Teamentwicklung. Den einzelnen Teams muss zu Beginn klar sein, welchen Auftrag sie haben und welche Aufgaben damit verbunden werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Berater und Team zu Beginn ist förderlich und einzelne Schritte sollten vorgegeben werden bis sich Rollen und Positionen verteilt haben und der Arbeitsauftrag seinen Lauf nehmen kann. Nach und nach muss er sich jedoch aus dem Prozess herausziehen und dem Team ihre Eigenständigkeit überlassen.

Nach der Teambildung werden Trainings zu verschiedenen Bereichen der Teamentwicklung durchgeführt. Sie sollen den Teamprozess fördern, daher beschäftigen sie sich unter anderem mit folgenden Themen, die im Teil B dieser Arbeit bereits beschrieben wurden:

- Aufgabenbeschreibung und Projektplan des Teams
- Kommunikationstraining
- Konfliktmanagement und Mediation
- Moderationstraining
- Projektmanagement

Bei Bedarf können auch Trainings zu anderen Themen durchgeführt werden. Dies ist abhängig von der Art des Teams, welchen Arbeitsschwerpunkt es hat und an welchen Projekten im Moment gearbeitet wird. Welche zeitlichen Abstände in diesem Zusammenhang zu wählen sind, ist abhängig von den Bedürfnissen der Teams. Wichtig ist, dass im Vorfeld Bedingungen für eine gute Teamarbeit geschaffen werden, damit die einzelnen Gruppen möglichst schnell arbeitsfähig werden.

Eine Begleitung und Betreuung der Teams findet auch außerhalb der verschiedenen Trainings statt. Dabei bietet der Schulmoderator konkrete Unterstützung bei Fragen und Problemen sowie bei der Umsetzung an. Er ist immer ein Ansprechpartner und hat die schwierige Aufgabe, nicht nur den Teamentwicklungsprozess im Blick zu behalten, sondern auch die Fortschritte im Bereich der Unterrichtsentwicklung zu beachten, damit Veränderungen ineinander übergehen und nicht zusammenhangslos durchgeführt werden (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.76).

1.1.5 Auswertungsphase

Evaluation nimmt im Schulentwicklungsprozess einen wichtigen Stellenwert ein. Nicht nur Lehrer sollen ihre gemeinsame Arbeit sowie ihre Teamarbeit reflektieren und Schüler den Unterricht bewerten, auch die Zusammenarbeit mit dem Schulentwicklungsberater soll näher betrachtet werden sowie auch die Veränderungen durch Pädagogische Schulentwicklung. Der kritische Blick auf Fortschritte im Prozess ist Grundlage für künftige Zielklärungen und gibt Aufschluss über erzielte Ergebnisse. Eine Auswertung ist schließlich als Entscheidungs- und Planungshilfe zu sehen, da Ergebnisse der Evaluation eine Datengrundlage für weitere Vorgehensweisen liefern (vgl. ROLFF u.a. 1999, S.219). Aus diesem Grunde müssen in der Praxis immer wieder Rückkoppelungsschleifen eingefügt werden und unterschiedliche Methoden und Instrumente herangezogen werden, um Bilanz über bisherige Veränderungen zu ziehen. Als gängiges Mittel bietet sich der Fragebogen an, da mit geringem Aufwand eine gute Datengrundlage geschaffen werden kann. Aber auch andere Formen der Evaluation können hier in Betracht gezogen werden. So können zum Beispiel durch standardisierte Gesprächsleitfäden wechselseitige Unterrichtshospitationen reflektiert werden.

Im Schulentwicklungsprozess sollen Auswertungsverfahren zur Routine werden, da Rückkoppelungsprozesse Daten und neue Impulse für den Schulentwicklungsprozess liefern. Eine Auswertung von bisherigen Veränderungen und der Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Schulentwicklungsberater sind Bestandteil des Prozesses und dürfen in der Praxis nicht zu kurz kommen. Die Beteiligten – Lehrer, die Schulleitung und der Berater – nehmen Veränderungen und Entwicklungen unterschiedlich wahr; auch die Wahrnehmung von Personen ist davon betroffen, da Rollen im Laufe der Zeit auch wechseln können. Eine bessere Einschätzung der Beteiligten ist erforderlich, damit der Prozess nicht aufgrund von Fehleinschätzungen oder Missverständnissen, die Widerstände und Konflikte auslösen können, zum Stillstand kommt. Ein geeignetes Instrument stellt hierfür das Johari-Fenster, was ich unter Punkt 4.1.3 in Teil B dieser Arbeit bereits erläutert habe, dar. Auch der Berater muss sich dem Feed-back unterziehen, um ein klareres Bild seiner Selbsteinschätzung zu erhalten. Nur durch einen wechselseitigen Austausch lassen sich Fremd- und Selbstwahrnehmung annähern (vgl. ebd., S.63 f).

1.2 Der Weg von der Projektarbeit zu einer systematischen Entwicklung

Dass sich im System Schule etwas verändern muss, wissen die meisten Kollegien aus diversen Studien und vor allem aus ihrer eigenen Praxis. Da es für Schulentwicklung jedoch keine gesetzlichen Regelungen gibt, entwickeln sich Schulen unterschiedlich schnell und zum Teil auch in verschiedenen Richtungen. Dabei besteht das Problem vor allem darin, eine einheitlich Form in der Schule zu erhalten.

Wie im Teil A beschrieben ist es sinnvoll über Projekte den Einstieg in Pädagogische Schulentwicklung zu bekommen. Projekte ermöglichen Veränderungen in einem kleinen, überschaubaren Rahmen, da sie zeitlich begrenzt sind und nicht das ganze Kollegium involviert ist, sondern nur zwei bis fünf Lehrkräfte. Während des Projekts müssen diese eng zusammenarbeiten und erfahren so, was es heißt Teamarbeit zu leisten. Ihre Erkenntnisse und Erfahrungen kommen bei entsprechendem Austausch dem Kollegium zu Gute. Oft führen Schulen mehrere Projekte in einem Schuljahr durch (vgl. ENDLER 2001, S.8 ff) In den meisten Fällen stehen diese dann separat für sich ohne eine Verbindung zu vergangenen oder geplanten Projekten beziehungsweise zur Pädagogischen Schulentwicklung aufzuweisen. Ist dies der Fall, so kann man nicht von einer Weiterentwicklung im Sinne Pädagogischer Schulentwicklung sprechen. Schulentwicklung zeichnet sich nicht durch unabhängige ‚Projektinseln‘ aus, sondern durch eine Verbindung der verschiedenen Projekte, was einen systematischen Prozess kennzeichnet.

Eine Einrichtung von Projektgruppen bietet sich zum Beispiel bei der Einführung des Acht-Stufigen Gymnasiums in Bayern an. Dabei wird die Schulzeit eines Gymnasialschülers um ein Jahr verkürzt, d.h. die Schüler der jetzigen fünften Klassen werden ihr Abitur nicht mehr wie bisher in der 13. Klasse erwerben, sondern schon in der 12. Jahrgangsstufe. Diese Regelung tritt in Kraft um der Forderung nach

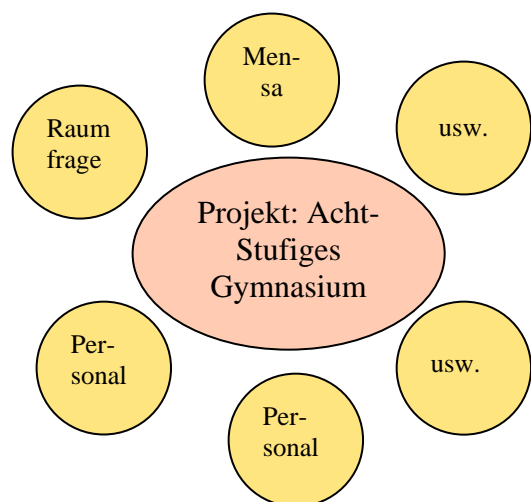


Abb. 9: Projektgruppen

Ganztagsschulen entgegenzukommen (vgl. www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/aktuelles/g8eltern2.pdf). So sollen einige Unterrichtsstunden auf den Nachmittag ausgedehnt werden. Eine Veränderung der Lehrpläne ist die Folge, da auch eine Kürzung der Lehrinhalte um 60% vorgesehen ist. Für die einzelnen Gymnasien bedeutet dies nicht nur eine Umstrukturierung der Stundenpläne. Hinzu kommt eine Umgestaltung des Schulhauses, was eine Nachmittagsbetreuung für alle Schulklassen möglich macht. Projektgruppen könnten sich dieser Herausforderung annehmen und Vorschläge erarbeiten, wie diese Umstrukturierung erfolgen kann. Das Thema einer Projektgruppe könnte die Einrichtung einer Mensa im Schulhaus sein, um eine Nachmittagsbetreuung gewährleisten zu können. Eine Gruppe, der die Stundenplanverantwortlichen angehören sollten, beschäftigt sich mit der Stundenverteilung. In diesem Zusammenhang sollten auch Vertreter der anderen Teams miteinbezogen werden, insbesondere wenn es um die Frage nach dem Zusammenfassen von einzelnen Stunden gemäß des handlungsorientierten Unterrichts geht. So lässt sich gewährleisten, dass angestrebte Ziele im Bereich der Unterrichtsentwicklung weiterhin verfolgt werden können. Die ‚Aufgabe‘ Acht-Stufiges Gymnasium ist für eine Schule so umfassend, dass eine Aufteilung in mehrere kleinere Einheiten sinnvoll erscheint. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die Bemühungen und einzelne Projekte im Schulentwicklungsprozess miteinander verknüpft werden müssen.

2. Beispiele aus der Praxis

Nürnbergers Schullandschaft – mit einer Vielzahl an städtischen, staatlichen und auch privaten Schulen – liefert unterschiedliche Bilder von Pädagogischer Schulentwicklung. Eine Nachfrage an fachlichen Fortbildungen und auch an schulentwicklungsspezifischen Themen ist zwar hoch, was Zahlen des Pädagogischen Instituts belegen, aber nicht alle Schulen sind in solch einem Entwicklungsprozess eingebunden.

Die städtischen Berufsschulen in Nürnberg sind, zum Teil erst durch das Nürnberger Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen (NQS), im Prozess der Pädagogischen

Schulentwicklung und weisen unterschiedliche Entwicklungsstände auf. Dies stellt eine große Herausforderung sowohl für die Schule als auch für den Berater dar.

Die im Folgenden dargestellten Praxisbeispiele zweier beruflicher Schulen zeigen den Ablauf eines pädagogischen Tages zum Thema Teamentwicklung im Kollegium beziehungsweise Unterrichtsentwicklung. Moderiert wurden die beiden Veranstaltungen jeweils von zwei Kollegen des Pädagogischen Instituts, die ich bei der Vorbereitung unterstützte. Meine Erkenntnisse, die ich hier wiedergebe, stützen sich auf eigene Beobachtungen im Rahmen dieser beiden Veranstaltungen.

2.1 Der ‚Klima-Gipfel‘ einer beruflichen Schule

Die hier dargestellte Schule setzt sich aus verschiedenen Abteilungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammen. Mit dem aus knapp 80 Lehrern bestehenden Lehrerkollegium werden über 2200 Schüler unterrichtet. Hinzu kommen noch einige Verwaltungskräfte. Bei dieser enorm hohen Anzahl an Lehrkräften und Verwaltungskräften entstehen nicht selten Konflikte.

In den einzelnen Abteilungen sind die Kompetenzen eng gebündelt, d.h. alle Lehrkräfte beschäftigen sich mit ähnlichen Themen beziehungsweise sie unterrichten zumindest Schüler aus einer Berufsbranche. Innerhalb der Abteilungen ist die dafür nötige Transparenz gegeben, aber nicht in der gesamten Schule. Zwar findet auch hier zwischen einzelnen Abteilungen immer wieder ein Austausch statt. Eine Regelmäßigkeit des Austauschs zwischen allen Abteilungen ist eher selten festzustellen. Dies führt unter Umständen zu Unstimmigkeiten in der Schule. Hinzu kommt, dass auch die Schulleitung nicht immer von Vorgängen, die von allgemeinem Interesse sind, in Kenntnis gesetzt wird. Der mangelnde Kommunikationsfluss unter den Abteilungen führt immer wieder zu Konflikten. Hinzu kommen verstärkt Differenzen zwischen einzelnen Kollegen, die meist auf die fehlende Transparenz zurückzuführen sind. Diese Vorgänge lähmen das gesamte Kollegium in gemeinsamen Besprechungen. Gemeinsame Planungen sind nur schwer vorzunehmen.

Damit die Schule ihre Arbeitsfähigkeit durch eine verbesserte Transparenz wieder steigern und ein hierfür nötiger Kommunikationsfluss entwickelt werden kann, entschloss sich das gesamte Kollegium gemeinsam einen ‚Klima-Gipfel‘ einzuberufen. Das Ziel war eine Verbesserung des Betriebs-Klimas und die Förderung der Integration

beziehungsweise Transparenz zwischen den unterschiedlichen Abteilungen. Für diese schulinterne Lehrerfortbildung außerhalb des Schulgebäudes wurden zwei Moderatoren des Pädagogischen Instituts zur Unterstützung in Anspruch genommen. In die Vorbereitung zu dieser ganztägigen Veranstaltung wurde ich miteinbezogen und im Verlauf des Tages unterstützte ich die beiden Moderatoren in einzelnen Phasen. Ziel des Tages war, Maßnahmen zur Verbesserung des Austausch zwischen den Abteilungen der Schule zu erhalten.

Der Einstieg in das Thema erfolgte über eine abteilungsübergreifende Gruppenarbeit. Die Aufgabe bestand darin in einer Diskussion zu erarbeiten, was die Beteiligten mit dem Begriff ‚Klima‘ in Verbindung bringen. Daraus sollten Thesen für ein ‚gutes Klima an der Schule‘, welche im Plenum gesammelt werden, entwickelt werden. Aus diesen Thesen entstanden Themen für einen weiteren Arbeitsauftrag. In einem nächsten Schritt nahmen die Arbeitsgruppen eine Analyse und Zielklärung vor. Grundlage waren die gesammelten Themen Schulhausgestaltung, Transparenz, Mitwirkung, Gesprächskultur, Konflikte, Informationsstrukturen schaffen, Kommunikationsplattform, pädagogisches Konzept/Identifikation, Akzeptanz unterschiedlicher Abteilungen und Kollegialität. Es ergaben sich zehn Arbeitsgruppen. Die Einteilung erfolgte über eine persönliche Zuordnung zu den Themen. Der Auftrag bestand nun darin einen Vergleich vorzunehmen, d.h. die Gruppe arbeitet heraus wie zum Beispiel die derzeitigen Informationsstrukturen innerhalb der Schule sind und wie gute Informationsstrukturen geschaffen werden können, um ein besseres Klima an der Schule zu erhalten. Dabei sollte auch ein Blick auf die zu erwartenden Schwierigkeiten geworfen und diesbezüglich konkrete Ideen und Vorschläge zur Überwindung dieser Schwierigkeiten genannt werden. Die Ergebnisse dieses Arbeitsschrittes wurden in Form einer Galeriepräsentation⁹ vorgestellt. Da solch eine Themenvielfalt nicht innerhalb kurzer Zeit umgesetzt werden kann, muss eine Prioritätensetzung erfolgen und klare Maßnahmen ergriffen werden. Hinzu kam eine Überschneidung bei manchen Themen und sie wurden aus diesem Grunde in der Realisierungsphase zusammengelegt. Dabei wurden Schwerpunkte gesetzt und das Kollegium musste entscheiden, welche umgesetzt werden können. Anhand einer Projektskizze wurde ein Planungsraster erstellt (siehe Anhang Nr. IV). In diesem letzten Schritt musste festgehalten werden, welche

⁹ Die Galeriepräsentation dient der Vorstellung zum Beispiel von Ergebnissen einer Gruppenarbeit. Diese werden an den Pinnwänden, die im Raum verteilt sind befestigt. Die Teilnehmer gehen nun von

Themen kurz- beziehungsweise langfristig umgesetzt werden können. Damit die Schule die erarbeiteten Maßnahmen auch umsetzen kann, wurden Verantwortliche bestimmt und dadurch Verbindlichkeiten geschaffen.

Die Lehrer dieser Schule kannten ihre Schwierigkeiten im Bereich der Teamentwicklung und waren auch Bereit an diesen zu arbeiten. Hierfür bot der pädagogische Tag eine Grundlage, auf der eine Weiterarbeit erfolgen muss. Da eine Umsetzung sonst sehr dürftig erfolgen würde. Für die Schule wäre es daher wichtig, nach einem halben Jahr oder vielleicht einem Jahr Bilanz zu ziehen und zu vergleichen wie sich das Klima nach dieser Veranstaltung geändert hat und was tatsächlich realisiert wurde. Daraus müssten weitere Maßnahmen gefolgert werden.

2.2 Pädagogischer Tag zum Thema Unterrichtsentwicklung einer beruflichen Schule

Bei dem jetzt vorgestellten Praxisbeispiel handelt es sich um eine berufliche Schule, die bereits fest in den Prozess der Pädagogischen Schulentwicklung eingebunden ist. Mehrere Konferenzen zur Analyse und Zielklärung fanden bereits statt und waren jeweils eine Grundlage für eine Weiterarbeit in den Abteilungen. Jedoch sprach sich die Schule gegen ein Leitbild aus und es wurden daher bisherige Ziele nicht festgeschrieben. Dies erschwert neuen Lehrern im Kollegium oft den Einstieg, weil sie keine Informationsquelle, die den derzeitigen Stand der Schule beinhaltet, haben. So entstand die Idee, den Weg der Schule als eine Schulchronik darzustellen. Eine erneute Bestandsaufnahme muss somit nicht durchgeführt werden und die Chronik liefert einen guten Einblick über die Fortschritte der Schule.

Der pädagogische Tag zielte auf eine Weiterentwicklung bisheriger Bemühungen der Unterrichtsentwicklung ab. Die Schule legte Wert darauf, dass auch an den anderen beiden Ebenen – der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung – kurz angeknüpft wird, um bestehende sinnvolle Ansätze in den einzelnen Berufsbereichen zu nutzen und eine Entlastung zu erzielen. Am Ende des Tages möchte das Kollegium kleine praktikable Ergebnisse an der Hand haben, die rasch umgesetzt werden können.

Pinnwand zu Pinnwand und informieren sich so über die Ergebnisse aus den anderen Gruppen. Diese Form der Vorstellung lässt sich in einem Workshop gut mit einer Pause verknüpfen.

Um den derzeitigen Stand zu präsentieren stellte die Koordinierungsgruppe zum Einstieg in das Thema die Schulchronik in Form einer Wandzeitung vor und arbeitete so eine Übersicht über die Erfahrungen im Bereich Schulentwicklung heraus. Ein erster Arbeitsauftrag schloss sich direkt an die Darstellung der Schulchronik an: In Arbeitsgruppen sollten die Lehrer gemeinsam diskutieren, welche Entwicklungen beibehalten und weiterentwickelt werden sollen oder was vielleicht auch zurückgefahren werden muss. Die Ergebnisse aus den Gruppen wurden zusammengefasst und den Teilnehmern nach einer kurzen Pause vorgestellt. Deutlich wurde eine Zustimmung für eine Weiterführung des Methodentraining und des Kommunikationstrainings. In einem Impulsreferat über das Nürnberger Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen, bei dem die Schule beteiligt ist, und über den Systemzusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung wurde ein Bezug zu den Beispielen aus der Schulchronik genommen und deutlich beschrieben, welche Anknüpfungspunkte vorhanden sind. In einer weiteren Gruppenarbeit wurden die Impulse und Ideen weiterentwickelt. Dabei sollten die Beteiligten den Fragen nachgehen, wodurch die begonnene Unterrichtsentwicklung gesichert und weitergeführt werden kann und wo eine berufsübergreifende Kooperation sinnvoll und möglich ist. Das Ziel der anschließenden Präsentation bestand darin, einen Überblick zu erhalten und Schwerpunkte zu ermitteln, an welchen Themen weitergearbeitet werden sollte. Folgende Vorschläge wurden erarbeitet: Förderung der Kommunikation der Lehrkräfte, Basistraining zur Kommunikation für Schüler, Präsentationstechniken, etc. In einem weiteren Schritt sollte jeder Lehrer seine persönliche Prioritätensetzung vornehmen, indem sich jeder per Namensschild den entsprechenden Vorschlägen zuordnete. Dadurch ergaben sich die entsprechenden Arbeitsgruppen, die nun den Auftrag hatten, an ihren Ideen weiterzuarbeiten. Die Ergebnisse wurden in Form einer Galeriepräsentation vorgestellt. Im abschließenden Plenum wurde noch ein Überblick über die verschiedenen nun anstehenden Arbeiten vermittelt und ein Maßnahmenkatalog erstellt, aus dem hervorging, welche Schritte eingeleitet werden müssen und wer für eine entsprechende Umsetzung oder Weiterbearbeitung zuständig ist. Für die Erstellung eines Materialpools erklärten sich beispielsweise fünf Lehrkräfte bereit. Ihre Aufgabe ist es, in ein nächstem Schritt ein Sammelfach für Materialien bereit zu stellen und den Standort per Rundschreiben in der Schule bekannt zu geben. Eine weitere Projektgruppe wurde mit der Qualifizierung der Lehrerschaft beauftragt, die in diesem Zusammenhang mit dem

Lehrstuhl der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg in Verbindung treten sollte.

Unterrichtsentwicklung und eine Verbesserung der Schulqualität hat für diese Schule hohe Priorität. Bisherige Veränderungen wurden gut umgesetzt. Inzwischen sind Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung eng mit den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung verbunden. Dies zeigt sich unter anderem auch dadurch, dass die Schule – wie auch die anderen beruflichen Schulen in Nürnberg – in das Nürnberger Qualitätsmanagement zur Schulentwicklung eingebunden ist.

Resümee

Die Schule als Organisation befindet sich in einem ständigen Wandel. Einerseits trägt die Gesellschaft mit ihren Veränderungen zu diesem Wandel bei, andererseits auch die Schule mit dem Wechsel an Lehrern und Schülern. Diese Wandlungsprozesse rufen Veränderungen in der Schule hervor und machen deutlich, dass sie kein starres Gebilde ist. Oft ist es daher die Schule selbst, die Veränderungen ansteuert oder sich auch schon in einem Prozess befindet.

Pädagogische Schulentwicklung verhilft der Schule zu einer systematischen Weiterentwicklung, indem sie drei wesentliche Bereiche der Institution Schule abdeckt: Den Unterricht, die strukturelle Ebene und das Personal.

Neben der Wissensvermittlung haben Lehrer systematisch soziale und personale Kompetenzen ihrer Schüler zu fördern. Unterrichtsentwicklung meint nicht eine Überarbeitung der Lehrpläne, sie setzt bei der Art und Weise der Lernorganisation an. Ein handlungsorientierter Unterricht öffnet andere Wege des Lernens als zum Beispiel der Frontalunterricht, der lediglich durch die Lehrkraft gestaltet wird. Nicht mehr der Lehrer steht im Mittelpunkt, sondern die Schüler. Sie sind aufgefordert ihren Unterricht eigenverantwortlich zu arrangieren. Ein neues Thema wird zum Beispiel in Form einer Gruppenarbeit durch die Schüler bearbeitet. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen unterstützt den Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Fachkompetenz oder Methodenkompetenz, die verstärkt in der Arbeitswelt gefragt sind. Damit dies möglich ist, bedarf es einiger Kompetenzen – wie Teamfähigkeit, Problemlösungsvermögen oder Moderationskenntnisse –, die Schüler möglichst bald erwerben sollten. Das nötige ‚Know-how‘ wird über das Sockeltraining gelernt und muss sich wie eine Spirale, d.h. mit stetig zunehmender Kompetenzsteigerung, durch die Schullaufbahn eines Schülers ziehen.

Auch die personelle Ebene ist entscheidend für den Verlauf von Schulentwicklungsprozesse. Die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität erfordert ein gemeinsames Tun aller Lehrer einer Schule. Durch eine beständige Kommunikation und Kooperation werden Veränderungen besser gemeistert und

forciert. In Teamarbeit können Unterrichtsstunden gemeinsam vor- und nachbereitet sowie fachliche Veränderungen gemeinsam ‚in Angriff genommen‘ werden.

Hierfür bedarf es kommunikativer Kompetenzen und eines hohen Maß an Kooperationsbereitschaft, was in Form von Fortbildungen und mit Hilfe von Beratung eines Schulentwicklungsmoderators zu entwickeln ist. Teamentwicklung im Lehrerkollegium verfestigt nicht nur Veränderungen der Unterrichtsentwicklung, sondern sorgt zusätzlich für eine persönliche Weiterentwicklung der beteiligten Personen. Da durch einen Austausch mit Kollegen und eine entsprechende Rückmeldung nicht nur fachliche Komponenten gestärkt werden, sondern auch individuelle Fähigkeiten.

In diesem Zusammenhang gewinnt die Stellung von Feed-back an Bedeutung, denn Lehrkräfte und Schüler sollen in Reflexionsphasen Rückmeldung über Veränderungen geben, damit die ‚Schule aus Fehlern lernt‘. Dies schafft eine Grundlage für eine ‚lernende Organisation‘.

Um Unterrichtsentwicklung und Teamentwicklung zu stützen, bedarf es Veränderungen auf der strukturellen Ebene einer Schule. Eigenverantwortliche Unterrichtsarrangements verlangen eine flexible Stundengestaltung, d.h. in der Organisation Schule muss ein möglicher Rahmen für eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen geschaffen werden. Dies beinhaltet zum Beispiel die Einrichtung von Stundenblöcken.

Ebenso sind gute Bedingungen für Teamarbeit im Kollegium zu bilden. Möglichkeiten des gegenseitigen Austauschs und eine Zusammenarbeit zum Beispiel in Form wechselseitigen Unterrichtshospitationen stellen eine Grundlage für Teamarbeit dar und sind von der Schulleitung zu unterstützen.

Die Elemente der Pädagogischen Schulentwicklung und deren systemischer Zusammenhang zeigen, welche Veränderungen angestrebt werden müssen und welche Grundlagen in diesem Zusammenhang auf anderen Ebenen zu schaffen sind. Ziel ist in jedem Falle eine Verbesserung der Unterrichtsqualität. Schulentwicklung ist komplex und setzt sich aus mehreren aufeinander aufbauenden Schritten zusammen, die in Schulen zu einer Daueraufgabe werden sollen (vgl. ROLFF 1999, S.13).

Teamentwicklung sollte meines Erachtens als Basis von Schulentwicklung einen großen Stellenwert im Lehrerkollegium einnehmen. Durch einen beständigen Austausch unter

den Kollegen und das gemeinsame Anliegen schulspezifischer Entwicklung, können Veränderungen, die durch Pädagogische Schulentwicklung hervorgerufen werden, gleichmäßig gestaltet werden. Nur wenn eine einheitliche Richtung eingeschlagen wird, an der sich jeder orientieren kann und die von (fast) allen Beteiligten unterstützt wird, entsteht ein einheitliches Bild. Ein Zersplittern in einzelne Elemente kann somit vermieden werden.

Doch Teamentwicklung benötigt eine Basis. Aus diesem Grunde ist das Zusammenwirken aller drei Bereiche von Schulentwicklung entscheidend für eine Verbesserung der Schulqualität. Schließlich ist ein Umdenken nicht nur bezüglich der Lehrerrolle vonnöten, sondern auch in der Schule als Lehr- und Lernstätte.

Anhangsverzeichnis

- I. Text: Schulaufgaben vorbereiten
- II. Graphische Darstellung komplementärer, gekreuzter und verdeckter Kommunikation
- III. Beispiel eines Fragebogens zur Analyse von Gruppenprozessen
- IV. Planungsraster

I. Text: Schulaufgaben vorbereiten

Eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgversprechende Schulaufgabe ist konsequentes Üben und Wiederholen, damit sich der jeweilige Lernstoff verlässlich im Gedächtnis absetzt. Dieses Üben wird fälschlicherweise von vielen Schülerinnen und Schülern möglichst kurz vor der Schulaufgabe angesetzt, in der Vorstellung, dass sie dann nicht mehr so viel davon vergessen. Doch diese Vorstellung ist in dreifacher Hinsicht falsch:

- Unser Gedächtnis ist so beschaffen, dass es einige Zeit braucht, bis sich der Lernstoff so eingenistet hat, dass er bei Bedarf auch wiedergerufen werden kann. Daher sollte man direkt vor einer Probearbeit auf keinen Fall mehr neuen Stoff in dem Prüfungsfach anrühren; ein lockeres Überfliegen des eingeübten Lernstoffes sollte genügen.
- Neu „gepaukter“ Stoff erzeugt im Gehirn leicht ein Chaos, was zu Hektik, Unsicherheit und Konzentrationsmängeln führt. Kein Wunder also, dass zu Beginn der Schulaufgabe im Kopf unter Umständen ein ziemliches Durcheinander herrscht, das den Lernerfolg beeinträchtigt.
- Zu später Lernbeginn hat in aller Regel die Folge, dass zu viel auf einmal zu wiederholen ist, so dass womöglich stundenlang gepaukt wird, was sehr ineffektiv ist, da mit zunehmender Lernzeit immer weniger Lernstoff neu eingespeichert wird. Nach ca. drei Stunden ist ein absoluter Aufnahme-Nullpunkt erreicht. Was auf der einen Seite gelernt wird, wird auf der anderen Seite wieder aus dem Gedächtnis hinausgedrängt, so dass trotz intensiver Arbeit am Ende weniger Klarheit herrscht als am Anfang, d.h. es wird immer mehr vergessen als neues hinzukommt. Die Folge ist ein dicker Kopf gepaart mit Erschöpfung, Selbstzweifeln und allgemein geistigen Durcheinander.

Frühzeitige und regelmäßiges Wiederholen in überschaubaren Portionen ist also unbedingt anzuraten. Wichtig dabei ist auch eine aktive und abwechslungsreiche Gestaltung der Wiederholungsphasen. Diese Wiederholung darf nicht allein auf Immer-Wieder-Lesen/Angucken bestehen. Der Lernstoff prägt sich nur dann im Langzeitgedächtnis ein, wenn verschiedene Strukturen, einprägsame Visualisierungen, Gedankenketten und andere Begriffnetze gebildet werden.

So sollen zu jedem Lernstoff immer wieder Tabellen, Diagramme und Skizzen erstellt, Lernkarteikarten angelegt, Eselsbrücken gebaut, Merksätze formuliert, Spickzettel verfasst, Diskussionen geführt, Vorträge gehalten, Probeschulaufgaben geschrieben, Rätsel entwickelt und gelöst, Lernspiele konzipiert werden.

Grundsätzlich gilt: Je anschaulicher der Lernstoff aufbereitet und je aktiver er eingepägt wird, um so besser bleibt er im Gedächtnis haften.

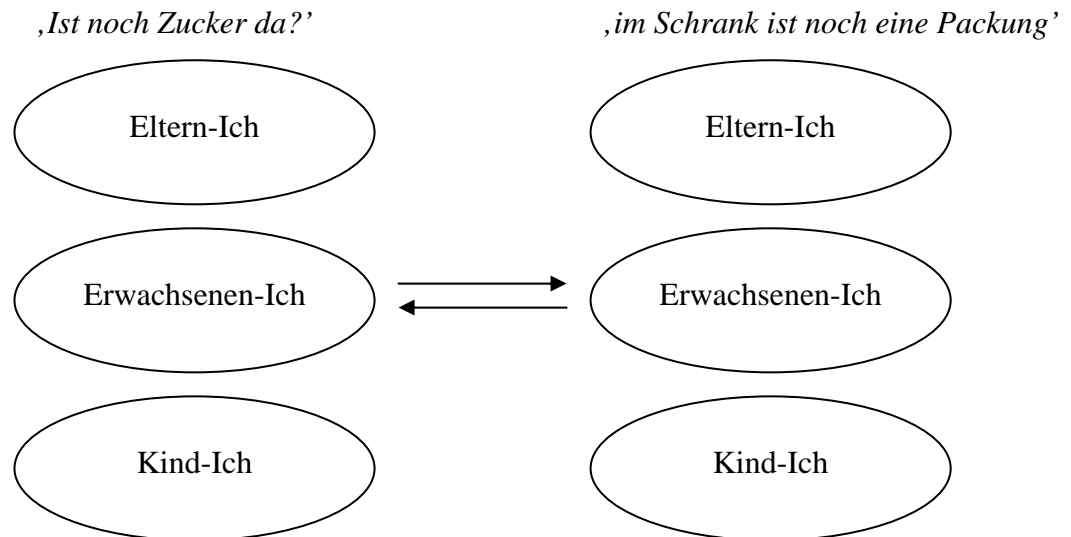
Diese vielfältigen Aktivitäten verlangen natürlich eine umfangreiche Arbeits- und Zeitplanung. Die Faustregel „gut geplant ist halb gelernt“ gilt auch für alle Arten von Prüfungen. In einem Terminkalender, Terminplaner oder ein Terminposter sind sofort nach Bekanntgabe alle Schulaufgabentermine und der Ablauf der entsprechenden Wiederholungsmodule einzutragen. Dieser Plan sollte mindesten eine Woche im Voraus erstellt und regelmäßig ergänzt werden. Am günstigsten ist es eine halbe Wochenstunde am Wochenende hierfür fest zu reservieren, in der der Ablauf der kommenden Woche nochmals geprüft und ergänzt und der für die übernächste Woche konzipiert wird.

Was ist sonst noch bei der Schulaufgabenvorbereitung zu bedenken? Ein wichtiger Punkt ist die Schulung des Zeitgefühls. Es empfiehlt sich, immer wieder frühere Tests oder Aufgabenstellungen unter Zeitdruck durchzuarbeiten. Die gelingt am besten in Zusammenarbeit mit einigen Klassenkameradinnen und –kameraden, unter genauer Zeitnahme mittels einer für alle sichtbaren Uhr.

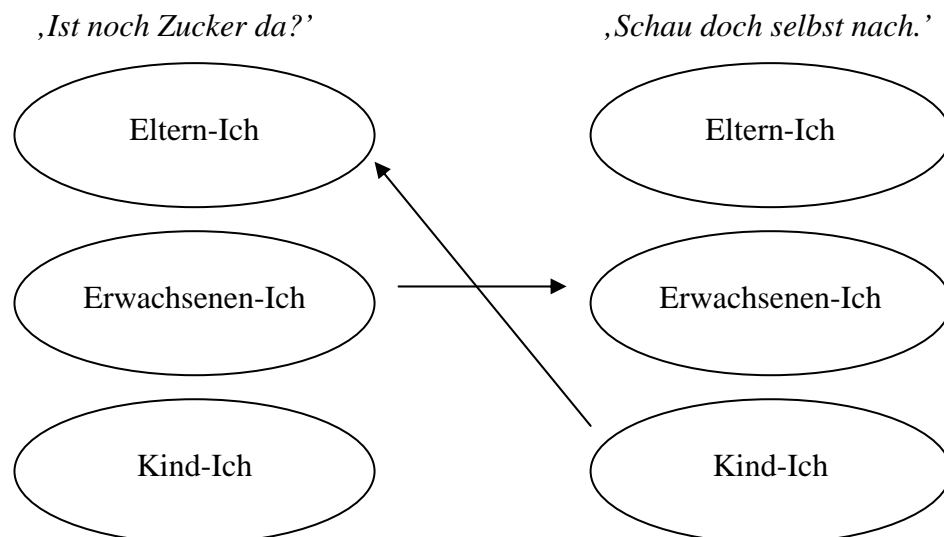
Nach der Vorbereitung ist auch ein geübtes und geschicktes Vorgehen während der Bearbeitung der Schulaufgabe wichtig. Zunächst müssen die einzelnen Aufgaben genau gelesen und geklärt werden, was exakt gefragt ist. Bei Unklarheiten sollte auf alle Fälle die Lehrkraft gefragt werden, auch wenn dies bisweilen nicht erwünscht ist. Dann ist eine grobe Reihenfolge festzulegen: Immer mit der leichtesten Aufgabe beginnen, um ein gewisses Erfolgserlebnis an den Beginn zu stellen. Und immer, wenn ein Problem sehr schwer erscheint, ohne schlechtes Gewissen dieses zurückstellen und einer leichteren Fragestellung überzugehen. Alle Antworten so präzise und auch so knapp wie möglich formulieren – dies erspart Konzentration und Zeit und beides ist während einer Prüfung sehr kostbar. (vgl. KLIPPERT 2000, S.218 f)

II. Graphische Darstellung komplementärer, gekreuzter und verdeckter Kommunikation

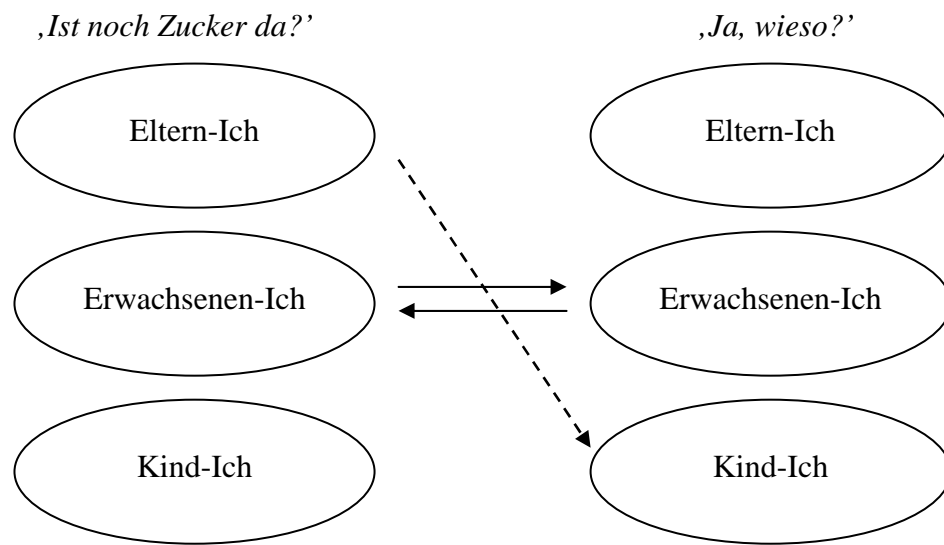
Beispiel einer komplementären Kommunikation (vgl. GÜHRS/NOWAK 1995, S.95)



Beispiel einer gekreuzten Kommunikation (vgl. ebd., S.97)






Beispiel einer verdeckten Kommunikation (vgl. ebd., S.104)



III. Beispiels eines Fragebogens zur Analyse von Gruppenprozessen

(nach Philipp1992, S.82)

Bitte geben Sie bei den unten stehenden Aussagen (anonym) an, inwiefern Sie diesen zustimmen. Die ausgefüllten Fragebögen werden gesammelt und die Meinungen über die Aussagen an der Pinnwand visualisiert, so dass sich ein Gesamtbild über das Gruppengefühl ergibt. Bei Bedarf wird das Gesamtbild diskutiert.

	dem Stimme ich zu 	teils/teils 	dem Stimme ich nicht zu 
1. Die Intension der Teamarbeit war von Beginn an klar			
2. Die Zielklärung war aufschlussreich und ich kannte meinen Aufgabenbereich			
3. Der Arbeitsverlauf der Gruppe war zufriedenstellend			
4. Dabei wurden regelmäßig Kontrollpunkte angesteuert, an denen die Arbeit und der Verlauf geprüft wurde			
5. Jeder brachte sich gleichermaßen in den Prozess ein und konnte seine Ideen vorbringen			
6. Bei Irritationen und Schwierigkeiten konnte ich auf die Unterstützung der Gruppe bauen			
7. Ich hatte die Möglichkeit meine Fähigkeiten in den Prozess einzubringen			
8. Die Kompetenzen der Gruppenmitglieder wurden genutzt			
9. Jeder hatte seinen Platz in der Gruppe gefunden und ging der gemeinsamen Arbeit nach			
10. Ich fühlte mich wohl in meiner Rolle			
11. Keiner dominierte das Team im besonderen Maße			
12. Konkurrenzkämpfe nahmen keinen Einfluss auf die gemeinsame Arbeit			
13. Konflikte wurden in Diskussionsprozessen sachlich gelöst			
14. Im Vordergrund stand die Lösung des Problems			

IV. Planungsraster

Planung zum Thema: _____

1. Kurzfristige Planung (Maßnahme(n), die noch in diesem Schuljahr durchführbar ist/sind)

Maßnahme:	
Zielsetzung:	
Im Einzelnen bedeutet das:	
Beginn:	
Ende:	
Durchführung durch:	
In Kooperation mit:	
Nächste notwendige Schritte:	

Planung zum Thema: _____

2. Langfristige Planung (Maßnahme(n), die im kommenden Schuljahr durchführbar ist/sind)

Maßnahme:	
Zielsetzung:	
Im Einzelnen bedeutet das:	
Beginn:	
Ende:	
Durchführung durch:	
In Kooperation mit:	
Nächste notwendige Schritte:	

Literaturverzeichnis

BAYEISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.) (1998). Wissen und Werte für die Gesellschaft von morgen. Dokumentation Bildungskongress. München: Auer-Verlag

BAYEISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.) (2001). Innere Schulentwicklung in Bayern. Aus der Praxis in die Praxis. München.

BAUMERT, JÜRGEN (2001). PISA 2000 – Basiskompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Buderich

BUMILLER, MANFRED (2002). Kommunikation in der Schule. In: **LEHRERINFO (Hrsg.)**, Heft 2, S. 5-8

BUHREN, CLAUS G. / ROLFF, HANS-GÜNTER (2002). Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

DALIN/ROLFF/BUCHEN (1996). Institutioneller Schulentwicklungsprozess. 3.Auflage, Bönen: Kettler

ECKART, WOLFGANG u.a. (2001). Pädagogische Schulentwicklung, Konzept und Praxis. Nürnberg

EIKENBUSCH, GERHARD (1998). Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Verlag

ENDLER, SUSANNA (2001). Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten. Lichtenau: AOL-Verlag

FULLAN, MICHAEL (1993). Change Forces – Probing the Depths of Education Reform. London: Falmer Press

FULLAN, MICHAEL (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Verlag

GELLERT, MANFRED / NOWAK, CLAUS (2002). Teamarbeit – Teamentwicklung – Teamberatung. Meezen: Limmer Verlag

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (2001). Zeitmanagement. Feierabendgarantie für junge Lehrerinnen und Lehrer. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft

GÜHRS; MANFRED / NOWAK, CLAUS (1995). Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. 3. Auflage, Meezen: Limmer Verlag

GÜNTHER, ULLRICH / SPERBER, WOLFRAM (1995). Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren. 2. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag

HINRICHS, PER / KOCH, JULIA / MEYER , CORDULA / PHILIPP, BEATE / SCHMIDT, CAROLINE (2003). Horrortrip Schule. In: **SPIEGEL:** Nr.: 46, S. 46-68

HIRSCHMANN, NORBERT (2003). Gemeinsam geht's besser. In: **LEHRERINFO (Hrsg.),** Heft 4, S. 5-8

HORSTER, LEONHARD / ROLFF, HANS-GUNTER (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

KLIPPERT, KARL-HEINZ (1997). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. In; **Pädagogik:** Nr. 2, S. 13

KLIPPERT, KARL-HEINZ (2000). Methoden-Traning. Übungsbausteine für den Unterricht. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

KLIPPERT, KARL-HEINZ (2000). Pädagogische Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

LANGEMAACK, BARBARA / BRAUNE-KRICKAU, MICHAEL (2000). Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und leiten von Gruppen. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

LIPP, ULRICH / WILL, HERMANN (1999). Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

MILLER, REINHOLD (1997). „Das ist ja wieder typisch.“ Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 25 Trainingsbausteine. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

MILLER, REINHOLD (1997). Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

PHILIPP, ELMAR (1992). Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

PHILIPP, ELMAR (1996). Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

ROLFF, HANS-GÜNTER / BAUER / KLEMM / PFEIFFER (1998). Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag

ROLFF, HANS-GÜNTER / BUHREN, CLAUS G. / LINDAU-BANK, DETLEV / MÜLLER, SABINE (1999). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

ROLFF, HANS-GÜNTER / SCHLEY, WILFRIED (2000). Bezugstheorien aus der Personalentwicklung. In: **Journal für Schulentwicklung:** Nr. 4, S. 44-59, Innsbruck-Wien: Studien-Verlag

ROSINI / SILVIA (1996). Erwachsenengerechtes Lernen in der Gruppe. Nürnberg: emwe-Verlag

SCHMIDT-GRUNERT, MARIANNE (2002). Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. 2. Auflage. Freiburg: Lambertus-Verlag

SCHRATZ, MICHAEL (1996). Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zur Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

SCHRATZ, MICHAEL / STEINER-LÖFFLER, ULRIKE (1998). Die Lernende Schule. Arbeitsbuch zur pädagogischen Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

SCHULZ VON THUN, FRIEDMANN (1997). Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt

Internetquellen

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst:

www.stmuk.bayern.de/km/amtsblatt/amtsblatt_2002/16-16.html#IV

abgerufen am 28.12.2003

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst:

www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/aktuelles/g8eltern2.pdf

abgerufen am 28.12.2003

Fernuniversität Hagen:

<http://www.fernuni-hagen.de/KLI/Lewin.html>

abgerufen am 5.01.2004

Erklärungen

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und außer den angeführten keine weiteren Hilfsmittel benützt habe. Die Arbeit wurde noch nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt.

Soweit aus den im Literatur- und Quellenverzeichnis angegebenen Werken einzelne Stellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind sie in jedem Fall unter Angabe der Entlehnung kenntlich gemacht.

Die Versicherung selbstständiger Anfertigung bezieht sich auch auf die in der Arbeit enthaltenen Zeichen-, Kartenskizzen und bildlichen Darstellungen.

Nürnberg, den 2. Februar 2004

Susanne Zirkler

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass ein – ohne Korrekturanmerkungen versehenes – Exemplar meiner Diplomarbeit in geeigneter Weise hochschulöffentlich aufgestellt wird.

Nürnberg, den 2. Februar 2004

Susanne Zirkler