



Vorwort

Personalentwicklung gilt als Steuerungsinstrument für eine erfolgreiche Schulentwicklung, ohne kontinuierliche und langfristige Personalentwicklung bleiben Schulentwicklungsprozesse nur Stückwerk. Ein Postulat und eine Herausforderung für jede Schulleitung! Denn Personalentwicklung ist eine Führungsaufgabe und kann nicht delegiert werden.

Mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz (verabschiedet am 27. Februar 2008) wird diese besondere Verantwortung noch einmal festgeschrieben.

Die Beiträge im vorliegenden Heft gehen deshalb den Fragen nach: Was kann die Schulleitung für eine erfolgreiche Personalentwicklung tun? Welche Aufgaben und Anforderungen ergeben sich? Was sind Ziele, Inhalte und Instrumente einer wirksamen Personalentwicklung? Wie kann dieser Prozess an Schule transparent gemacht werden?

Schulische Qualität hängt untrennbar damit zusammen, wie es gelingt Lehrer zu fördern und zu fordern. Ein Personalentwicklungskonzept der Schule wird zum Bestandteil des Schulentwicklungsprogramms. Verbunden damit ist das Thema der Lehrergesundheit als Führungsaufgabe der Schulleitung.

Die Artikel im Heft 2 „Schulleitung in Thüringen“ verbinden wieder Beiträge aus Theorie und Praxis, aus Fortbildung und Schulalltag. Einleitend wird der Blick auf die Wirtschaft gerichtet. Dabei geht es um Differenzen aber auch Parallelen innerhalb von Personalentwicklungsprozessen im wirtschaftlichen und schulischen Bereich.

Insgesamt veranschaulichen die einzelnen Beiträge den Zusammenhang zwischen einer personenbezogenen Personalentwicklung, der Teamentwicklung und der Gestaltung einer erfolgreichen Schulentwicklung.

In der Planung unserer Themenreihe möchten wir auch bereits auf Schwerpunkte für das Heft 3 „Schulleitung in Thüringen“ hinweisen:

- Unterrichtsentwicklung
- Neurobiologie und Schulkultur
- kooperatives Lernen
- Diagnostik

Dr. Christa Herwig
amtierende Direktorin
Thillm

Dr. Annerose Kropp
Leiterin Führungskräfte-
entwicklung

Impressum

Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thillm, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

© 2009

Herausgeber:

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

THILLM Bad Berka

Heinrich-Heine-Allee 2-4

Postfach 52

00438 Bad Berka

Telefon: +49 (0) 3 64 58 56 - 0

Telefax: +49 (0) 3 64 58 56 - 300

E-Mail: institut@thillm.thueringen.de

Internet: www.thillm.de

Gesamtleitung:

Rigobert Möllers, Thillm

Redaktion:

Dr. Annerose Kropp, Thillm

Abbildungen:

Thillm, calibris designagentur

Gestaltung:

calibris designagentur

Druck:

SDC Satz+Druck Centrum Saalfeld GmbH

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4,00 Euro abgegeben.

Alle Autoren sind für Rückmeldungen zum Heft sehr dankbar.
Bitte richten Sie diese an: Annerose.Kropp@thillm.thueringen.de

(Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter)

THEMA





Erfolgreiche Personalentwicklung – Ein Blick der Wirtschaft auf die Schule

Interview mit **Mihajlo Kolakovic** und **Dr. Bernd Uwe Althaus**
Die Fragen stellte **Dr. Annerose Kropp**

**„Um klar zu sehen,
genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“**

Saint-Exupéry, Antoine

Frau Kropp: Herr Kolakovic, Herr Dr. Althaus, ich begrüße Sie herzlich zu unserem Gespräch. Saint-Exupéry, Antoine hat einmal gesagt: „Um klar zu sehen, genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“ Sie bringen diese verschiedenen Blickwinkel auf unser Thema mit. Herr Kolakovic, mit welcher Zielsetzung haben Sie Ihr Unternehmen gegründet? Sie versprechen ein umfassendes Know how auf dem Gebiet der Personalentwicklung. Können Sie das bitte näher beschreiben?

Herr Kolakovic: Ich beschäftige mich seit mehr als 20 Jahren mit dem Thema Personalentwicklung, genauer gesagt eigentlich seit meinem Psychologiestudium. Nach diversen Tätigkeiten als Personalentwickler und Bildungsleiter in der (west)deutschen Großindustrie kam ich als Leiter der Personalentwicklung zur JENOPTIK AG. Dort beschlossen wir, das gesamte Geschäftsfeld „Personal“ in eine eigenständige GmbH auszugliedern, um diese Dienstleistung nicht nur den konzerninternen Firmen, sondern auch dem externen Markt anzubieten; d. h. wir bieten kleinen und großen Unternehmen unser Know how im Bereich Personalentwicklung als Beratungsdienstleistung an, und zu besonders interessanten Themen veranstalten wir auch offene Seminare.

Frau Kropp: Herr Althaus, Sie waren lange Jahre erfolgreich als Schulleiter einer Regelschule in Leinefelde tätig und sind seit 3 Jahren Direktor des Thillm. Was reizt Sie daran, Leiter dieses Institutes zu sein?

Herr Althaus: Ich denke das „eingebunden sein“ in Entwicklungen von Schulen in Thüringen. Es geht mir darum, Entwicklungen so zu begleiten, damit sie wirklich zu nachhaltigen Veränderungen in Schulen führen können. So wollen wir Schulleiter durch eine gute Fortbildung und Beratung so unterstützen, dass man sieht: Jawohl, hier bewegt sich etwas in dem Bereich Schule. Und wir können ein Stück dazu beitragen.

Frau Kropp: Hat sich Ihre Aufgabe als Leiter im Vergleich zu früher geändert?

Herr Althaus: Ja, sehr wesentlich. In der Schule ist man unmittelbar am Puls des Geschehens eingebunden, hat Unterricht und wirkt in Projekten mit Schülern vor Ort mit. Ich muss sagen, die Arbeit mit den Schülern und den Eltern hat mir auch gerade in der Übergangszeit ein Stück gefehlt. Am Thillm ist das anders. Unsere Arbeit wirkt auch auf Schulen, aber eben erst mittelbar, sodass man oft nur längere

Linien nachvollziehen kann, ob es eine positive Entwicklung gebracht hat und ob Dinge akzeptiert wurden. Ein weiterer Unterschied ist, in der Schule macht man als Schulleiter alles. Und gerade in kleinen Schulen ist man auch Bauleiter, teils Hausmeister, man hat in der Regel auch wenig Unterstützung in der Sachbearbeitung. Am ThILLM hat man dagegen einen professionellen Bereich von Unterstützung.

Herr Kolakovic: Ich würde an dieser Stelle sehr gern einhaken. Ich finde das ThILLM natürlich enorm wichtig für die Personalentwicklung an den Schulen. Aber Personenqualifizierung allein reicht nicht, sondern man muss entsprechende Strukturen schaffen. Das ThILLM hilft dabei, entsprechende Strukturen in Schulen zu schaffen, sodass bestimmte Qualifikationen dann von Lehrern im Sinne von Personalentwicklung auch abgefordert werden.

Frau Kropp: Sie kommen damit auf erfolgreiche Personalentwicklung in Schule zu sprechen. Herr Kolakovic, wie würden Sie aus Ihrer Sicht wichtige Ziele und Inhalte von Personalentwicklung in Schule definieren?

Herr Kolakovic: Das ist natürlich ein bisschen schwierig, weil ich von dem direkten Leben in der Schule weit weg bin. Eins ist klar, im Grunde müssen Lehrer qualifiziert werden, um sich auf die verändernden Bedingungen in der Praxis einstellen zu können. Endziel ist es doch, möglichst optimale Ausbildungs- und gute Erziehungsergebnisse zu erreichen. Wenn man sich für den Lehrerberuf entschieden hat, dafür brennt und mehr Verantwortung, z.B. als Schulleiter oder in anderen Führungsaufgaben übernehmen möchte, ob nun als Fachleiter oder Fachbereichsleiter, dann müssen dahingehend die Lehrer unterstützt und qualifiziert werden.

Frau Kropp: Wie sehen Sie das, Herr Althaus?

Herr Althaus: Zum einen ist mir wichtig zu sagen, dass wir Personalentwicklung unter den Bedingungen des öffentlichen Dienstes leisten. Das heißt, wir sind nicht auf einer Insel, sondern wir sind in einem sehr eng gefügten Rechtsrahmen, den man aber ausgestalten kann. Das soll jetzt also keine von vornherein pessimistische Feststellung sein. Diejenigen, die neidisch auf die Wirtschaft schauen, denen muss man sagen, auch Wirtschaft funktioniert ja nicht im rechtsfreien Raum, sondern hat auch ähnliche Rahmenbedingungen, die mitunter erheblich den Bewegungsspielraum einschränken. Ziel von Personalentwicklung ist es, die institutionelle Entwicklung, also die Entwicklung der Schulen in hoher Qualität und die persönliche Entwicklung des Einzelnen miteinander abzustimmen. Der Lehrer, der Erzieher, der Schulleiter muss wissen, welche Ziele für die institutionelle Entwicklungen stehen, diese akzeptieren und für sich selbst auch als handlungsleitend sehen. Auf der anderen Seite müssen aber die Beteiligten auch das Ge-



fühl haben, dass auch ihre persönliche Entwicklung, ihre Interessen für die Schule im Blick sind. Dies ist die Voraussetzung für einen Abgleich, der gelingt, wenn der Prozess transparent gestaltet wird.

Frau Kropp: Herr Kolakovic, wie können Sie die Leistung der Mitarbeiter beeinflussen, sodass sie motiviert sind und aus Überzeugung im Unternehmen bleiben?

Herr Kolakovic: Eigentlich können wir bei der schulischen Diktion bleiben – in diesem Fall bei der intrinsischen Motivation. Wenn es gelingen soll, Mitarbeiter zu motivieren, muss man Ihnen ein Ziel vorgeben, das auch ihr Ziel ist, dann wird dieses auch von ihnen angenommen und akzeptiert werden. Wenn das zusammen kommt, denke ich, kann viel gelingen. Für eine gute Leistung ist es wichtig zu wissen, worin diese genau besteht, dann brauche ich die entsprechenden Mittel, um das Ziel erreichen zu können, und ich muss die notwendigen Fähigkeiten haben.

Herr Althaus: Ich denke, es ist erst einmal wichtig, dass ich eine Unternehmenskultur habe. Das Wort Unternehmenskultur ist auch ein wichtiger Aspekt in unserem Qualitätsrahmen, bedeutet hier Schulkultur entwickeln. Personalentwicklung darf nicht als Aktionismus verstanden werden, nach dem Motto: „Man müsste wieder mal!“ Dann wird wieder etwas gestartet, und nach einem viertel Jahr ist das Strohfeuer hin. Deshalb müssen wir diese Fragen der Organisations- und der Personalentwicklung permanent mitlaufen lassen. Schon wissend, der zentrale Aufgabenbereich von Schule ist Lehren und Lernen. Aber man darf die Punkte nicht aus dem Auge verlieren, wo ich dem Einzelnen dann die Rückmeldung gebe und sage: „Jetzt ist dieser Abschnitt abgeschlossen, den wir vereinbart hatten bezüglich der Ziele, und ich gebe dir Rückmeldung.“ Ich glaube, das funktioniert noch zu wenig im System Schule. D.h. aber auch, die Führungskräfte müssen in die Lage versetzt werden, das zu tun. Ich muss Ihnen Zeit dafür einräumen und Fortbildung, Begleitung und Coaching anbieten. Ich muss für diese wesentlichen Aufgaben auch „Leitungszeit“ einräumen. Eine Schulleiterin, die eine Grundschule leitet, in der sie selbst 20 Stunden Unterricht hat, braucht mehr Zeit für die erfolgreiche Personalentwicklung.

Frau Kropp: Für den Schulleiter ist das eine unwahrscheinliche Herausforderung. Er muss die Ziele der Organisation Schule in Balance bringen mit den Interessen des Einzelnen, dabei die Interessen der Schüler im Blick haben, denn darum geht es letztendlich. In unseren Schulleiterkursen kommen dann Fragen, wie: „Was tun wir aber mit Kollegen, die nicht so motiviert sind? Was tun wir mit diesen so genannten Wanderpokalen?“ Was würden Sie diesem Schulleiter antworten?

Herr Kolakovic: Ich habe vor einiger Zeit ein Modell entwickelt, auf das ich immer noch stolz bin. Das sind die 3 oder auch 4 „S“ der Personalentwicklung. Diese bestehen zum einen aus dem Skill (Fähigkeiten), d.h. ich kann jemandem etwas beibringen, z.B. Zielvereinbarungsgespräche zu führen; ich kann ihn trainieren.

Das zweite „S“ ist die Struktur, d.h. ich muss abfordern, was ich als Skill vermittelt habe, also z.B. dass das Zielvereinba-

rungsgespräch bis zu einem Termin geführt und dann abgerechnet wird. Das reicht aber leider auch noch nicht. Das dritte „S“ ist – und da wird es schwierig – die Notwendigkeit einer Sanktion. Wenn ich die Sanktion nicht habe, passiert nach meiner Erfahrung auch nichts. Das war die Frustration des Personalentwicklers. Sanktion heißt aber nicht unbedingt, negative Sanktion, sondern kann auch Belohnung bedeuten und zwar so deutlich, dass alle sehen, dass es sich lohnt, z.B. durch besondere Aufgaben oder eine Beförderung. Das vierte „S“ müsste man voranstellen, die Strategie. Alles muss in die Gesamtstrategie des Unternehmens passen. Wenn ich heute einen Kunden habe, der irgendein bestimmtes Training (also Skill-Aufbau) haben will, dann frage ich die anderen beiden Punkte immer ab. Hast du eine Struktur geschaffen, um das dann anwenden zu lassen und wirst Du es auch sanktionieren? Wenn er sagt, er habe beides nicht, dann rate ich ihm, mit seinen Mitarbeitern lieber ein Betriebsfest zu veranstalten oder ein Bier trinken zu gehen. Da haben alle mehr davon, als von einem Schulungskurs, bei dem die Struktur und die Sanktion fehlen, sodass anschließend nichts zur Anwendung kommt.

Herr Althaus: Für mich stellt sich die Frage: Warum wird jemand zum „Wanderpokal“? Ich denke, zuerst einmal muss ich mich mit den Dispositionen der Person beschäftigen. Ich werde also sehen, warum geht das nicht so, wie ich mir das als Leiter eigentlich vorstelle. Welche Indizien habe ich? Ist es seine Fachlichkeit, sind es gewisse Persönlichkeitsmerkmale, oder ist es einfach, weil etwas zusammen kommt, was nicht zusammen passt? Ich glaube, dass wir an der Stelle wirklich auch Bedarf haben, dort besser hinzuschauen und sauber zu analysieren. Dazu gehört auch die Arbeit mit einer Zielvereinbarung, und ich kann bei bekannten Defiziten in Abstimmung mit der Person ein persönliches Fortbildungsprogramm festlegen. Als Schulleiter kann ich in die Organisation eingreifen und kann ihm zum Beispiel den Unterricht in Klassen umplanen. Es ist auch die gemeinsame Suche mit dem Schulumt möglich, nach einer Schule, wo der Kollege nach den gegebenen Dispositionen besser hinein passt. Das ist dann aber kein Weitergeben eines „Wanderpokals“, sondern ein gutes Personalmanagement, also wirklich möglichst die- und diejenigen dort einzusetzen, wo die persönlichen Entwicklungsschritte stimmig sind. Dann gibt es aber auch den wirklich negativen Fall. Ich bin hier nicht pessimistisch, weil ich die Erfahrung habe, dass dann auch die Möglichkeit des öffentlichen Dienstes unter Beachtung der Mitarbeiterrechte zu Konsequenzen führen kann. Für diese Konsequenzen nützt kein Bauchgefühl über die Arbeit, die jemand macht, sondern hier muss mehr mit sauberen Analysewerkzeugen gearbeitet werden, da muss man wirklich die Schritte klar machen, muss auch die Hilfsmaßnahmen klar darstellen können und muss die dann gegebenenfalls negative Bilanz nachweisen, wenn ich erwarte, dass dann Konsequenzen folgen.

Herr Kolakovic: Der Unterschied in den beiden Bereichen liegt im Grunde genommen im Vorfeld, nämlich in der Personalauswahl. Da hat die Wirtschaft ein paar Vorteile. Sie haben ja im Grunde genommen dafür das Studium und die Referendariatszeit. Aber wer dann übernommen wird, der ist eben drin im System und das für 40 Jahre. Das ist eine riesige



Verantwortung. Es gibt in der Wirtschaft etwas mehr Möglichkeiten, einzelnen eine andere Funktion, die für sie geeigneter ist, anzubieten. Wenn jemand wirklich vor einer Klasse steht, unterrichten soll, aber nicht reden mag oder menschenfurchig ist und eigentlich forschen möchte, dann ist dies fatal und schwer im Rahmen von Schule zu ändern.

Herr Althaus: Ich hoffe, dass sich durch das neue Lehrer- bildungsgesetz einiges ändern wird. Denn da heißt es ja, möglichst schon einen Nachweis eines Vorpraktikums einzu- bringen. Dass man vielleicht im Sportverein, in der Kirchengemeinde oder in einer Jugendhilfeorganisation schon einmal ein Praktikum geleistet hat, um zu sehen: Macht es mir Freude mit jungen Menschen umzugehen? Um in solche Testsitu- ationen zu gelangen, muss dieses im Referendariat fortgeführt werden. Deshalb werden wir ja auch in Zukunft die Berufsein- gangsphase sehr stark ausgestalten, hier müssen wir Probe- zeiten ausnutzen und Rückmeldungen geben.

Frau Kropp: Damit sprechen Sie auch die Beratungskompe- tenz an. Wir erfahren durch die Rückmeldung in der Fortbil- dung, dass hier auch Schulleiter immer wieder Hilfe brauchen.

Herr Althaus: Als ich das erste Mal nach Großbritannien kam, habe ich der Schulleiterin, der ich dort begegnet bin, natürlich die Frage gestellt, die man als Schulleiter immer zuerst stellt: „Wie viele Stunden Unterricht musst du leisten?“ Und sie hat gesagt: „Meine erste Aufgabe ist nicht Unterricht zu halten, sondern meine erste Aufgabe ist, das Monitoring, die Begleitung und Beratung meiner Lehrer. Das tue ich auch durch Unterricht, aber mehr indem ich mich an gemeinsamen Projekten beteilige, wo ich dann die Teamfähigkeit, die Zu- sammenarbeit mit im Blick habe.“ Viele meiner Kollegen ver- stehen sich immer noch als „Primus inter pares“. Deshalb muss ein Perspektivwechsel, die neue Rolle der Führungskraft ganz stark unterstützt und begleitet werden.

Herr Kolakovic: Ich denke, dass kollegiale Supervision auch einen notwendigen Kulturwechsel in den Schulen erfor- dert. Für viele Lehrer, und das weiß ich jetzt aus meiner Arbeit für das Thillm, ist es schwierig, sich auf kollegiale Supervision einzustellen, d. h. sich von Kollegen beraten zu lassen: Wie ist mein Unterricht, wenn ich seit 15 Jahren unterrichte und mei- nen Stil entwickelt habe? Dann noch etwas zu korrigieren und von draußen jemanden draufschauen zu lassen, das ist eine Herausforderung. Diese Rückmeldungen sind aber enorm wichtig. Hier ist ein Kulturwechsel notwendig, damit Supervi- sion nicht als Kontrolle, Besserwisserei oder Kritik, sondern als Beratung im positiven Sinne empfunden wird.

Herr Althaus: Ich glaube, wir haben mit der Führungskräfte- entwicklung jetzt einen neuen Weg begonnen, um langfristige Veränderungsprozesse in den Schulen zu unterstützen. Das Finden von geeigneten Führungspersonen durch eine orientierende Phase, so etwas gab es ja bei uns bisher nicht. Wir haben gesehen, dass wirklich die Sensibilität dafür sehr groß ist – 560 Teilnehmer im 1. Zyklus, das haben wir nicht er- wartet. Darauf aufbauend folgt die vorbereitende Phase. Hier geht es darum zu vermitteln: Welche Erwartungen haben wir an Führungskräfte? Wie kann eine persönliche Karrierepla-

nung aussehen? Ich bin mit 42 Jahren hierher gewechselt. Wenn ich nicht einen aktiven Part gespielt hätte, mich zu be- werben, dann wäre ich noch rund 25 Jahre Schulleiter an meiner Schule gewesen. Leider ist das momentan existieren- de öffentliche Dienstrecht nicht unbedingt hilfreich, um solche Wechsel und solche Blickwechsel realisieren zu können. Aber es gibt Möglichkeiten, die genutzt werden sollten.

Herr Kolakovic: Ich kann nur zustimmen. Ich habe ja schon ein paar Mal in unseren Diskussionen im Thillm gesagt, dass ich das Thillm für eine hervorragende Institution halte, um eine „Durchlaufröhre-Funktion“ darzustellen. D. h. Lehrer setzen sich während ihrer Arbeit im Thillm wieder verstärkt mit Didak- tik, Lehrplänen und anderen Ansätzen der Schulentwicklung auseinander und kehren dann wieder in die schulische Praxis zurück. Dieser Blickwechsel ist fruchtbringend für beide Sei- ten. In das Thillm fließen aktuelle Erfahrungen aus der Schule und aus der Arbeit mit der neuen Schülergeneration ein. Auf der anderen Seite wird wiederum Neues aus dem Thillm in die Thüringer Schulen getragen.

Frau Kropp: Glauben Sie, dass sich mit dem Vorhaben „Ei- genverantwortliche Schule“ etwas im Rahmen der Personal- entwicklung für Schule verändert hat?

Herr Althaus: Wir sind hier noch am Anfang. Aber ich glau- be daran, dass Entwicklung mit Unterstützung von Eigenver- antwortung der richtige Weg ist. Die Bedingungen für erfolg- reiche Schulen, ob in Jena, in Eisenach, in der Rhön oder im Eichsfeld sind sehr unterschiedlich. Es sind die regionalen Er- wartungen, es ist das kulturelle „Verwobensein“, z. B. in einer Schule auf dem Land, in einem großstädtischen Kontext oder in einem sozialen Brennpunkt. Was erwartet die Wirtschaft? Welche Rolle spielt unsere Schule da? Welche Situation finde ich als Schule vor, im Sinne von Elternschaft, familiäre Bedingungen? Letztendlich ist es nur die Schule, die in der Lage ist, sich auf diese Erwartungen einzustellen und von da aus dann ihren Weg zu gehen. Das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ ist eigentlich die Grundvoraus- setzung dafür. Und dann müsste es gelingen, die Folie der Qualitätsbereiche und die Folie der Personalentwicklung ab- zugleichen. Erst dann kann ich sehen, z. B. im Bereich ‚Lehren und Lernen‘, im Bereich ‚Kultur und Kommunikation‘, welches sind die Linien, die ich als Schule verfolge und was wird von uns erwartet. Nur so wirkt ein Qualitätsrahmen nicht so steif wie ein Bild, welches ich an die Wand hänge, sondern hand- lingsprägend. Ich formuliere es gern so: „Eigenverantwortung muss gewährt werden, aber sie muss andererseits auch ange- nommen werden.“ Da haben wir einen Kulturwandel, und er ist nicht einfach.

Herr Kolakovic: Genau diese unterschiedlichen Rahmenbe- dingungen müssten geklärt werden. Wenn ich das aus Unter- nehmersicht sehe, dann ist das ungefähr wie eine regionale Niederlassung. Die Regionen sind unterschiedlich. In Spanien muss ich Autos anders verkaufen als in England. Also muss der Leiter eigenverantwortlich handeln und anderen sehr gut erklären können, warum er so handelt. Insofern würde ich als Kultusministerium sagen: „Ja, Eigenverantwortung heißt, dass ihr wissen müsst, wo und was ihr in eurer Region seid: in einem



sozialen Brennpunkt oder an einer Spezialschule in Jena. In diesem Rahmen sollten die Ziele durchaus ehrgeizig gesteckt werden.

Frau Kropp: Würde das Unternehmen etwas anderes mit dem Begriff „Eigenverantwortung“ verbinden, ihn weiter definieren in Richtung Personalhoheit?

Herr Kolakovic: In Bezug auf die Personalhoheit kann ich das nicht so genau sagen. Der Schulleiter oder der Unternehmenschef, dem ein bestimmter Erfolg abverlangt wird, wird sagen: „Dann müsst ihr mich aber auch machen lassen! Wenn ihr mir die falschen Leute oder das falsch aufgeteilte Budget gebt, dann müsst ihr auch die Verantwortung tragen, nicht ich! Aber wenn ihr mir sagt, ich darf selbst entscheiden, Hauptsache das und das kommt raus, dann bin ich verantwortlich.“ Jetzt ist das aber nicht so leicht mit: „Was kommt raus?“ Die Kontrollfrage ist natürlich das Schwierige. Da dieses „Was kommt raus?“ ja letztlich auch über die Schulaufsicht definiert werden muss. Das ist schwerer zu definieren, als z.B. finanzieller Erfolg.

Herr Althaus: Ich glaube, es ist ja verständlich, wenn ich eine Aufgabe zu erfüllen habe und ich mich erst einmal nach den Bedingungen umschaue, die geändert werden müssten. Als Schulleiter habe ich auch gesagt: Wenn man mir die Personalverantwortung gibt, wenn es schulscharfe Ausschreibungen der Stellen gibt, dann kann ich das auch. Aber dann muss man sich bewusst sein, wenn schulscharf ausgeschrieben wird, dass Lehrer auch die Möglichkeit nutzen, sich ihre Schulen auszusuchen. Wir brauchen da nicht die Augen zu verschließen, unsere personellen Rahmenbedingungen bieten für uns momentan nicht die Möglichkeiten, die Mancher sich wünscht. Aber das, was Herr Kolakovic beschrieben hat, das ist ja eigentlich der Weg. Wir sagen: Das Schulamt ist dein Partner für die Zielvereinbarung. Du als Schule musst den Ausgangspunkt definieren und die Entwicklungsziele für die nächsten drei Jahre festlegen. Auch der Besuch des Expertenteams hat einen wesentlichen Beitrag geleistet. Du als Schule kennst die Ergebnisse deiner Schüler in den Kompetenztests, die Prüfungsergebnisse, die Vermittlungsquote deiner Schüler in das Berufsleben. Also von dir erwarte ich, dass du Ziele vorlegst, die von diesem Ausgangspunkt den optimalen Zuwachs sichern. Am Ende des Zyklus kommt dann wieder die Schulaufsicht ins Spiel, dann schauen wir auf die Ergebnisse.

Frau Kropp: Ist es denn in Unternehmen leichter mit Zielvereinbarungen zu arbeiten?

Herr Kolakovic: An manchen Stellen könnte ich mir vorstellen, ist es etwas leichter zu operationalisieren, aber auch nicht in allem. Wenn Sie an Entwicklung, Forschung und ähnliches denken, ist dies oft gar nicht einfach zu operationalisieren. Aber dennoch finde ich es ganz wesentlich, Zielvereinbarungen abzuschließen, dem stimme ich 100%ig zu. Die Kontroll- und Beratungsfunktion durch das Schulamt und der Wettbewerb, der zwischen den Schulen entsteht, tragen ein Stück zur Qualitätsverbesserung bei. Dabei wird es natürlich auch Gewinner und Verlierer geben, aber das muss es auch. Es muss Wettbewerb entstehen, wenn die Qualität wachsen soll.

Herr Althaus: Unstrittig, wir brauchen Transparenz und einen gewissen Wettbewerb. Wir haben das Schulportal eingeführt, in das sich Schulen in eine medienunterstützte Öffentlichkeit hineinbegeben. Hier kann man Schulentwicklungsschwerpunkte ablesen und auch hier entsteht Wettbewerb. Einige Kommunen haben ihre Einzugsgebiete geöffnet, sodass ich sagen kann, ich habe als Elternteil auch bewusst die Möglichkeit auszuwählen. Wir sollten aber auch von den Systemen international lernen. Da dürfen wir durchaus nach Großbritannien sehen, wo in den Tageszeitungen die Schulergebnisse miteinander verglichen wurden mit dem Ergebnis, das bei einer Schule mit schlechtem Abschneiden, die Schülerzahlen zurückgingen, demzufolge das Budget der Schule sank und dann die guten Lehrer weggegangen sind. Das ist so eine Negativspirale, die wollen wir nicht. Wettbewerb ja, aber durch eine gezielte Ungleichbehandlung sollten drohende Fehlentwicklungen durch das System ausgeglichen werden.

Frau Kropp: Sehen Sie einen Unterschied zwischen der Rolle als Personalentwicklungschef eines Unternehmens, einer Schule und dem Manager eines Fußballvereins?

Herr Althaus: Natürlich gibt es unterschiedliche Rollen, und hier sage ich mal in Richtung Schule adressiert, sollten wir unsere guten Rahmenbedingungen durchaus ruhig einmal nennen und ausschöpfen. Denn ich werde nicht wie als Trainer in einem Fußballverein nach dem 2. verlorenen Spiel „rausgekickt“ und werde an einer anderen Stelle wieder in ein System integriert, wo wieder nur nach Öffentlichkeitswirksamkeit und schnellen Erfolgen geschaut wird. Wir haben verlässliche Rahmenbedingungen, und wir können eigentlich nachhaltig arbeiten. Das ist ein Wert, den wir stärken sollten. Das heißt auch, über den Tellerrand zu schauen. Und wo können wir hier lernen? Deshalb pflegen wir ja einen guten Kontakt zur Wirtschaft.

Frau Kropp: Wie lautet zum Abschluss Ihr Leitgedanke für eine erfolgreiche Personalentwicklung?

Herr Kolakovic: Im Laufe meiner Berufstätigkeit ist mir – insbesondere aus der Sicht eines internen Personalentwicklers – deutlich geworden, dass es nicht ausreicht, die sozialen Kompetenzen oder das Know how von Mitarbeitern zu entwickeln. Dies muss gleichzeitig mit einer Organisationsentwicklung, die dieses spezifische Know how auch abfordert, einhergehen. Insofern haben wir die klassischen Personalentwicklungsmaßnahmen um eine umfassende Organisationsentwicklung bzw. Unternehmensberatung erweitert. Das Motto, das wir dabei seit vielen Jahren verfolgen und an unsere Kunden weitergeben, ist: „Ready to go – happy to stay“, d.h. dass wir ein Unternehmen dabei unterstützen, Mitarbeiter zu beschäftigen, die jederzeit vom Arbeitsmarkt gern genommen werden, die aber aus Überzeugung im Unternehmen bleiben, weil sie hier ihre Ziele am besten verwirklichen können und hier ihre Interessen berücksichtigt werden.

Herr Althaus: Das kann ich so im Raum stehen lassen.

Frau Kropp: Ich danke Ihnen für das Gespräch.



Personalentwicklung in Schulen – Ein Vergleich zwischen Schule und Wirtschaft

Dr. Eva Burmeister

Auf dem SCHULEWIRTSCHAFT-Kongress in Berlin im September 2007 beschäftigte sich ein Workshop mit den Möglichkeiten von Personalentwicklung in Schulen. Als Vergleichsgrundlage wurden die Prinzipien der Personalentwicklungsarbeit in der Wirtschaft durch den Qualitätsmanagementbeauftragten und Leiter der Personalkoordination Bitburger Braugruppe GmbH erläutert.

Im Folgenden wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen und Maßnahmen zur Personalentwicklung im schulischen Kontext vorgestellt. In einem nächsten Schritt richtet sich der Blick auf die Grundlagen und Möglichkeiten der Personalentwicklung an Thüringer Schulen. Der Bezug zum Beispiel zur Wirtschaft wird an den grau hinterlegten Stellen hergestellt.

1. Ziele und Grundsätze von Personalentwicklung (PE)

PE wird in der einschlägigen Literatur definiert „als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (Mentzel 1997, S. 15)

Aus dieser Beschreibung wird ersichtlich, dass PE den einzelnen Mitarbeiter in den Blick nimmt, gleichermaßen aber auch die Organisation. Durch PE soll der einzelne Mitarbeiter in seiner individuellen Entwicklung gefördert werden. Dies geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern dient auch dazu, die Organisation in ihrer Gesamtheit weiterzuentwickeln. Es geht also darum, die vorhandenen Fähigkeiten der Mitarbeiter zu erkennen, weiterzuentwickeln und diese mit den Erfordernissen der einzelnen Arbeitsplätze in Einklang zu bringen.

Dieser allgemeine Grundsatz gilt auch für den schulischen Bereich. Personalentwicklung kann nicht losgelöst von Schulentwicklung betrachtet werden. Sie ist Bestandteil der Schulentwicklung, da die Lehrkräfte die notwendigen Prozesse, die zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einer Schule gehören, mittragen und die dafür notwendigen Voraussetzungen schaffen müssen.

Abbildung 1 zeigt den von Rolff entworfenen Ansatz der Dreiteilung von Schulentwicklung und eine Zuordnung der Qualitätsbereiche des Thüringer Qualitätsrahmens, die die Prozesse einer „Guten Schule“ modellhaft beschreiben.

Abb. 1: Dreiteilung von Schulentwicklung, Zuordnung der Qualitätsbereiche



Geht man davon aus, dass das Ziel schulischen Handelns vor allem darin besteht, die Unterrichtsqualität zu verbessern, um eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, so kann darauf eine strategisch ausgerichtete PE einen entscheidenden Einfluss durch gezielte Qualifikation der Lehrkräfte haben.

- PE muss also ein Bestandteil von Schulentwicklung sein.
- PE muss im Schulentwicklungsprogramm (zumindest in der konzeptionellen Arbeit) der Schule verankert sein, um eine systematische und langfristig angelegte Personalarbeit zu garantieren.
- PE ist Führungsaufgabe und kann nicht delegiert werden.

Personalentwicklung heißt auch im schulischen Kontext die Stärkung der Verfahren zur

- Personalgewinnung,
- Personalbeurteilung,
- Personalthonierung und
- Personalförderung.

Inwieweit hier der Spielraum der einzelnen Schulleitung geht bzw. wie weit die Entscheidungsbefugnis reicht, ist von den entsprechenden gesetzlichen Regelungen abhängig. Hier wird es in den nächsten Jahren im Rahmen der Idee der „eigenverantwortlichen“, „selbstständigen“ oder allgemein gesagt, der teilautonomen Schule Veränderungen geben.



Das vorgestellte Modell „Ganzheitliches PE-Konzept“ beruht auf einer Abstimmung zwischen der Unternehmensstrategie sowie den entsprechenden Unternehmenszielen mit den Anforderungen an die Mitarbeiter. Als Bindeglied dienen Bereichsanalysen (z. B. Mitarbeiterbefragungen, Audits). Wichtigstes Instrument zur PE sind Mitarbeitergespräche. Hier wird unterschieden zwischen Einarbeitungsgesprächen, den jährlichen Mitarbeitergesprächen und den jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen. Als ein wesentliches Ziel der PE wird eine Erhöhung der Mitarbeiterzufriedenheit benannt, aber ebenso neben einer besseren Qualifikation der Mitarbeiter als Folge eine Verbesserung der Prozesse und eine Steigerung des Erfolgs des Unternehmens. Bei der Personalgewinnung und Personalarbeit stehen einem Wirtschaftsunternehmen andere Instrumente zur Verfügung als einer Organisation im öffentlichen Dienst. Daher sind in diesen Bereichen keine Vergleiche möglich.

2. Maßnahmen und Instrumente zur Entwicklung des professionellen Selbst und zur Kollegiums-entwicklung

Die Möglichkeiten zur PE, die zur Verfügung stehen, sollen nur aufgezählt, aber hier nicht weiter erläutert werden. Unterscheiden kann man hier zwischen Maßnahmen bzw. Instrumenten, die sich auf Einzelpersonen oder auf Teams beziehen.

- Potentialanalyse
- strukturiertes Mitarbeitervorgesetztengespräch und bei Bedarf als Ergebnis eine
- Zielvereinbarung
- Führungsfeedback

- Supervision/Coaching
- Rotation/Arbeitsplatzwechsel
- Einführung neuer Mitarbeiter (Mentoring)
- Lernpartnerschaft
- kollegiales Team-Coaching
- professionelle Lerngemeinschaften
- Teamentwicklung
- Fortbildung (für die einzelne Lehrkraft, schulintern für das Kollegium oder für Teilgruppen wie z. B. Fachschaften oder Steuergruppenqualifikation)
- Weiterbildung

3. Grundlagen und Möglichkeiten der Personalentwicklung an Thüringer Schulen

Im bereits erwähnten Qualitätsrahmen für Thüringer Schulen ist PE im Bereich Führung und Management ein Kriterium, das zur Einschätzung schulischer Qualität herangezogen wird.

Dabei geht es um die Ausgestaltung der Ausstattung von schulischen Teams mit verschiedenen Entscheidungsbefugnissen, um die Wege der Mitgestaltung bei der Lehrereinsatzplanung und natürlich um die Förderung der beruflichen Entwicklung der einzelnen Lehrkräfte.

Welche Möglichkeiten eröffnen sich nun für eine Schulleiterin oder einen Schulleiter im Bereich Personalentwicklung, wenn die berufliche Entwicklung der einzelnen pädagogischen Mitarbeiter gestützt und befördert werden soll, gleichzeitig aber auch die gesamte schulische Entwicklung in den Blick genommen werden muss?

Die folgende kurz kommentierte Aufzählung ist der Versuch einer Systematisierung und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Abb. 2: Der Thüringer Qualitätsrahmen und seine Merkmale

1 Lehren und Lernen	2 Kooperation und Kommunikation	3 Führung und Management	4 Schulklima und Schulkultur	5 Ziele und Strategien
1.1 inhaltliche Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse	2.1 Partnerschaft der Lehrer, Ausbilder, Schüler, Eltern, Kooperationspartner und Mitarbeiter der Schule	3.1 Führungskompetenz	4.1 individuelles Wohlbefinden	5.1 Leitbild und Schulprogrammentwicklung
1.2 methodische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse	2.2 verbindliche Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern im lokalen und regionalen Umfeld	3.2 Personalentwicklung	4.2 Klima in der Lerngruppe	5.2 Evaluation der Unterrichts- und Erziehungsarbeit
1.3 Schülerunterstützung und -förderung im Unterricht	2.3 nationale und internationale Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern	3.3 Management	4.3 Schulklima	5.3 Evaluation der Schule und ihrer Entwicklung
1.4 Reflexion der Lehr- und Lernprozesse			4.4 Umgang mit Problemen	5.4 Maßnahmen zum schulübergreifenden Vergleich
1.5 Leistungserwartungen und Leistungsbewertung				5.5 Dokumentation und Umsetzungsplanung



Fokus: die einzelne Lehrkraft

a) Mitspracherecht bei Neueinstellungen

Nach § 33, Absatz 1 des Schulgesetzes ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter an dem Einstellungsverfahren des pädagogischen Personals zu beteiligen. Dies wird durch die Staatlichen Schulämter sehr unterschiedlich gehandhabt. So können z. B. durch die Schulleitungen in Absprache mit den Arbeitsbereichen 1 der Schulämter gewünschte Kompetenzen oder Spezialkenntnisse zur Unterstützung des Schulprofils und des Leitbilds angegeben werden, um einen gezielten Personaleinsatz zu ermöglichen. In anderen Fällen wird nur die Teilnahme am Auswahlgespräch gewährt. Die von vielen Schulleiterinnen und Schulleitern in Gesprächen gewünschte Stellenausschreibung für die Einzelschule ist derzeit in Thüringen noch nicht möglich.

b) Hospitationen

Durch Hospitationen kann vorhandener fachlicher oder methodischer Entwicklungsbedarf festgestellt werden. Bei dieser Feststellung sollte es nicht bleiben. Die Vermittlung von Unterstützung z. B. durch interne oder externe Beratung (Fachkollege, didaktischer Berater, Fachberater) muss sich anschließen. Die Annahme dieser Form schließt die kritische Selbsteinschätzung und eine problemorientierte Reflexion der betroffenen Lehrkraft ein.

Ist dies nicht der Fall, kann eine Anweisung zur

c) Teilnahme an regionaler oder zentraler Fortbildung die Folge sein.

Allerdings bleibt hier die Frage nach der Wirksamkeit dieser Maßnahme offen. Im § 35 des Lehrerbildungsgesetzes heißt es hierzu:

(1) Lehrkräfte sind verpflichtet, ihre erworbene berufsbezogene Qualifikation zu pflegen und weiterzuentwickeln. Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote entscheiden die Lehrkräfte grundsätzlich in eigener Verantwortung. Die Schulleitung kann Lehrkräfte zur Wahrnehmung von Fortbildungsmaßnahmen verpflichten.

d) Nutzung der Instrumente: Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch, Zielvereinbarung und Portfolio

Ebenfalls im § 35 des Lehrerbildungsgesetzes wird festgeschrieben, dass alle Lehrkräfte verpflichtet sind, ein Qualifizierungsportfolio zu führen. In diesem Portfolio werden die wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einschließlich einer persönlichen Reflexion dokumentiert. Unbesehen davon steht es jeder Lehrkraft frei, darüber hinaus ein Entwicklungsportfolio zu führen. Die Auswertung des Qualifizierungsportfolios ist Bestandteil des Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächs. Diese Gespräche können mit Zielvereinbarungen enden, die u. a. die persönliche Fortbildung der Lehrkraft regeln.

Fokus: die gesamte Schule

Auch hier ist der Verweis auf das Lehrerbildungsgesetz notwendig. Im § 36 wird ein weiteres Instrument zur Personalentwicklung genannt:

e) der Fortbildungsplan

Die Schulen sind verpflichtet, in einem Fortbildungsplan die schulbezogenen Qualifizierungsschwerpunkte festzulegen. Dabei sollen sowohl die Entwicklungsschwerpunkte der Schule als auch die der Lehrkräfte Berücksichtigung finden. Eine große Anzahl der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen nutzen bereits die schulinterne Fortbildung, die mehrheitlich über das Schulbudget finanziert wird. Weiterführende Erläuterungen zur Entstehung und zum Aufbau eines Fortbildungsplans sind in Thillm.2009 auf Seite 22 bis 24 zu finden.

f) Qualifikation einer Steuergruppe

Durch die Teilnahme an einer Steuergruppenqualifikation erwerben die entsprechenden Lehrkräfte zusätzliche Kompetenzen, die vorwiegend aus dem Bereich der Organisationsentwicklung stammen. Auch hier können persönliche Stärken, Motive und Interessen der Lehrkräfte mit den Entwicklungszielen und Arbeitsschwerpunkten der Schule passfähig gemacht werden.

Einige wichtige Prinzipien der PE-Arbeit im Unternehmen des vorgestellten Beispiels:

- a. PE als ein geplanter, integrierter Prozess
- b. Bedarfs- statt Angebotsorientierung
- c. angemessene Balance zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen
- d. klare Verantwortlichkeiten für PE – Rolle der Führungskräfte und der Mitarbeiter, von denen erwartet wird, dass sie sich aktiv in die Prozesse einbringen
- e. Kontinuität statt Ad-hoc-Maßnahmen
- f. Vernetzung von PE-Arbeit mit anderen Instrumenten (Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung)

4. Das Instrument PROFILehrer

Zum Abschluss soll noch ein Instrument vorgestellt werden, das bei Bedarf verschiedene Funktionen erfüllen kann. Das Instrument eignet sich zur systematischen Personalentwicklung.

Für die Lehrkräfte kann es für eine Selbstevaluation hilfreich sein. Stärken werden dadurch sichtbar, Entwicklungsbedarf wird identifiziert und somit Fortbildungsbedarf deutlich. In den Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen kann es als Orientierungshilfe genutzt werden oder Fremd- und Selbstbild (Einschätzung beschriebener Kompetenzen durch den Schulleiter und durch die Lehrkraft) werden verglichen.

Dies sind nur einige Möglichkeiten des Einsatzes. Das Instrument wurde aufbauend auf Empfehlungen der Wirtschaft für



Das Thüringer Lehrerbildungsgesetz und seine Bedeutung für Schulleitungshandeln

Dr. Bernd Uwe Althaus

Wenn ich mit Schulleitungen im Gespräch bin, ist oft die Breite der Aufgaben ein Thema, welche von der Qualitätsverantwortung für die schulischen Prozesse bis zu den Aufgaben reicht, die mit dem Thüringer Lehrerbildungsgesetz im März 2008 für den Bereich der Personalentwicklung verankert wurde.

Schulische Führungskräfte sind in ein breites Aufgabenspektrum im Sinne von Verantwortungslinien eingebunden. Dieses Spektrum kann durchaus als große Belastung empfunden werden, wenn keine Linien und Zusammenhänge erkennbar sind und Zusammenhänge nicht dargestellt und genutzt werden können. Ich möchte in diesem Beitrag für die schulischen Führungskräfte versuchen, mit Bezug zum Thüringer Lehrerbildungsgesetz den Spannungsbogen zwischen institutioneller Entwicklung und Personalentwicklung darzustellen.

Wir beschreiben Schulentwicklung aus der Trias von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Kein Aspekt kann isoliert betrachtet werden. Verfolgen Schulen z.B. Ziele im Bereich der Unterrichtsentwicklung, sind diese selbstverständlich auch mit Aspekten der Unterrichtsorganisation verbunden und wesentlich von Elementen der Personalentwicklung beeinflusst. Anders herum betrachtet sind Ziele dann erfolgreich, wenn sie die institutionelle Interessenlage der Schule ebenso berücksichtigen wie die persönliche Entwicklung der in ihr tätigen Personen (Erzieher, Lehrkräfte, weitere Mitarbeiter). Über diesen Aspekt der Formulierung von individuell wie auch institutionell wirksamen Zielen möchte ich ein wenig intensiver nachdenken und hierfür zwei Grundlagen verwenden, die uns in der Thüringer Schule vertraut sind.

Da ist zum Ersten der schulische Qualitätsrahmen (Abbildung 1). Er wurde 2004 als Grundlage der Betrachtungen schulischer Qualitätsentwicklung in Thüringen eingeführt und wird seither konsequent als Arbeitsgrundlage verwendet. Fragen, die sich aus meiner Sicht hier stellen sind:

- Welche Bedingungen und Intensionen (Kontexte) gelten für meine Arbeit, für unsere Schule?
- Welche Ergebnisse (Wirkungen) erreichen wir in Bezug auf die Kompetenzbereiche und in Bezug auf die Anschlussfähigkeit und Lebensfähigkeit unserer Schülerinnen und Schüler?
- Welche Abläufe (Prozesse) sind es, die unter Berücksichtigung eben dieser Kontexte und unter Würdigung der in unserer Schule erreichten Ergebnisse betrachtet, in ihrer Qualität eingeschätzt und in ein zielgerichtetes System der Qualitätsentwicklung integriert werden müssen?

Ich habe diese drei Fragen formuliert, um einen Zugang zu den Aussagen des Qualitätsrahmens zu finden, die eine Konkretisierung auf „meine“ Schule zulassen. Ich halte die Herstellung dieser individuellen Bedeutsamkeit für die einzelne Schule für dringend erforderlich, um ein solches Instrument

wie diesen Qualitätsrahmen nicht zu zelebrieren oder in akademischen Abhandlungen zu verwenden, sondern wirklich zu einem Modell werden zu lassen, mit dessen Unterstützung wir **Ist** und **Ziel** der Schulentwicklung in Thüringen abbilden können. Fragen Sie mich nach meiner Einschätzung über den Erfolg dieses Prozesses, bin ich grundsätzlich optimistisch. Das Entwicklungsvorhaben Eigenverantwortliche Schule in Thüringen baut auf diesem Qualitätsrahmen auf, die Instrumente (Checklisten) verwenden die Systematik, die ihm im Bereich der Prozessqualitäten zugrunde liegt und verschiedene Instrumente der Evaluation der Wirkungsqualitäten sind eingeführt und ihre Ergebnisse werden von Schulen genutzt. Ende des Kalenderjahres 2008 sind ca. 250 Thüringer Schulen in das Entwicklungsvorhaben integriert und befinden sich sozusagen im ersten Zyklus dieser Qualitätsentwicklung. Etwa 90 Schulen haben nach dem Erstbesuch durch das Expertenteam eine Zielvereinbarung erarbeitet und mit dem Staatlichen Schulamt abgeschlossen. Im Herbst 2008 wurde für die erste Staffel an Schulen, die also 2005 in das Entwicklungsvorhaben aufgenommen wurden, der Wiederholungsbesuch geplant und durchgeführt. In der aktuellen Schulgesetznovelle wird nun das Thema Eigenverantwortliche Schule als Arbeitsprinzip im Thüringer Schulgesetz festgeschrieben. Für mich sind dies die Befunde, an denen ich meine optimistische Einschätzung festmache. Hinzu kommt, dass inzwischen Qualitätsrahmen auf Basis des schulischen für die Staatlichen Schulämter, für die Studienseminare und für das Thillm entwickelt wurden und auch für diese Institutionen Verfahren der Evaluation eingeführt sind, die den beschriebenen Weg der Qualitätsentwicklung der Schule systemisch implementieren.

Im Folgenden möchte ich den Blick auf die Personalentwicklung lenken. Welche Entwicklungsziele können Sie als Lehrkraft, als Erzieherin oder Erzieher, als Lehrer mit besonderen Aufgaben oder als Schulleiter aus dem Qualitätsrahmen ableiten? Ich beschreibe einen möglichen Zugang hierzu, der den Qualitätsrahmen in Bezug auf die im jeweiligen System tätigen Personen entfalten kann. In Abbildung 2 ist diese Entfaltung visualisiert. Damit kommt das zweite Modell, nämlich das Kompetenzmodell in Anwendung, welches wir als grundlegendes Konzept unserer Thüringer Lehrpläne kennen. Um diese beiden Modelle - den Qualitätsrahmen und die Kompetenzbereiche - miteinander zu verknüpfen, konzentriere ich mich auf den Bereich der Prozessqualitäten. Dies ist auch sachgerecht, da die Kontexte jedes Einzelnen in seiner Ausbildung und den Rahmenbedingungen seines Einsatzes gegeben sind. Die Wirkungen sind eben die messbaren Ergebnisse der hier angestellten Betrachtungen und spielen bei dieser Entfaltung nur eine mittelbare Rolle.

Die Frage lautet also, welche Anforderungen z.B. der Prozessqualitätsbereich „Kooperation und Kommunikation“ an meine Person als Schulleiter stellt. Welche Sachkompetenzen benötige ich?



Welche Methoden können hier angewendet werden und beschreiben Professionalität?

Welche Sozial- und Selbstkompetenzen sind erforderlich bzw. sinnvoll auszubilden?

Im Bereich der Sachkompetenzen ist dieser Ansatz für die einzelnen Prozessqualitätsbereiche untergliedert, können diese auch bereichsscharf beschrieben werden. Da es in den anderen Kompetenzbereichen starke Überschneidungen und demzufolge Mehrfachnennungen gab, sind hier keine Unterteilungen vorhanden, könnten aber – es handelt sich um einen Vorschlag – gern individuell erweitert werden.

Mitunter werde ich gefragt, warum hier der Bereich Lehren und Lernen nicht aufgenommen ist, sondern nur als „Folge“ dargestellt wird. Der Grund dafür ist, dass ich hier ausdrücklich den Schulleiter in seiner Führungsverantwortung beschreibe und nicht als Lehrer an seiner Schule in das Zentrum stelle. Seine Arbeit als Schulleiter wirkt insofern selbstverständlich auf die Qualität von Lehrern und Lernen, aber vermittelt über die beschriebenen Bereiche Führung und Management, Ziele und Strategien, Kommunikation und Kooperation sowie Arbeitsklima und -struktur.

Es ist aus meiner Sicht wichtig, die Komponenten des Qualitätsrahmens und die Kompetenzbereiche aufeinander zu beziehen. Ähnlich, wie dies beim Entwicklungsvorhaben Eigenverantwortliche Schule mit Hilfe der Checklisten realisiert wird, kann ich individuell meinen Ist-Stand analysieren. Dafür sollen keine einheitlichen Instrumente eingeführt werden. Aus einer existierenden Feedbackkultur oder durch Anwendung von bekannten oder aus der Literatur gewählten Instrumenten kann hier sehr konkret gearbeitet werden. Der Kreis ist schnell geschlossen, denn diese Ist-Stand-Analyse ist die Voraussetzung für die Formulierung persönlicher Ziele, die Auswahl geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung (z. B. Fortbildungen) und die sachgerechte Überprüfung der Zielerreichung.

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass durch diese Überlegungen ein System aufgestellt wird, in dem die individuelle Entwicklung (Personalentwicklung) einen starken Bezug zur institutionellen Entwicklung (Schulentwicklung) hat. Die beispielhafte Entfaltung des Qualitätsrahmes für Profilbereiche der Tätigkeit als Schulleiter kann jederzeit auf andere Aufgaben übertragen und auch gut ohne großen Aufwand individuell ausgestaltet werden. Dies ist beispielsweise vom Leiter einer Fachkonferenz bis zum Beratungslehrer leicht auszugestalten.

Welchen Bezug haben diese Überlegungen zum Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG vom 12.03.2008)? Ich beziehe mich hier auf den vierten Abschnitt, der Aussagen zur dritten Phase der Lehrerbildung in den Paragraphen 31 bis 36 enthält. Das Lehrerbildungsgesetz beschreibt alle 3 Phasen der Lehrerbildung, für die hier dargestellten Überlegungen ist aber nur die dritte Phase der Lehrerbildung, die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von Bedeutung.

§ 31 – Fortbildung und Personalentwicklung

(1) Durch berufsbegleitende Fortbildung als dritter Phase der Lehrerbildung pflegen und erweitern die Lehrkräfte ihre berufliche Qualifikation für den Unterricht, die besonderen Anforderungen der Bildungsgänge, Schularten und Schulformen sowie für den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.

(2) Die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren (Berufseingangsphase) dient insbesondere der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schulen und vertieft und erweitert die erworbenen Qualifikationen. Darüber hinaus sollen individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden. Zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren ist die Schulleitung; sie wird von den in § 33 genannten Einrichtungen unterstützt. Die notwendigen personellen und materiellen Voraussetzungen regelt das für das Schulwesen zuständige Ministerium.

(3) Maßnahmen der Personalentwicklung qualifizieren für besondere Aufgaben und Zuständigkeiten in der Schule, für Ausbildungs-, Beratungs- und Fortbildungstätigkeiten, schulische Leitungsaufgaben sowie für Führungsaufgaben in der Schulverwaltung oder der Lehrerbildung in der zweiten Phase.

Schon in diesem Paragraphen werden die Grundlagen der Verpflichtung zur Pflege und Erweiterung der beruflichen Qualifikation (Absatz 1) zur Personalentwicklung und zur Übernahme besonderer Aufgaben (Absatz 3) eingefordert.

§ 32 – Weiterbildung

(1) Ziel der Weiterbildung ist insbesondere der schulartbezogene Erwerb einer Lehrbefähigung oder von sonstigen Voraussetzungen (Unterrichtserlaubnis) für die Erteilung von Unterricht in einem weiteren Fach oder einer Fachrichtung derselben Schulart oder einer anderen Schulart sowie der Erwerb einer besonderen zusätzlichen pädagogischen Befähigung. Weiterhin dient die Weiterbildung der berufsbegleitenden Nachqualifizierung von im staatlichen Schuldienst beschäftigten Lehrkräften, die über die nach diesem Gesetz vorgeschriebene Qualifikation für eine Tätigkeit als Lehrer nicht in vollem Umfang verfügen. Berufsbegleitende Nachqualifizierungen sind nur zulässig, wenn in der betreffenden Schulart ein Mangel an qualifizierten Bewerbern besteht.

(2) Über die Anerkennung von Weiterbildungen als Lehrbefähigung oder als besondere pädagogische Befähigung entscheidet das für das Schulwesen zuständige Ministerium. Im Übrigen gelten die §§ 34 bis 36.

Die Partner, die in ihrem jeweiligen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich in diesem Prozess beteiligt sind, werden im § 33 beschrieben. Diese Kenntnisse sind wichtig, damit Maßnahmen, die nach dem Abschluss einer Zielvereinbarung getroffen werden, auch geeignet sind und zu dem gewünschten Ziel führen. So ist es zum Beispiel für eine vereinbarte Maßnahme zur Personalentwicklung eines Beratungslehrers von Bedeutung, dass diese durch das Thillm akkreditiert und somit in ihrer Qualität gesichert sind.



Auch die hier explizit erwähnte Führungskräfteentwicklung ist eine wesentliche Aufgabe, die gerade im Blick auf Personalentwicklung eine wichtige Rolle spielt.

§ 33 – Einrichtungen und Zuständigkeiten

(1) Einrichtungen berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung können die in § 4 Abs. 1 genannten Einrichtungen der Lehrerbildung, Einrichtungen der Fach- und Berufsverbände, nach dem Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz vom 23. Dezember 2005 (GVBl. S. 446) in der jeweils geltenden Fassung anerkannte Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Einrichtungen der Wirtschaft sowie von Stiftungen und weitere Einrichtungen in freier Trägerschaft sein.

(2) Zuständig für die Akkreditierung von Fortbildungsangeboten und von Einrichtungen in freier Trägerschaft als Anbieter ist das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Die Regelungen des § 51 ThürHG über weiterbildende Studien bleiben unberührt.

(3) Das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien ist zuständig für die Ausgestaltung und Sicherung der Standards bei Maßnahmen zur Qualifizierung für Führungsaufgaben in Schule und Schulverwaltung. Soweit die Schulämter von diesen Maßnahmen betroffen sind, sind sie mit ihnen abzustimmen.

Mit § 34 wird die Rechtsgrundlage für die Akkreditierung im Bereich der Fortbildung gelegt. Die Akkreditierung sichert, dass Angebote in der Fortbildung durch die akkreditierende Stelle am Thillm in Würdigung der in Absatz 2 dargestellten Voraussetzungen für die Erzieher und Lehrkräfte so angeboten werden, dass sie eben eine gezielte Auswahl der geeigneten Fortbildungsangebote ermöglicht, die ebenso zu institutionell vereinbarten Entwicklungszielen (siehe auch Fortbildungsplanung, § 36) wie in Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen (§ 35, Absatz 2) vereinbarten Punkten passfähig sind. Weiterhin sind insbesondere die im Absatz 2 unter Punkt 4 bis Punkt 6 erforderlichen Zusagen die Anknüpfungspunkte für wirksame Evaluationen und qualitätssichernde Maßnahmen.

§ 34 – Akkreditierung von Fortbildungsangeboten und von Einrichtungen in freier Trägerschaft als Anbieter

(1) Fortbildungsangebote zur Pflege und zur Erweiterung der erworbenen berufsbezogenen Qualifikation als Lehrer und zur Vorbereitung auf neue oder erweiterte Aufgaben werden akkreditiert, wenn sie die Voraussetzungen nach Absatz 2 erfüllen.

(2) Voraussetzungen der Akkreditierung von Fortbildungsangeboten sind insbesondere

1. die Benennung der Zielgruppe der Fortbildung,
2. die Beschreibung der Inhalte, aus denen der Bezug des Angebots zu einer oder mehreren der in § 31 genannten Aufgaben deutlich wird,
3. die Beschreibung der didaktisch-methodischen Gestaltung,
4. die Zusage einer Dokumentation nach Maßgabe der akkreditierenden Stelle,
5. die Zusage einer standardisierten Erhebung von Daten zur Teilnehmerzufriedenheit, die der akkreditierenden Stelle vorzulegen ist und

6. die Zustimmung zu einer Evaluation der Fortbildung. Für Einrichtungen in freier Trägerschaft ist weiterhin ihre Akkreditierung als Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen notwendige Voraussetzung für die Akkreditierung ihrer Fortbildungsangebote.

Der § 35 führt das Portfolio als persönliches Entwicklungsinstrument für Lehrkräfte in Thüringen ein. Im Absatz 2 wird es zur Dokumentation der wahrgenommenen Fort- und Weiterbildung festgelegt und gleichzeitig zur Begleitung der Personalentwicklung beschrieben, indem es zum Bestandteil des Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächs wird. Auch an dieser Stelle wird wieder der Dreiklang aus Akkreditierung, institutioneller Entwicklung und Personalentwicklung deutlich. In diesem Gespräch werden die Aspekte der Schulentwicklung und die Rolle der einzelnen Lehrkraft ebenso berücksichtigt wie die Personalentwicklung im engeren Sinne. Besonderen Wert möchte ich an dieser Stelle darauf legen, dass der Mitarbeiter das Recht (Absatz 5) auf Beratung mit dem Zweck der gezielten Personalentwicklung hat.

§ 35 – Teilnahme- und Nachweispflicht

(1) Lehrkräfte sind verpflichtet, ihre erworbene berufsbezogene Qualifikation zu pflegen und weiterzuentwickeln. Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote entscheiden die Lehrkräfte grundsätzlich in eigener Verantwortung. Die Schulleitung kann Lehrkräfte zur Wahrnehmung von Fortbildungsmaßnahmen verpflichten.

(2) Die Lehrkräfte dokumentieren die von ihnen wahrgenommene Fort- und Weiterbildung in einem Portfolio. Die Auswertung der Portfolios ist Bestandteil von Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen. Die Teilnahme an akkreditierter Fortbildung und an Weiterbildungsmaßnahmen wird im Portfolio durch eine Bescheinigung über Inhalte, Zeitumfang und Erfolg nachgewiesen. Die im Portfolio zu dokumentierende Fort- und Weiterbildung wird unter den Gesichtspunkten ihrer Bedeutung für die beruflichen Anforderungen und ihres zeitlichen Umfangs durch das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien bewertet.

(3) Unbeschadet des Absatzes 1 sind die Lehrkräfte aller Schularten verpflichtet, Praktika in außerschulischen Einrichtungen zu absolvieren. Das für das Schulwesen zuständige Ministerium kann allgemeine Rahmenregelungen, insbesondere zur Dauer und Ausgestaltung der Praktika sowie zum Verfahren, in einer Verwaltungsvorschrift treffen. Die weiteren Einzelheiten legt das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien fest.

(4) Die Fortbildung wird berufsbegleitend absolviert. Sie soll in der Regel in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden.

Der Schulleiter kann für vom Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien akkreditierte Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen Dienstbefreiung gewähren, sofern dienstliche Erfordernisse nicht entgegenstehen.

(5) Alle Lehrkräfte haben im Rahmen der Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche das Recht auf Beratung als Grundlage einer gezielten Personalentwicklung. Der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen im Portfolio ist Voraussetzung für die Übernahme von Führungsaufgaben in Schule und Schulverwaltung.



Last but not least ist im § 36 der Fortbildungsplan der Schule festgelegt, durch den – als Teil des Schulentwicklungsplans – der Kreis zwischen gezielter Personalentwicklung und zielgerichteter Schulentwicklung wieder geschlossen wird.

§ 36 – Fortbildungsplan

(1) Die Schule legt in einem Fortbildungsplan die schulbezogenen Qualifizierungsschwerpunkte fest. Der Fortbildungsplan berücksichtigt sowohl die Entwicklungsschwerpunkte der Schule als auch die der Lehrkräfte einschließlich der Praktika nach § 35 Abs. 3.

- (2)** Die Schulämter unterstützen die Schulen durch
1. Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen,
 2. Einbeziehung des Fortbildungsplans in die Vereinbarung mit der Schule,
 3. Koordination von regionalen Fortbildungsangeboten sowie
 4. Bereitstellung und Qualifizierung des Unterstützungssystems.

Die Koordination und Unterstützung nach Satz 1 Nr. 3 und 4 erfolgt in Abstimmung mit dem Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

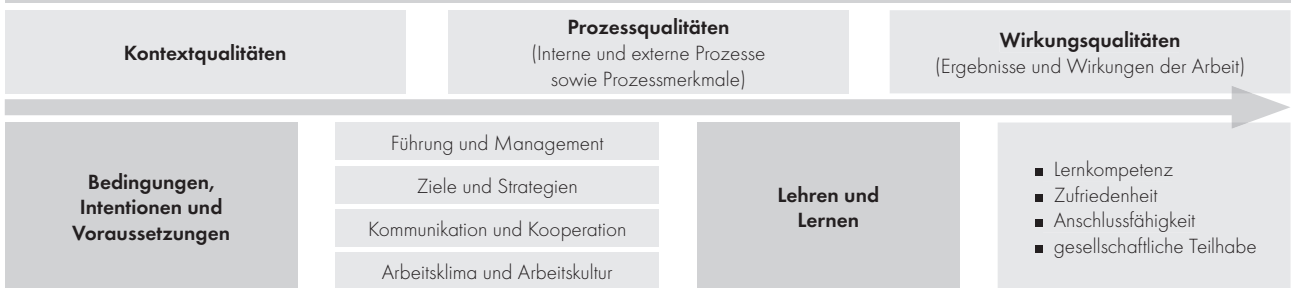
(3) Das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien unterstützt die Schulen und die Schulämter durch

1. Budgetierung der innerschulischen Fortbildung,
2. Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen,
3. Koordination von zentralen und regionalen Fortbildungsangeboten und
4. die Qualifizierung der im Rahmen von Unterstützungssystemen tätigen Lehrkräfte.

Der kleine Exkurs zum Thüringer Lehrerbildungsgesetz dient dazu, wichtige Entwicklungen systematisch in Verbindung zu stellen und dabei die Maßnahmen sowie die jeweils beteiligten Institutionen in ihren Rollen und Aufgaben zu verknüpfen.

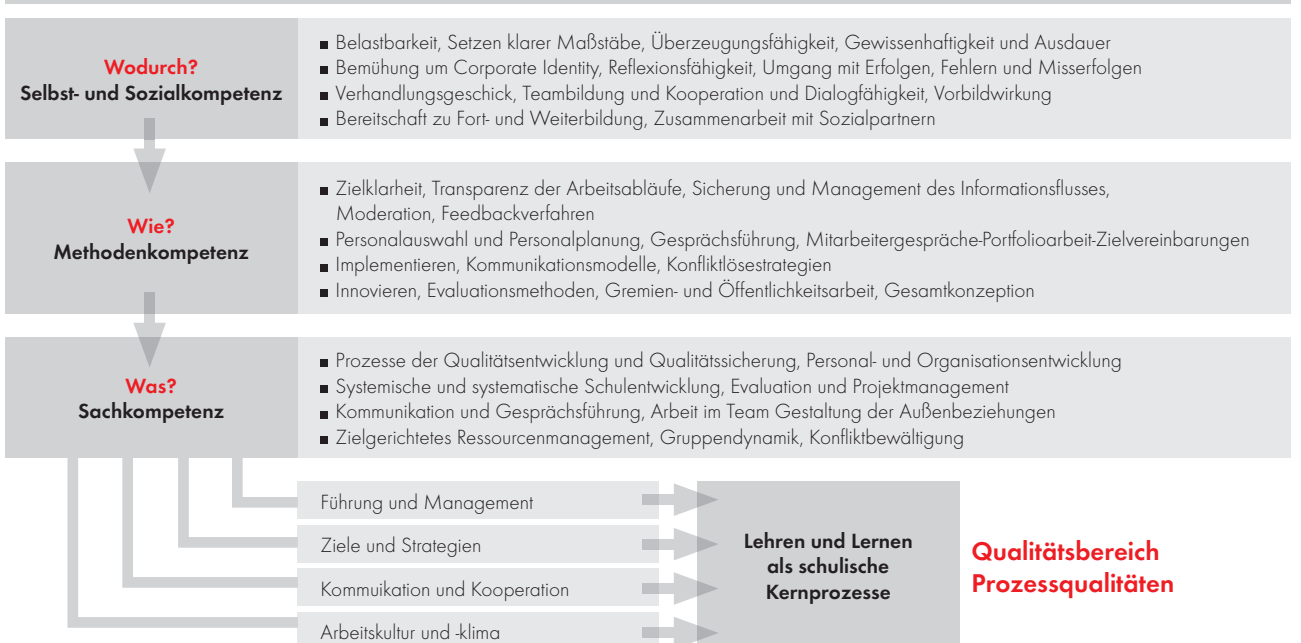
Ich halte es für wichtig, über den beschriebenen und mit Bezug zu den Regelungen im Thüringer Lehrerbildungsgesetz dargestellten Zusammenhang zu informieren und sich über Wege zur Sicherung dieser Qualitätsentwicklung zu verständigen. Fortbildungsangebote zu den einzelnen Elementen des hier dargestellten Systems werden angeboten, die eine Implementation dieser unterstützen und den Erwerb notwendiger Kompetenzen dabei ermöglichen.

Abb. 1 Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung



Aus dem institutsbezogenen Qualitätsrahmen wird ein Profilrahmen für Führungskräfte abgeleitet. Er beinhaltet in Bezug auf die jeweiligen Prozessqualitäten Beschreibungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen.

Abb. 2 Profilrahmen für schulische Führungskräfte





Portfolioarbeit als ein Instrument pädagogischer Professionalisierung¹

Gabriele Pollack

1. Pädagogische Professionalität als ein Ziel der Personalentwicklung

Pädagogische Professionalität ist eine Forderung, die seit je her eng verbunden ist mit Qualitätsdiskussionen in der Schule. Es besteht Konsens darüber, dass sich die Qualität von Schule nur im Rahmen der Trias Schulentwicklung – Unterrichtsentwicklung – Personalentwicklung verbessern lässt. Diese drei Bereiche sind eng verzahnt und wirken gegenseitig aufeinander ein. Sicherung der pädagogischen Professionalität ist Ziel des Bereiches Personalentwicklung. Unter Personalentwicklung versteht man die Sicherstellung der Kompetenz der Mitarbeiter zur erfolgreichen Bewältigung jetziger und zukünftiger Aufgaben durch die zielgerichtete Gestaltung von Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen.

Welche Kompetenzen erwartet man von Lehrern? Welchen Forderungen sehen sie sich gegenüber?

„Lehrer und Lehrerinnen sollen den Unterrichtsstoff wie Spezialisten beherrschen, zugleich aber den Blick des Laien bewahren, sie sollen wissenschaftlich auf dem neusten Stand sein, aber auch Grenzen und Einseitigkeiten der wissenschaftlichen Perspektive und Methode bewusst werden lassen. Sie sollen alle Kinder gleich behandeln, aber die Schwachen stärken und die Starken zügeln – also gerecht sein. Sie sollen Kinder mögen und sich auf das einzelne Kind individuell einlassen, ihm aber nicht zu nahe treten... Sie sollen glaubwürdig sein und Werte vermitteln, aber zugleich weder indoktrinieren noch die Neutralität der Lehrperson verletzen. Sie sollen für Disziplin sorgen, aber ohne Druck, und sie sollen unterhaltend sein, aber vor allem dafür sorgen, dass die Kinder etwas lernen...“²

Eine Begründung für fortwährende pädagogische Professionalisierung ergibt sich auch aus folgenden Erkenntnissen:

- die Lehrertätigkeit ist eine überwiegend kognitive Tätigkeit;
- Lehrer müssen ihr Wissen sozialsystembezogen anwenden und somit der Erfüllung zentraler Ziele dienen, gleichzeitig muss es einzelfallbezogen auf den jeweils individuellen Schüler angewandt werden, um seinen persönlichen Ansprüchen zu genügen;
- Lehrertätigkeit ist wertebezogen, da es stets auch um die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Werte geht;
- der Lehrerberuf ist durch eine hohe Handlungsfreiheit und damit auch Verantwortung in pädagogischen Fragen gekennzeichnet und im Gegensatz dazu in

organisatorischen Dingen eng reglementiert auf Grund der Bürokratisierung von Schule;

- Lehrer befinden sich im Spannungsfeld neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse der Forscher an Hochschulen und Universitäten und den durch Ministerien, Behörden und Parlamenten festgelegten Vorgaben;
- Lehrer haben keine spezifische Berufsethik (wie z. B. Ärzte) die in einem Normenkatalog festgelegt ist und ihnen Entscheidungen vorgeben und damit auch Handlungssicherheit.³

Damit wird deutlich, dass man pädagogische Professionalität nicht allein mit einem Studium oder ein paar Fortbildungen erwirbt, sondern dass man diese im Laufe eines langen Berufslebens ständig aktiv weiterentwickeln und in der täglichen Praxis immer wieder aufs neue prüfen muss. Hinzu kommt, dass in pädagogischen Berufen biografische Vorerfahrungen – also z. B. das eigene Schulerleben – eine enorme Wirkung ausüben, da sie prägend für unsere handlungssteuernden Haltungen und Überzeugungen sind.

Nach Rolf ist eine Grundbedingung pädagogischer Professionalität die Einrichtung von professionellen Lerngemeinschaften, die gekennzeichnet sind durch Zielorientierung, Fokus auf Schülerlernen, Deprivatisierung der Praxis, Zusammenarbeit/Kooperation und reflektierenden (datengestützten) Dialog⁴. Solche Lerngemeinschaften ermöglichen gegenseitige Unterstützung und Aktivierung im Prozess der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Für Personalentwicklung im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung bedarf es deshalb umfassender Konzepte. Rolf definiert dies als Führungsaufgabe in dem er die Schaffung einer Infrastruktur für die Professionalisierung der Lehrpersonen fordert.⁵

Pädagogische Professionalisierung als Teil der Personalentwicklung ist unter dem Oberbegriff Entwicklung zu subsumieren. Mit dem zentralen Begriff Entwicklung werden gesetzmäßige Prozesse der Veränderung von Lebewesen, Dingen und Erscheinungen zur gegenseitigen Anpassung zwischen Individuen, Zuständen, Systemen, Organisationen und Umwelt beschrieben, die fortwährend ablaufen. Entwicklung kann unwillkürlich oder zielgerichtet geschehen und bedeutet nicht automatisch Verbesserung und Fortschritt.⁶ Pädagogische Professionalisierung im Sinne von Personalentwicklung ist ein zielgerichteter Prozess, dem Werte, Haltungen und Einstellungen zu Grunde liegen wie Autonomie, Lernen als Eigenaktivität, Reflexivität als Grundlage pädagogischen Handelns, Teamarbeit usw. Um solche Prozesse in geeigneter Weise zu unterstützen bedarf es Instrumente und Organisationsformen des

¹ Dieser Beitrag basiert zum Teil auf Texten und Materialien, die für die Führungskräfteentwicklung in Thüringen erarbeitet wurden, insbesondere auf dem Text „Die Portfolioarbeit in der Führungskräfteentwicklung“ von Gabriele Pollack und Kerstin Lüder aus dem Jahr 2007 <http://thillm.uni-jena.de/extern/C51/DE/projekte.php>

² Fauser (1991) S. 9–28.

³ Feldmann (2002) S.5 ff

⁴ Vgl. Rolf, Hans-Günter: Manuskript zum Vortrag „Gute Schule – Gute Schulentwicklung?“ (5.04.2008)

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Vgl. Vansina/Taillieu (1996) S. 20



Lernens für Lehrkräfte, die diesen Werten und Haltungen entsprechen und ein zielgerichtetes Lernen im pädagogischen Alltag fördern. Das Portfolio ist ein solches Instrument.

Die hier vorgestellte Portfolioarbeit als ein Weg der selbstgesteuerten Personalentwicklung geht davon aus, die personelle Entwicklung niemals als abgeschlossenen Prozess zu betrachten und die Entwicklung der Organisation nicht abzukoppeln von Entwicklungen in der Person.⁷

Eine systematische Reflexionskultur gehört deshalb ebenso zu den wesentlichen Elementen gelingender, zielgerichteter Personal- und Organisationsentwicklung wie die Zielbestimmung und die Maßnahmeplanung. Eine Möglichkeit, diese Entwicklungsprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren, ist das Portfolio.

2. Theoretische Grundlagen der Portfolioarbeit

Portfolioarbeit basiert auf der Idee, dass jede Person Subjekt ihres eigenen Bildungsprozesses ist und ihn folglich selbst bestimmt. Sie ermöglicht „... Entfaltung der eigenen Wirksamkeit und fordert den schrittweisen Aufbau von Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungskompetenzen...“⁸. Damit ist das Konzept des Portfolios anschlussfähig an Erkenntnistheorien und pädagogisch-psychologische Theorien, die in der modernen Pädagogik zunehmend an Bedeutung gewinnen, wie:

- (radikaler) Konstruktivismus nach Ernst von Glasersfeld, Humberto R. Maturana usw.,
- Lerntheorie und hier vor allem die Theorie der Selbstwirksamkeit nach Albert Bandura und die
- Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn.

Innerhalb des **radikalen Konstruktivismus** als Erkenntnistheorie geht man davon aus, dass jeder einzelne Mensch sich seine wahrnehmungsbasierte subjektive Realität „konstruiert“. Zu den Grundprinzipien zählen: Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation und es wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut.⁹

Aus der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus leitet sich eine konstruktivistische Lerntheorie ab, deren Kernthese es ist, dass sich Lernende im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen - ihre Welt. Was jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt vor allem vom Lernenden selbst und seinen Erfahrungen (seinem Vorwissen, seinen Kompetenzen, seinen situations- und themenbezogenen Einstellungen usw.) ab. Im Sinne der konstruktivistischen Theorie ist Lernen dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess umfassend selbst steuern können. Für erfolgreiches Lernen, das als aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess der Verknüpfung von vorhandenem und neuem Wissen verstanden wird, ist es notwendig, Anforderungen und Ziele des Lernpro-

zesses zu kennen und zu bestimmen sowie das individuelle Lernen selbst zu planen, zu organisieren, zu kontrollieren und zu bewerten.

Dies ermöglicht das Portfolio als Lernprozessbegleiter.

Der Begriff **Selbstwirksamkeit** ist eng mit der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura verbunden. Er besagt, dass Verhalten nicht nur auf Umwelteinflüsse und Umweltkontrolle zurückzuführen ist, sondern auch von der Selbststeuerung des Menschen beeinflusst wird. „Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Es geht nicht um Anforderungen, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad die Investition von Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“¹⁰ Selbstwirksamkeit und Verhalten bedingen sich gegenseitig. Situationen und Verhalten, in der eine Person geringe Selbstwirksamkeit erfahren hat, wird sie auch zukünftig eher meiden während Erfolge dazu anspornen, genau solche Situationen und Verhaltensweisen zu suchen. Ebenso werden Ausdauer, Selbstregulation und Selbstentwicklung einer Person von Selbstwirksamkeit beeinflusst. Selbstwirksame Personen handeln sicher und angemessen, während Menschen mit geringer Selbstwirksamkeit verzweifeln, sich abwerten, resignieren oder apathisch werden. Nach Albert Bandura können Gruppen eine kollektive Selbstwirksamkeit entwickeln. Tatsächlich gibt es z. B. Lehrerkollegien, die nur wenig an ihre eigene Wirksamkeit glauben, dementsprechend verzweifelt sind die einzelnen Personen und umso eingeschränkter wird ihr Handlungsfeld.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person. Wichtig ist, ob und wie sie sich ihre Erfolge/Misserfolge zuschreiben und welches von beiden überwiegt. Selbstwirksame Personen werden bessere Leistungen erbringen als solche mit gleichem Leistungspotenzial aber geringerer Selbstwirksamkeit. Somit ist Selbstwirksamkeit eine entscheidende Erfolgsvariable auch für Arbeitsleistungen. Mit dem Portfolio lässt sich für den Lernenden eindeutig zuordnen, welchen Anteil er am Ergebnis hatte, welche negativen/positiven Einflüsse eine Rolle spielten. Vor allem diese Selbstreflexion ist eine wichtige Grundlage für den Ausbau eigener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.¹¹

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein theoretisches Konzept innerhalb der humanistischen Psychologie und wurde 1955 von der Psychoanalytikerin und Psychologin Ruth Cohn in den USA entwickelt. Da das Konzept der Themenzentrierten Interaktion sich intensiv mit dem Lernen auseinandersetzt, findet es zunehmend Eingang in die Pädagogik.

⁷ Vgl. Pollack/Leipold (2006)

⁸ Häcker in Brunner/Häcker/Winter (2006) S. 32

⁹ Vgl. Glasersfeld (1997) S. 96

¹⁰ Jerusalem/Klein-Heßling, Reader

¹¹ Vgl. Pollack/Leipold (2006)



Das Menschenbild der TZI beschreibt den Menschen als eine Person, die

- ihre Vergangenheit kennt,
- ihre Zukunft entwickelt,
- in der Gegenwart handelt,
- sich von der Gleichheit untereinander tragen lässt und die Andersartigkeit anderer akzeptiert,
- die Chancen, voneinander zu lernen, nutzt und
- nicht stehen bleibt, wenn es Entwicklungsmöglichkeiten gibt.¹²

Ruth Cohn bezeichnet in ihrem ersten Axiom¹³ zur Themenzentrierten Interaktion den Menschen als ein autonomes und interdependentes Wesen. Freiheit und Selbstbestimmtheit des Einzelnen in Abhängigkeit und Fremdbestimmung durch Systeme (sozial, ökologisch oder wirtschaftlich) machen menschliches Dasein aus. Fremdbestimmung wird durch Teilhabe zu Selbstbestimmung. „Die Autonomie des Einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz¹⁴ mit allen und allem bewusst wird.“¹⁵ Selbstbestimmung setzt die Fähigkeit voraus, über sein eigenes Handeln und dessen möglichen Folgen auch für andere nachzudenken. Genau diese Fähigkeit lässt sich mit Portfolioarbeit entwickeln.

3. Definition Portfolio

Der Begriff Portfolio meint zunächst eine Sammelmappe (z. B. von Wertanlagen eines Typs, Bildern, sonstigen Produkten) im engeren Sinne und im weiteren Sinne eine Kompetenzdarstellung (z. B. auf einer Homepage oder in einem Bewerbungsportfolio). Im übertragenen Sinne kann es auch eine Sammlung von hilfreichen Methoden, Verfahren oder Handlungsoptionen bedeuten.

Der Begriff wird in verschiedenen Bereichen, wie z. B. Finanzbereich, Kunst, Bildung und Management eingesetzt.

Paulson et al. definieren das Portfolio im Bildungsbereich wie folgt:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“¹⁶

Eine weitere Definition aus dem „Bildungsbereich bezeichnet Portfolio (als) eine Zusammenstellung von Dokumenten, die einen Lernprozess, einen Ausschnitt aus der oder gar die ganze Lernbiographie eines Individuums beschreiben bzw. dokumentieren. Das können einzelne vom Lernenden gefertigte Materialien, Zeugnisse, Auszeichnungen, Zertifikate, Teilnahmebescheinigungen und anderes mehr sein. Portfolios dienen

häufig dazu, Lernerfahrungen und -erfolge systematisch zu erfassen, persönliche Lern- und Weiterbildungsstrategien zu planen, ...“¹⁷

Portfolioarbeit zielt auf die Dokumentation von Ergebnissen, Generierung von Erkenntnissen und Reflexion von Erlebnissen. Sie ist Teil einer neuen Lernkultur, die den Lernenden als Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung in den Mittelpunkt stellt, ihm Verantwortung für das eigene Lernen zutraut und zugesteht sowie aktiv zur Kompetenzerweiterung beiträgt. Portfolios

- bieten Transparenz des Lernprozesses sowohl für den Lernenden als auch den Lehrenden bzw. die Führungskraft;
- dokumentieren die Vielfalt möglicher Lernwege und Lernprodukte;
- ermöglichen Reflexion und Evaluation der eigenen Person, der eigenen Tätigkeit, der Lerninhalte sowie der Lernerfahrungen und
- eröffnen die Chance, sich eine systematische Lernstrategie zu erarbeiten zur weiteren eigenen Professionalisierung.

Portfolios lassen sich zunächst abhängig von dem damit verfolgten Ziel in zwei Arten einteilen:

- **Prozessorientierte Portfolios** zur
 - Dokumentation des Lernprozesses und der damit verbundenen Lernfortschritte,
 - Zusammenstellung der Arbeiten einschließlich schriftlich fixierter Vorüberlegungen und erster Entwürfe,
 - Reflexionen über Lernfortschritte und Hindernisse im Lernprozess selbst,
 - Erweiterung von Kenntnissen und Fertigkeiten und
 - Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, mit denen der Lernende eigenverantwortlich und/oder mit Unterstützung der Lerngruppe oder des Lehrenden das eigene Lernen zu steuern lernt.
- **Produkt- oder ergebnisorientierte Portfolios** zur
 - Sammlungen von Arbeiten, die dem Lernenden im Verlauf eines Lernprozesses besonders gut gelungen oder für diesen Lernprozess nach Ansicht des Lernenden besonders bedeutsam gewesen sind und
 - Reflexion des Lernprozesses und weniger zur Beurteilung der Qualität der Arbeiten.

Allen Portfolios ist jedoch gemeinsam, dass sie eine zielgerichtete und begründete Auswahl von Exponaten enthalten und die Erstellung in der Regel in vier Arbeitsschritten erfolgt:

- **Stoffsammlung** unter dem Blickwinkel der prinzipiellen Verwendbarkeit für den Zweck des Portfolios,
- begründete **Auswahl** nach vorher bestimmten Kriterien,

¹² Vgl. Langmaack (2001) S. 38

¹³ nicht deduktiv abgeleiteter Grundsatz einer Theorie (www.wikipedia.de)

¹⁴ wechselseitige Abhängigkeit (Anm. d. Verf.)

¹⁵ Cohn/Terfurth (1993) S. 344

¹⁶ Paulson et al. zit. in Brunner/Häcker/Winter (2006) S. 36

¹⁷ <http://arbeitsblaetter.stangl-haller.at>



- **Reflexion** zur Kommentierung des Prozesses oder Ergebnisses,
- **Projektion** mit dem Ausblick auf zukünftige Prozesse.

Der prozesshafte Charakter der Portfolioentwicklung ist dabei ein wichtiger Aspekt. An den Arbeitsschritten wird sehr deutlich, welchen Unterschied das Portfolio zum Referat oder Vortrag aufweist. Während bei letzteren das meist schriftlich fixierte Ergebnis und/oder der mündlich, einmalig gehaltene Vortrag im Mittelpunkt stehen, weitet das Portfolio den Blick auf Prozess und Ergebnis gleichermaßen.

4. Anforderungen an ein Portfolio im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung

Das Portfolio innerhalb der pädagogischen Professionalisierung sollte als ein Arbeits- und Entwicklungsportfolio gestaltet werden, wenn es dem Anspruch eines Lernprozessbegleiters genügen soll. Es beinhaltet die Prozesse sowie die Ergebnisse des Lernens des einzelnen Lehrers oder des Lehrerteams.

Da sich das Anforderungsspektrum des Lehrers stetig weiterentwickelt, sollte man sich mittels Portfolio regelmäßig mit neuen Anforderungen auseinandersetzen, einen Bezug zu den eigenen Kompetenzen herstellen und zu erwerbende Kompetenzen auflisten. Weiterhin können Dokumente bzw. Produkte über die Aufstellung des individuellen, bzw. teamspezifischen Lernprogramms, den Kompetenzzuwachs, besondere Formen und Ergebnisse des Lernens z. B. bei Hospitationen, Praktika und im Selbststudium sowie über die Durchführung von Projekten zugefügt werden.

Professionalität schließt daneben Selbstreflexion in hohem Maße ein. Dies bedeutet, theoretische Erkenntnisse zielgerichtet und praktisch anzuwenden, sich in seiner Lehrerrolle selbst zu beobachten und das eigene Tun systematisch zu reflektieren. In Lehrerteams können solche Reflexionsprozesse auch im Sinne von Feedbacks gegenseitig stattfinden. Ein weiteres Reflexionsinstrument ist das Schülerfeedback. Im Portfolio können Dokumentationen dieser Reflexionsprozesse aufgenommen, bewertet und aus ihnen Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

Für das Portfolio heißt dies, dass neben den oben genannten Lerndokumentationen auch bewertete Tätigkeits- bzw. Prozessdokumentationen bezogen auf Kompetenzerweiterung hinzu kommen und dass eine bewusste Wertereflexion damit verbunden ist.

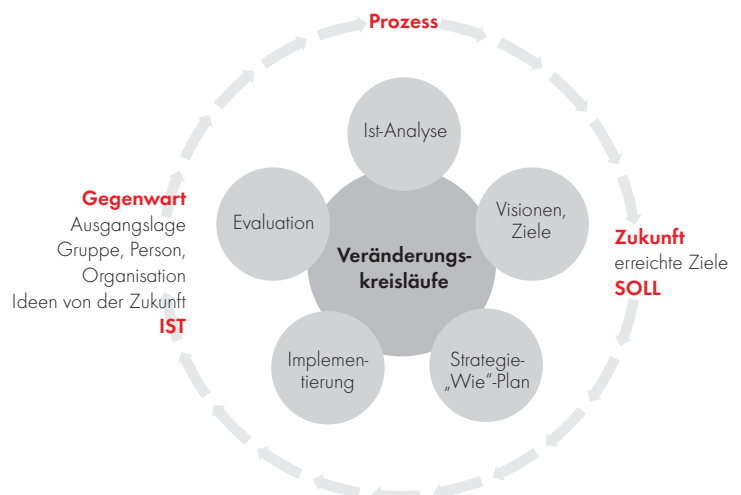
Es kann die Darstellung der Veränderungen an der Schule auf Grund des eigenen Handelns beinhalten. Dazu zählt die begründete Entscheidung für bestimmte Verfahren und Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auch Erkenntnisse über die Auswirkungen auf andere sind wichtiger Bestandteil des Portfolios.

Grundsätzlich sind Portfolios aber individuelle Entwicklungsdokumente und aus diesem Grund auch kaum normierbar. Anregungen zum Aufbau eines Portfolios kann der allgemeingültige Prozesskreislauf für Entwicklungen und Veränderungen sein.

Für die Grobstruktur kann dabei der äußere Kreislauf bestehend aus den Rubriken **Gegenwart, Prozess und Zukunft** Anwendung finden. Unter der Rubrik **Gegenwart** finden sich Selbstdarstellungen, Dokumentation aktueller persönlicher Kompetenzen in Bezug auf das persönliche Arbeitsfeld und deren Weiterentwicklung, Darstellungen zum Tätigkeitsfeld. Diese Rubrik beschreibt immer den Ausgangspunkt eines Entwicklungsprozesses.

Die Rubrik **Zukunft** enthält die Darstellung persönlicher und schulischer Visionen, Leitbilder, Erwartungen und Wünsche sowie die darunter liegenden Werte. Ebenso gehören hier hinein die konkreten persönlichen Lernziele sowie die aufgabenspezifischen, schulischen Entwicklungsziele. Ein weiterer Teil der Rubrik Zukunft sind die tatsächlich erreichten Ergebnisse und Lernfortschritte.

In die Rubrik **Prozess** gehört alles was beschreibt und dokumentiert, wie das jeweilige Vorhaben geplant und umgesetzt wurde, was konkret getan wurde – also die Maßnahmen und deren Umsetzung. Dazu zählen Dokumentationen besuchter Fortbildungsveranstaltungen, Darstellung des Entscheidungsprozesses hinsichtlich der Übernahme einer bestimmten Funktion, Beschreibungen von Projekten und Maßnahmen, die zur Zielerreichung durchgeführt wurden ebenso wie der persönliche Lernplan.





Für die Dokumentation der konkreten Einzelvorhaben vor allem in der Rubrik Prozess eignet sich hingegen der innere Entwicklungskreislauf (siehe Abbildung).

Jede Rubrik und jede Maßnahme sollte prozesshaft geführt – also laufend ergänzt und fortgeschrieben werden.

Ein wesentlicher Aspekt des Portfolios ist die regelmäßige Reflexion zum Prozess und zu den Ergebnissen. Für die Reflexion eignen sich folgende Leitfragen:

- Warum ist dieses Projekt/der Prozess/das Dokument Teil des Portfolios geworden?
- Was wollte ich erreichen?
- Was habe ich erreicht?
- Wie habe ich das erreicht? (Welche Wege bin ich gegangen? Warum bin ich diese Wege gegangen?)
- Was hat gut funktioniert, was nicht?
- Welche Auswirkungen hatte das Erreichen/Nicht-erreichen meiner Ziele auf mich und auf andere?
- Was habe ich über mich gelernt?
- Was habe ich über andere gelernt?
- Was will ich noch wissen/lernen?

Im § 35 Abs. 2 des Thüringer Lehrerbildungsgesetz¹⁸ wird für alle Lehrkräfte das Führen eines Portfolios vorgeschrieben. Dort heißt es: „Die Lehrkräfte dokumentieren die von ihnen wahrgenommene Fort- und Weiterbildung in einem Portfolio. Die Auswertung der Portfolios ist Bestandteil von Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen.“

Es wird nicht vorgegeben, in welcher Form das Portfolio zu führen ist. Es kann von der einfachsten Form, der bloßen Sammlung der Fortbildungsnachweise bis hin zu der in diesem Beitrag beschriebenen Form des Entwicklungs- und Prozessportfolios geführt werden. Grundlage für die Entscheidung über die Art des Portfolios sind die damit verbundenen Ziele. Verbinde ich mit dem Portfolio den Anspruch der Unterstützung zielgerichteter pädagogischer Professionalisierung, so führt kein Weg an einem Entwicklungs- und Prozessportfolio vorbei. Die in diesem Beitrag dargestellten Ansätze können bei der Auseinandersetzung in Lehrerteams über die Gestaltung des eigenen Portfolios genutzt werden. Sie ersetzen aber nicht die Adaption für die eigene Nutzung, denn ein Portfolio ist so individuell wie sein Nutzer.

Literaturverzeichnis

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Kallmeyer bei Friedrich, Velber.

Cohn, Ruth (1997): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 13., erw. Aufl. Klett-Cotta.

Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina (Hrsg.) (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 2. Auflage. Stuttgart, Klett-Cotta.

Fausser, Peter: „Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung (Zeitschrift für Theorie und Praxis der Grundausbildung Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern). Bern 14 (1991)1, S. 9–28.

Glaserfeld von, Ernst (1996): Der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Langmaack, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. TZI. Leben rund ums Dreieck, Beltz, Weinheim/Basel.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Goldmann, München.

Pichler, Helga: Das Portfolio der individuellen Kompetenzen. In: Lanthaler, Eva M./Meraner, Rudolf (Hrsg.) (2005) Neue Lernkultur in Kindergarten und Schule. Das Lernen in den Mittelpunkt stellen. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol. Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.

Spitzer, Manfred: „Gehirnforschung und lebenslanges Lernen“ in Schavan, Anette (Hrsg.) (2004): Bildung und Erziehung. Edition Suhrkamp. Suhrkampverlag, Frankfurt am Main. S. 64–89

Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG)* vom 12. März 2008 in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. März 2008 (GVBl 3, S. 45)

Vansina, Leopold, S.; Taillieu, Tarsi: „Business Process Reengineering oder: Soziotechnisches Systemdesign in neuen Kleidern?“ in Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Edition Humanistische Psychologie. Köln: EHP, 1996. S. 19–44.

Links

<http://thillm.uni-jena.de/extern/C51/DE/projekte.php>

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>

www.teachsam.de/arb/portfolio

Feldmann, Klaus: Professionalisierung und Interprofessionalisierung im Erziehungsbereich. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 14 (2002) S. 5 ff (http://209.85.135.104/search?q=cache:ZGwoy0lk-EJ:www.erz.uni-hannover.de/~feldmann/feldmann_%2520professionalisierung.pdf+Professionalisierung+Interprofessionalisierung&hl=de&ct=clnk&cd=1&gl=de)

Reader

Jerusalem, Matthias; Klein-Heßling, Johannes: Multiplikatorenprogramm Spezialisierungsmodul Selbstwirksamkeitsförderung. Handout. Humboldt-Universität zu Berlin, nicht veröffentlicht.

Pollack, Gabriele; Leipold Ralph: Die Förderung der Selbstwirksamkeit als werte- und konzeptgeleitete Schulentwicklung., 2006, teilweise veröffentlicht unter <http://www.demokratiepaedagogikberatung.de>; demokratische Schulentwicklung: werte- und konzeptgeleitet.

Rolff, Hans-Günter: Manuskript zum Vortrag „Gute Schule – Gute Schulentwicklung?“ (5.04.2008)

¹⁸ Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG)



Wer Qualität will, muss Lehrergesundheit fördern

Rolf Busch

1. Einleitung

Lehrergesundheit ist seit den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie ein wichtiges Thema für Schulen. Für Schulleitungen ist die Förderung der Lehrergesundheit nicht nur eine weitere Aufgabe im breiten Anforderungsspektrum, sondern es ist auch eine Chance, Ziele der Schulentwicklung leichter erreichen zu können. Es lohnt sich, mit dem Kollegium an dieser Frage zu arbeiten.

Inzwischen gibt es vielfältige Angebote, die Verbesserungen bei Fragen wie z.B. den Umgang mit Stress, effektivere Zeiteinteilung, Umgang mit Konflikten oder Entspannung ermöglichen. In diesem Beitrag zur praktischen Umsetzung soll eine effiziente Möglichkeit vorgestellt werden, die Situation an der eigenen Schule zu erfassen und daraus Konsequenzen für die konkrete Arbeit an diesem Thema ableiten zu können. Der Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L) ist ein Ergebnis der Potsdamer Lehrerstudie, die die wohl umfassendste Erhebung in der Frage der Lehrergesundheit ist. Allein in Thüringen haben 18,2 Prozent aller Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung teilgenommen.

2. Thüringer Ergebnisse kurz gefasst

Zum Verständnis der in der Potsdamer Lehrerstudie verwendeten Muster wird zunächst ein Überblick vorgenommen. Die folgende Beschreibung ist dem „Abschlussbericht der Thüringer Umfrage zur Lehrergesundheit“¹ entnommen: Als diagnostische Methode, die diesen Voraussetzungen entspricht, kam das Verfahren AVEM² zum Einsatz. Die Bearbeitung dieses Verfahrens bildete den Kern der Untersuchung, und in der folgenden Darstellung werden die mit dem AVEM gewonnenen Ergebnisse den größten Raum einnehmen. Mittels des Verfahrens AVEM werden Merkmale des Arbeitsengagements, der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und der arbeitsbezogenen Emotionen erfasst. Unter Beachtung dieser Bereiche lassen sich die folgenden vier Muster beruflichen Verhaltens und Erlebens (kurz: Bewältigungsmuster) unterscheiden, die sowohl Voraussetzungen als auch Folgen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Belastungen darstellen:

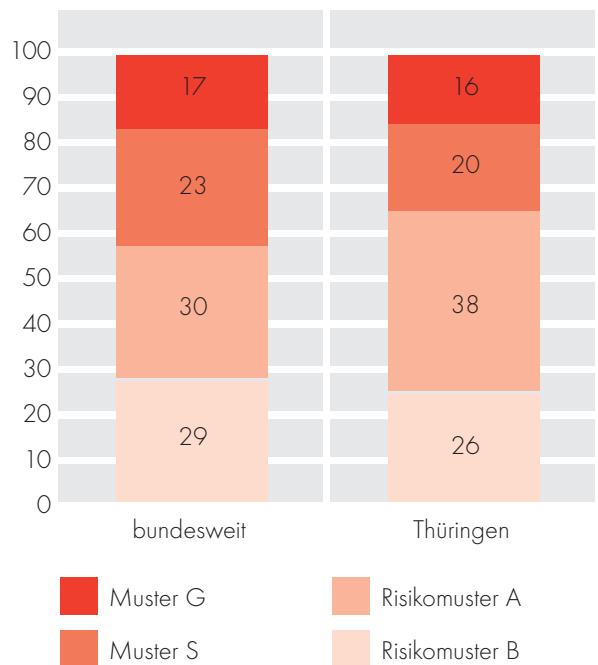
- **Muster G (Gesundheit):** hohes (nicht überhöhtes) Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit im Beruf, allgemeines Wohlbefinden
- **Muster S (Schonung/Schutz):** reduziertes berufliches Engagement (oft in der Folge von Unzufriedenheit oder als Schutz vor Überforderung), Verlagerung des Interesses auf andere Lebensbereiche, kaum Einschränkung im Wohlbefinden

- **Risikomuster A (Gesundheitsgefährdung durch Selbstüberforderung):** exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit, Vernachlässigung von Erholung und Entspannung, Einschränkung der Belastbarkeit und Zufriedenheit, Gefahr des Ausbrennens und des Übergangs zum Risikomuster B
- **Risikomuster B (Gesundheitsgefährdung durch Resignation):** reduziertes Engagement bei geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, Unzufriedenheit, Niedergeschlagenheit, Verzweiflung, Einschränkung des Selbstwerverlebens (u. U. als Folge eines Burn-out-Prozesses)

Die Thüringer Ergebnisse in der Potsdamer Lehrerstudie reihen sich bezüglich der Musterverteilung weitgehend in das problematische Bild ein, das für das gesamte Bundesgebiet vorzufinden ist. Die beiden Risikomuster sind in Thüringen zusammen mit beachtlichen 65 % vertreten.

Abb. 1: Verteilung der Bewältigungsmuster für die Gesamtstichprobe

Vergleich der Musterverteilung (in %)



¹ Abschlussbericht - Lehrergesundheit in Thüringen - Erhebung des Thüringer Lehrerverbandes in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam (tlv, Verfasser: Uwe Schaarschmidt & Bianca Ksienzyk-Kreuziger, 2006)

² Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt & Fischer, 2001, 2003)



Das Resümee der Thüringer Untersuchung im vollen Wortlaut:

„Als wichtigste Kriterien für die Beurteilung der vorliegenden Beanspruchungsverhältnisse und damit der gesundheitlichen Situation dienen uns die Muster des beruflichen Bewältigungsverhaltens. Die Thüringer Lehrerinnen und Lehrer ordnen sich bezüglich der Musterverteilung weitgehend in das problematische Bild ein, das wir für das gesamte Bundesgebiet vorgefunden haben: Einem bemerkenswert geringen Anteil an Muster G und einem relativ geringen S-Muster-Anteil stehen deutlich mehr Risikomuster gegenüber. Also auch für die Thüringer Lehrerschaft gelten deutliche Tendenzen gesundheitsgefährdenden Verhaltens und Erlebens. Hervorzuheben (wegen des signifikanten Unterschiedes zum Bundesdurchschnitt) ist dabei das verstärkte Auftreten des Selbstüberforderungsmusters A (Wobei dies für andere ostdeutsche Bundesländer in gleicher Weise gilt.).

In Übereinstimmung mit dem im ganzen Bundesgebiet gefundenen Trend müssen wir für die Frauen die wesentlich ungünstigere Beanspruchungssituation konstatieren. Solch große Unterschiede zu Ungunsten der Frauen fanden wir im Übrigen in keinem anderen der noch untersuchten Berufe. Es ist aus diesem Befund abzuleiten, dass die Gesundheitsförderung der Lehrerinnen eine Aufgabe mit besonderer Dringlichkeit ist. Bemerkenswert ist auch, dass für die Teilzeitbeschäftigten ungünstigere Musterkonstellationen vorliegen, als für die in Vollzeit tätigen Lehrerinnen und Lehrer. Es lässt sich schlussfolgern, dass sich die Teilzeitbeschäftigung (im Lehrerberuf) in der Regel nicht als eine der Gesundheit dienende Maßnahme empfiehlt.

Die Betrachtung nach Schulformen lässt erkennen, dass für alle Schultypen die Beanspruchungssituation problematisch ist. Einige Unterschiede ergeben sich aber doch. So ist das Risikomuster A am stärksten in der Grundschule und das Risikomuster B am deutlichsten in der Regelschule vertreten. Auch daraus lassen sich Hinweise für eine differenzierte Einflussnahme ableiten.

Keine statistisch zu sichernden Unterschiede ergeben sich beim Vergleich nach den Schulamtsbezirken und nach Stadt- und Landschulen. Es gilt auch hier: Die für die Thüringer Lehrerschaft vorgefundene Musterverteilung erweist sich als sehr robust. Überall liegen kritische und damit veränderungsbedürftige Beanspruchungsverhältnisse vor.

Noch weitere Befunde unterstreichen das problematische Bild, wobei sich für die Frauen wiederum die noch schwierigere Situation ergibt. So wird die Frage, ob die Kraft voraussichtlich bis zum Pensionsalter ausreichen wird, lediglich von 22 % der Männer und 11 % der Frauen mit „ja“ beantwortet. Eingeholt wurden auch Angaben zu der für Erholung und Entspannung zur Verfügung stehenden Freizeit. Die mittlere Zahl der Freistunden beträgt für die Männer 15,4 und für die Frauen 11,4 Stunden. Für andere zum Vergleich einbezogene Be-

rufgruppen liegen die Angaben deutlich höher. Andererseits finden wir für die Lehrerschaft – und das gilt uneingeschränkt auch für Thüringen – eine geringere Zahl von Krankentagen vor. Dieser Befund ist auch geeignet, die nicht selten gehörten polemischen Äußerungen über die besondere „Klagsamkeit“ dieser Berufsgruppe zurückzuweisen. Die Studie lässt erkennen, dass trotz hohen Belastungserlebens die Verbundenheit mit dem Beruf groß ist. So würden sich 76 % der Frauen und 72 % der Männer wieder für den Lehrerberuf entscheiden.

Großen Raum nahm die Bewertung der schulischen Arbeitsbedingungen ein. Als der Bereich, auf den sich die größte Unzufriedenheit konzentriert, erwies sich die (als völlig unzureichend wahrgenommene) Unterstützung der schulischen Arbeit durch weitere Fachpersonen und Institutionen wie Psychologen, Sozialarbeiter, Jugendfürsorge, Elternvertreter, übergeordnete Schulbehörde und Kommunalpolitik. Hier wird Kritik von den Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten geübt, am schärfsten von denen der Berufsschule. Im Weiteren konzentrieren sich kritische Bewertungen auf das Schülerverhalten (insbesondere in Bezug auf Motivation, Lernbereitschaft und Wissensvoraussetzungen) sowie die Bereitschaft der Eltern zur aktiven Zusammenarbeit mit der Schule und Wahrnehmung ihrer erzieherischen Verantwortung. Im Ganzen zeigt sich in den Einschätzungen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer mit schwieriger gewordenen Bildungs- und Erziehungsaufgaben weitgehend allein gelassen fühlen. Das dürfte – auch in Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus den anderen Bundesländern – den wichtigsten Belastungsfaktor ausmachen. Korrespondierend damit weisen die befragten Lehrerinnen und Lehrer darauf hin, dass sie sich bezüglich ihrer Befähigung zum angemessenen Umgang mit (emotional) belastenden Situationen und hinsichtlich ihrer erzieherischen Kompetenzen unzureichend gerüstet fühlen. Auch hier liegen praktische, vor allem die Aus- und Weiterbildung betreffende Schlussfolgerungen auf der Hand. Schließlich werden als weitere signifikante Belastungsfaktoren fehlende Möglichkeiten der Erholung in den Unterrichtspausen sowie ein Zuviel an zu Hause zu erledigenden Vorbereitungs- und Korrekturarbeiten angeführt. Letztere Befunde machen deutlich, dass auch gründlicher über eine beanspruchungsoptimierende Arbeitsorganisation nachgedacht werden muss.

Die Studie liefert aber nicht nur Hinweise auf belastende Bedingungen. Sie zeigt auch Faktoren auf, die geeignet sein dürften, Belastungen im beruflichen Alltag abzuf puffern. So ist zunächst darauf zu verweisen, dass – trotz aller Einschränkungen in Bezug auf das Schülerverhalten – der Unterricht als der Bereich angegeben wird, mit dem das durchschnittlich stärkste Zufriedenheitserleben verbunden ist. Das dürfte nicht zuletzt auch auf die organisationalen, räumlichen und hygienischen Rahmenbedingungen des Unterrichts zurückzuführen sein, die in der vorherrschenden Tendenz als günstig beurteilt werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass für viele Lehrerinnen und Lehrer die Wahrnehmung ihrer wichtigsten Aufgabe, das Unterrichten, noch immer eine Quelle



für positives Erleben und für die Stärkung von persönlichen Ressourcen sein kann. Als ein weiteres wesentliches Ergebnis sei hervorgehoben, dass in den meisten Thüringer Schulen die Beziehungen zur Schulleitung und innerhalb des Kollegiums als unterstützend und ermutigend wahrgenommen werden. Hier handelt es sich um eine sehr wichtige Ressource der Gesundheitsförderung, deren Entwicklung und Nutzung vor allem in der Hand der Schulen selbst liegt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich die Studie nicht darauf beschränkt, eine verbesserungsbedürftige Situation aufzuzeigen. Gestützt auf die Ergebnisse gilt es, insbesondere auf Veränderungen hinzuwirken. Es geht dabei um einen um Maßnahmen, die direkt an den Arbeitsbedingungen ansetzen. Zum anderen kommt es aber auch darauf an, persönliche Ressourcen (über Beachtung der Eignungsvoraussetzungen, Kompetenzsteigerung und Stärkung der Widerstandskraft) zu entwickeln. Kurzum: Gefordert ist die Einheit von bedingungs- und personenbezogenen Maßnahmen (Für nähere Erläuterungen und Hinweise zum konkreten Vorgehen vgl. insbesondere das Kapitel 7 in Schaarschmidt³, 2005.)⁴.

3. Arbeits-Bewertungscheck für Lehrkräfte (ABC-L) – ein Instrument zur Organisationsanalyse

Aus dem ABC-L können Empfehlungen abgeleitet werden, die insbesondere das Ziel verfolgen, über eine veränderte Gestaltung und Organisation der schulischen Arbeitsbedingungen und des Lehrerarbeitstages bessere Voraussetzungen für Entspannung und Regeneration der Kräfte zu schaffen. Grundlage der Aussagen ist u. a. ein Vergleich des Gesundheitsstatus von Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen schulischen Organisationsformen und die Erfassung von Beanspruchungsverläufen über den Tag und die Woche mittels einer zusätzlich eingesetzten Tagebuchmethodik.

Die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen werden mit dem ABC-L dazu befähigt, die Analyse und Bewertung ihrer Arbeitsbedingungen vor Ort selbst vornehmen und daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung und Organisation des schulischen Alltags ableiten zu können. Dieses Instrument wurde im Zeitraum von drei Jahren entwickelt und erprobt. Es kann an jeder beliebigen Schule aus eigener Kraft eingesetzt werden. Das Verfahren ermöglicht es, die erhaltenen Einschätzungen mit Normen zu vergleichen, die für die jeweilige Schulform gewonnen wurden. Somit ist eine solide Basis für die Ableitung und Begründung von Veränderungsnotwendigkeiten gegeben.

a. Anwendungshinweise

Alle notwendigen Materialien sind unter der Internetadresse www.ABC-L.de verfügbar. Die Anwendungshinweise enthalten auf nur drei Seiten alle für die Durchführung relevanten Informationen zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des ABC-L.

b. ABC-L – der Fragebogen

Der Fragebogen besteht aus 15 Fragegruppen mit insgesamt 60 Einzelfragen, die von möglichst allen Kolleginnen und Kollegen einer Schule anonym beantwortet werden sollten.

c. Online – Datenmaske

In die Datenmaske, die ebenfalls online unter www.ABC-L.de zu finden ist, müssen alle Ergebnisse aus den Fragebogen eingetragen werden. Die Auswertung erfolgt sofort nach Abschluss der Eingabe aller Daten. Auf einer Seite werden alle Ergebnisse zusammengefasst.

d. Auswertung der Ergebnisse

Aufgrund der kurzen Hinweise ist eine Auswertung in der Schule selbst ohne weitere Hilfe möglich. Genauere Schlussfolgerungen lassen sich ziehen, wenn man die ausführliche Beschreibung des Verfahrens in dem Buch „Gerüstet für den Schulalltag“⁵ nachliest oder sich einen Berater, der mit dem Verfahren vertraut ist, zur Unterstützung holt.

4. Konsequenzen

Aus den Ergebnissen des ABC-L können jetzt die notwendigen Konsequenzen abgeleitet werden. Jede Schule kann und sollte den abgeleiteten Handlungsbedarf in die Schulentwicklung insgesamt einbinden. Eine Zusammenstellung von Angeboten zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen unter dem speziellen Gesichtspunkt der Lehrergesundheit ist in Vorbereitung.

³ Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

⁴ Abschlussbericht – Lehrergesundheit in Thüringen – Erhebung des Thüringer Lehrerverbandes in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam (tlv, Verfasser: Uwe Schaarschmidt & Bianca Ksienzyk-Kreuziger, 2006)

⁵ Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.

PRAXIS





Lehrergesundheit als Führungsaufgabe

Beate Schmidt

„Für Schulleitungen ist die Förderung der Lehrergesundheit nicht nur eine weitere Aufgabe im breiten Anforderungsspektrum, sondern es ist auch eine Chance, Ziele der Schulentwicklung leichter erreichen zu können. Es lohnt sich mit dem Kollegium an dieser Frage zu arbeiten.“¹

Wenn sich nahezu jeder zweite Lehrer durch den besonderen Stress in seinem Beruf im Übermaß belastet fühlt und wenn fast jeder dritte Anzeichen von Selbstüberforderung und Resignation zeigt, dann ist es höchste Zeit, dass Schulen in ihren Programmen auch an die Lehrergesundheit denken.

Nur 16 Prozent der Thüringer Lehrerinnen und Lehrer äußern sich, dass sie zufrieden im Beruf sind und sich wohl fühlen. Dagegen verlassen viele Lehrer aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig den Schuldienst, weil sie sich den Anforderungen nicht mehr gewachsen fühlen.

Es stellt sich die Frage, wie die Arbeit an der Lehrergesundheit sinnvoll in das Schulentwicklungsprogramm eingebunden sein kann, wie Lehrergesundheit als Führungsaufgabe dauerhaft etabliert wird, denn Schulen brauchen gesunde Lehrerinnen und Lehrer.

Führung und Management im Schulbereich, (das heißt das entsprechende Handeln von Schulleiterin und Schulleiter), sind für eine nachhaltige Verbesserung des schulischen Gesundheitsniveaus und der Lehrergesundheit unabdingbar, und es muss, auch unter dem Gesichtspunkt von Schulqualität, Ge-

sundheitsmanagement Bestandteil von Schulmanagement und -führung sein. Das Erkennen und Reduzieren von gesundheitlichen Belastungsfaktoren ist dabei ein wichtiges Element von schulischem Qualitätsmanagement und Personalführung. Erfahrungen aus verschiedenen nationalen und internationalen Projekten zur schulischen Gesundheitsförderung zeigen, dass ganzheitliche Zugänge der gesundheitsfördernden Schule zu den erfolgreichereren gehören.

Nicht nur eine gesundheitsfördernde Schule ist das Ziel, sondern die Realisierung von Schulqualität in einer guten gesunden Schule mit und durch gesunde Lehrer.

Legt man die Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung zugrunde, so lässt sich der Blick auf eine gesunde Schule sowohl in die Kontext-, als auch in die Prozess- und Wirkungsqualitäten einordnen.

Während im Bereich der Kontextqualitäten nur wenig Handlungsspielraum für die Einzelschule vorhanden ist, beinhaltet der Bereich der Prozessqualitäten vielfältige Möglichkeiten eigenverantwortlicher Qualitätsentwicklung.

Ein gutes Schulklima, selbstwirksamkeitsförderlicher Unterricht, eine gut entwickelte Kommunikationskultur, enge Kooperationen untereinander sind hierbei wichtige Bausteine.

Nachfolgende Übersicht zeigt, an welchen Stellen man bewusst und gezielt dieses wichtige Thema in den Blick nehmen kann und muss:

Lehren und Lernen	Kooperation und Kommunikation	Führung und Management	Schulklima	Ziele und Strategien
Kooperative Unterrichtsformen	Kommunikation: Analyse des eigenen Kommunikationsverhaltens	Personalentwicklung	Soziale Qualität an der Schule	Schulentwicklungsprogramm Konzept zur Schüler- und Lehrergesundheit
Lernbegleitung	Coaching/Supervision	Fortbildungsplanung	Partizipation	
Reflexion der Lehr- und Lernprozesse	Konfliktmanagement	Mitarbeitergespräche	Umgang mit Problemen	Evaluation und Nutzung der Daten zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen
Zusammenarbeit von Lehrkräften	Professionelle Gesprächsführung bei Konflikten	Entwicklung von Teamarbeit	Prävention (Gewalt, Drogen, Stress ...)	Arbeit mit Zielen (smart)
Kollegiale Unterrichtsbesuche	Umgang mit Widerständen	Gesundheitsförderliches Selbstmanagement	Stressmanagement	
Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung	Kollegiale Beratung	Arbeitsorganisation	Bewegungsfreundliche Schule	
Gesundheitserziehung	Netzwerke bilden	Zeitmanagement	Feedbackkultur	
Weitererziehung			Lernräume	

¹ Busch, Rolf: Wer Qualität will, muss Lehrergesundheit fördern



Die Schulen Thüringens sind auf dem Weg zu einer eigenverantwortlichen Schule an unterschiedlichen Meilensteinen angekommen. Sie befinden sich vielleicht in der Analyse des Ist-Standes oder stehen vor Abschluss einer Zielvereinbarung, sie diskutieren in den Lehrerkollegien über Nutzen und Aufwand von EVAS oder arbeiten bereits eigenverantwortlich. In einem Punkt sollten sich alle Lehrerkollegien einig werden, bei der Analyse der Schule muss auch die Lehrergesundheit eine Rolle spielen.

Hierzu kann man den Arbeits-Bewertungscheck für Lehrkräfte (ABC-L)² als ein Instrument zur Organisationsanalyse nutzen: Man findet das gut nutzbare online gestützte Instrument unter: <http://vbe.de/abc-l.html>

Diese Befragung kann ohne viel Aufwand durchgeführt werden. Die Lehrer erhalten Fragebögen mit Angaben zur persönlichen Einschätzung zu Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen. Sie werden aufgefordert, jeweils anzugeben, wie sehr die einzelnen Feststellungen zutreffen bzw. nicht zutreffen. Zur Auswahl stehen immer fünf Antwortalternativen: 5: trifft völlig zu, 4: trifft überwiegend zu, 3: trifft teils/teils zu, 2: trifft überwiegend nicht zu, 1: trifft überhaupt nicht zu. In 15 Bereichen werden die Lehrer gebeten Angaben zum Unterricht, Schulklima, Arbeitsorganisation usw. zu machen.

Die Ergebnisse dieser anonymen Befragung werden von einer Person zusammengefasst und im Internet in eine Maske eingegeben. Die onlinegestützte Auswertung kann ausgedruckt werden und bildet die Basis für das weitere Arbeiten. Hilfen gibt es auf der Homepage unter „Check-Fragebogen“ und „Anwendungshinweise“ für den ABC-L“.

Die erhaltenen Daten werden zu einer Präsentation für das Lehrerkollegium aufbereitet und bilden die Grundlage für das Formulieren von schulinternen Zielen und abgeleiteten Maßnahmen im Prozess der Schulentwicklung unter dem Blickwinkel der Förderung der Lehrergesundheit.

In einer Lehrerkonferenz oder an einem schulinternen Fortbildungstag werden die Ergebnisse vorgestellt und besprochen. Moderiert werden sollte dieser Nachmittag durch eine externe Person, einem Schulentwicklungsberater oder dem Berater für Lehrergesundheit des jeweiligen Schulamtes. So ist gesichert, dass sich auch die Schulleitung und die Steuergruppe in den Prozess aktiv einbringen können. Der Moderator steuert den Prozess, übernimmt das Zeitmanagement, sichert die Ergebnisse bei der Zielfindung und die besprochenen Maßnahmen.

Um effektiv und mit Erfolg vorgehen zu können, sind ausführliche Absprachen zwischen Schulleitung und Moderator vor der geplanten Veranstaltung und den sich anschließenden Arbeitsprozess wichtig.

Die Arbeit an den Umfrageergebnissen kann viel Diskussionsstoff bieten oder auch die Arbeit in Kleingruppen erforderlich machen. Nicht jeder Kollege ist bereit, offen über seine Probleme zu sprechen. Die Arbeit an einzelnen Themenbausteinen in Kleingruppen kann dazu beitragen, Barrieren und Hemmungen abzubauen. Die Ergebnisse des ABC-L kann man anhand der Themenbereiche einzelnen Gruppen zur Besprechung zuordnen. Bereiche mit wenig Aussagen oder verändere-

rungswürdigen Ergebnissen können weggelassen bzw. in eine Folgeveranstaltung verschoben werden.

An vielen Schulen wird zum Beispiel beklagt, dass der Umgang mit schwierigen, lernunwilligen, wenig erzogenen Schülern die Lehrer enorm belastet. Als Beispiele werden Zuspätkommen, Unterrichtsstörungen, situative Leistungsverweigerung, anmaßende Kommentare auf Lehrerverhalten bis hin zu Gewaltandrohungen aufgeführt. Diese Situationsbeschreibung könnte ein Ergebnis in der Analyse der Schule sein.

Eine am Schulentwicklungsprozess orientierte Arbeit wird nun mit der Frage einsetzen, welcher Zustand konkret für die Lehrer wünschenswert wäre, um sich weniger belastet zu fühlen, was sie verändern wollen.

- Die Schüler erscheinen pünktlich zum Unterricht.
- Die Schüler arbeiten im Unterricht mit, verhalten sich angemessen, reden nicht dazwischen ...
- Die Schüler begegnen den Lehrern mit Respekt ...

Diese gewünschten, vorweggenommenen Ergebnisse („Woran werden wir merken, dass wir unser Ziel erreicht haben?“) dienen der Zielfindung und sind Grundlage für abzuleitende Maßnahmen. Gleichzeitig sind die konkret formulierte Kriterien bei einer Evaluation, die am Ende des verabredeten Arbeitszeitraums (zum Beispiel ein Schuljahr) unbedingt vorgenommen werden muss, die Messlatte der Zielerreichung. Der wünschenswerte Zustand, der bei den Schülern erreicht werden soll, wird in der Arbeitsphase sicherlich schnell gefunden und formuliert werden. Schwieriger wird es in diesem Prozess sein, die gewünschten Resultate eigenen Lehrerverhaltens zu formulieren:

„Was muss ich im Unterricht verändern, um aufmerksamere Schüler zu haben? Wie kann ich es erreichen, dass ich anders, offensiver mit meinen Problemen mit dem Schüler xy umgehe? Wie kann ich erreichen, dass mir die Schüler mit mehr Respekt begegnen? ...“

Dem routinierten Moderator wird es gelingen, das Kollegium in diesem Zielfindungsprozess zu führen und konkrete Maßnahmen abzuleiten und diese zu planen:

- Wann?
- Wo?
- Sind die notwendigen Kompetenzen vorhanden?
- Welche Hilfe und Unterstützung werden benötigt?
- Welche Schwierigkeiten könnten auftreten?
- Wann soll das Ziel erreicht sein?

Die erste Veranstaltung zur Auswertung der Umfrage und Zielfindung sollte erst beendet sein, wenn konkrete nächste Schritte beschlossen wurden, die selbstverständlich im Protokoll festgehalten werden.

Der Schulleitung obliegt es in der Folgezeit, den Prozess im Blick zu behalten, notwendige Ressourcen bereitzustellen, Kontakte zu externen Referenten zu knüpfen, Mitarbeitergespräche zu führen (Vgl. Übersicht, Seite 24).

² Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L) Uwe Schaarschmidt & Ulf Kieschke In: Gerüstet für den Schulalltag; Beltz Verlag 2007, Anhang 1



Teilerfolge zu loben, bei Rückschritten zu ermuntern und unterstützend einzugreifen, wenn Hilfen angezeigt scheinen, liegt ebenfalls in der Verantwortung der Schulleitung.

Um aus der Arbeit an der Lehrgesundheit keinen zusätzlichen Stressfaktor zu erzeugen, gilt die Devise: „Weniger ist mehr“. Besser an wenigen, überschaubaren Zielen arbeiten, als alle „Baustellen“ der Schule auf einmal in Angriff zu nehmen.

Eingebettet in den Prozess der Schulentwicklung, professionell gesteuert, wird sich die psychische Gesundheit der Lehrer in dem Maße verbessern, wie die Qualität der eigenen Schule steigt.

Denn Schulentwicklung funktioniert nur mit gesunden Lehrern, die professionell fortgebildet sind, und in einer gesunden Schule finden alle am Schulleben Beteiligten Bedingungen, die ihrer Gesundheit förderlich sind.

Damit Lehrer sich in die Gestaltung einer gesundheitsfördernden Schule einbringen können, müssen sie aber über spezielle Kompetenzen verfügen. Sie müssen die Bedeutung erfassen und bewerten können, die eine gesundheitsfördernde Schulentwicklung hat. Die Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein gesundheitsförderndes Lehrerleitbild und müssen gesundheitsfördernde Lehr- und Lernprozesse gestalten können. Stressmanagement, der Umgang mit Zeit, die Fähigkeit abschalten zu können, die Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern, welche sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrer auswirkt und präventiv vor Erschöpfung und Burnout wirkt, sind Beispiele hierfür.

In Thüringen gibt es eine Fülle von Angeboten, die Schulen über das Thillm oder die an den Schulämtern tätigen Ansprechpartner für Lehrgesundheit abrufen bzw. sich externe Unterstützer für den Prozess einladen können.



Teamentwicklung als Maßnahme der Personalentwicklung in Verantwortung von Schulleitung – Perspektiven und Bilder eines Prozessbegleiters

Kerstin Lüder

Teams auf den Weg zu bringen, zu begleiten – ein spannendes Feld und für die Gestaltung von Prozessen in Bildungseinrichtungen unabdingbar. Braucht es dafür aber die Schulleitung, welche Rolle nimmt sie ein, braucht Teamentwicklung die Leitungsebene?

Aus der Perspektive des Prozessbegleiters wird der Prozess einer Teamentwicklungsmaßnahme im Rahmen der Umsetzung der Zielvereinbarung im Prozess des „Entwicklungsvorhabens Eigenverantwortliche Schule“ am konkreten Beispiel eines Förderzentrums mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung beleuchtet. Inhaltliche Schwerpunkte, genutzte Instrumente und Schwierigkeiten sollen dabei aufgezeigt und der besondere Focus auf die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess gerichtet werden.

Ein Anruf vom Schulamt, Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung. Im Rahmen des Entwicklungsvorhabens Eigenverantwortliche Schule haben die Kollegen eines Förderzentrums mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung (insbesondere die Schulleitung) mit ihren Verantwortlichen aus dem Staatlichen Schulamt eine Zielvereinbarung abgeschlossen, in der ein gemeinsam erkannter Entwicklungsschwerpunkt in der **„Verbesserung der Teamarbeit“** beschrieben wird.

Die Schulleitung und die Steuergruppe der Schule hatten sich neben mir noch mit weiteren Prozessbegleitern in Verbindung gesetzt und so wurde ich, wie auch die anderen Trainer in eine Steuergruppensitzung der Schule eingeladen. Nach Klärung der Wünsche und der Vorstellung meiner Tätigkeit bzw. meines Anspruchs entschied sich die Steuergruppe mit der Leitung zusammen für meine Trainerätigkeit. In einem nun folgenden Vorbereitungsgespräch wurden als Teilziele die Verbesserung der Teamarbeit durch

- Optimierung vorhandener Strukturen
- Erarbeitung von Problemlösestrategien in der Teamarbeit
- Verbesserung der Planung
- Arbeit an konkreten Schwerpunkten der Teams

festgelegt.

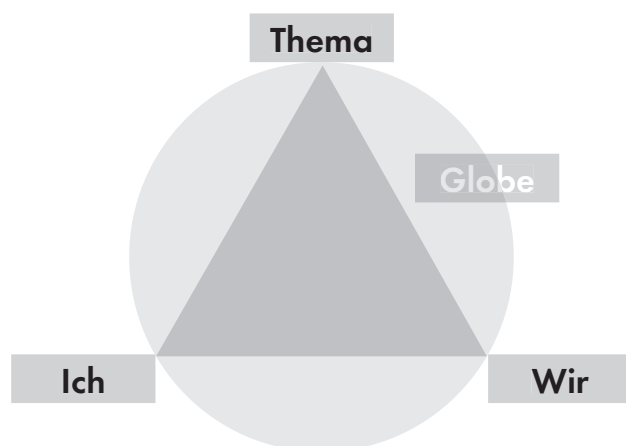
Im zweiten Schritt wurde ich von der Schulleitung zu einer Pädagogenkonferenz eingeladen und bekam auch hier die Möglichkeit, meine Arbeitsweise sowie meinen Anspruch zu klären. Auch konkretisierten die Kollegen der Schule durch Fragen und Hinweise die Grobziele der Maßnahme.

In den folgenden zwei Jahren arbeitete ich mit den Kollegen in ihren Teamstrukturen je 4 bis 6 Mal an allgemeinen Inhalten der Teamarbeit sowie an konkreten Teamentwicklungsschwer-

punkten. Abschließend wurde in einer Großveranstaltung eine Zusammenführung der Ergebnisse mit dem Ziel der Organisationsentwicklung durchgeführt. Die Schulleitungsmitglieder sowie die Mitglieder der Steuergruppe arbeiteten während des Prozesses als Teammitglieder in ihren Teamstrukturen. In mehreren Zwischengesprächen erörtere ich gemeinsam mit der Schulleitung den Stand der Zielerreichung sowie notwendige strukturelle und inhaltliche Veränderungen.

Um den Prozess näher zu erläutern, möchte ich im Folgenden die konkrete Begleitung eines Teams beschreiben.

Es ist Freitagnachmittag, 15.00 Uhr. Eigentlich Wochenende, und trotzdem fahre ich in das Förderzentrum. Gemeinsam mit der Schulleitung wurde das erste Team ausgewählt. 16.00 Uhr soll es losgehen. Die Kollegen sind noch in ihren Klassen und versuchen, die letzten Dinge mit ihren Schülern zu klären. Wir haben vereinbart, im Klassenraum zu bleiben. Um mich herum ist noch voller Schulbetrieb und langsam räume ich meine Sachen, Moderationsmaterial, Planungsunterlagen auf den Tisch. In unserem nun folgenden Gespräch kläre ich mit den Teammitgliedern den Ablauf der Beratung und Begleitung. Die Pädagogen sind erstaunt – sie dachten, dass es darum geht, dass ich ihnen sage, wie sie arbeiten sollen. Die erste Teamsitzung wird nun sehr spannend. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde geht es um die Frage „Was wollen wir eigentlich? Wo klemmt es denn?“. Eine interessante Diskussion beginnt und schnell wird klar, dass die Probleme vor allem in der Kommunikationskultur im Team aber auch im gesamten Kollegium sowie in strukturellen Fragen liegen. Um in die Thematik einzusteigen biete ich den Kollegen das Modell der Themenzentrierten Interaktion an und lade sie ein, für unsere Arbeit gemeinsame Regeln auf der Grundlage dieses Modells zu erarbeiten.



vgl. Ruth Cohn¹

¹ Langmaack, Barbara (2000): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. 4. Auflage. Beltz Psychologie-Verlags-Union, Weinheim.



Die Fragen: *Was brauche ich für mich? Was will ich von unserer Gruppe? Welche Themen interessieren mich besonders?* aber auch – *Wie werden wir uns die Stunden miteinander gestalten?* geben die Basis für erste Reflexionsprozesse. Diese Reflexionen werden im laufenden Prozess immer wieder dafür sorgen, dass die Kollegen über Handlungsstrategien und Handlungsalternativen nachdenken und werden zunehmend das wichtigste Instrument im Teamentwicklungsprozess. In einem letzten Schritt rege ich die Pädagogen nach einem Input über Rollen im Team an, sich ihrer eigenen Rollen bewusst zu werden und lade sie ein, bis zum nächsten Treffen, eine andere Person des Teams zu beobachten und Rollen zu beschreiben.

Die Ergebnisse dieser Aufgabe helfen uns beim Einstieg in die zweite Teamsitzung. Über die Fragen: *Wie nehme ich mich selbst wahr?* und *Wie beschreiben mich andere?* reflektieren wir fast eine Stunde. Dabei geht es immer wieder darum zu schauen, was unterschiedliche Wahrnehmungen im Team auslösen können und wie sie diese Erkenntnis nutzen können, um ihre Arbeit zu optimieren. Schnell steht die Frage nach einem Teamleiter im Mittelpunkt und nach welchen Kriterien dieser ausgewählt werden sollte. Das Ergebnis einer langen Diskussion ergibt, dass es je einen Teamleiter gibt, der strukturell durch die Leitung festgelegt wird, dass es für die Optimierung ihrer Arbeit jedoch wichtig wäre, aufgabenorientierte Leiter zu setzen, die durch gemeinsame Teamentscheidungen „gewählt“ würden.

Aus dieser Erkenntnis heraus ergibt sich das erste Ziel der Teams *„Ab sofort wählen wir für jede projektorientierte Aufgabe einen Leiter aus dem Team, der sich für die Erledigung der Aufgabe verantwortlich fühlt.“*. Als Evaluationszeitraum wird ½ Jahr gesetzt.

Im letzten Teil dieser Zusammenkunft erkläre ich die Stufen der Entwicklung in einem Team. Wieder entfacht eine gute Diskussion mit der Erkenntnis *„Wenn wir das gewusst hätten, wäre uns mancher Streit erspart geblieben.“*. Hier tritt eine besondere Problematik in den Mittelpunkt, der häufige Personenwechsel in den Teams. Mit der Bitte an mich, dieses Problem und deren Bedeutung in der Schulleitung anzubringen, endete der zweite Freitag.

Als wir uns das dritte Mal treffen, sind 4 Wochen vergangen. In einer ersten Gesprächsrunde reflektieren die Kollegen die Wochen in Bezug auf ihre Wahrnehmung und die Erreichung ihres gesetzten Ziels. Spannend ist, dass alle das Fachwissen als überaus hilfreich für die Wahrnehmung und vor allem die Reflexion dieser beschreiben.

Im nun folgenden Teil arbeiten wir gemeinsam am Schwerpunkt Kommunikation. An konkreten Sätzen aus dem Schulalltag und der Frage *„Was hört mein Gegenüber, wenn ich etwas sage?“* erörtern wir hinderliches und förderliches Kommunikationsverhalten und trainieren das „Verstehen“ von Aussagen auf sachlicher Ebene. Aus diesem Training heraus ergibt sich das zweite Entwicklungsziel dieses Doppelteams, da schnell klar wird, dass Kommunikation Zeit braucht und „Schwellen-Gespräche“ hinderlich für eine konstruktive Kommunikation sind. Deshalb legen die Teammitglieder gemeinsame Teamberatungszeiten fest, die außerhalb der durch die Schulleitung vorgegebenen Strukturen liegen und vereinbaren

Regeln für diese Beratungen mit dem Ziel, auf förderliches Kommunikationsverhalten zu achten.

Aus dieser Zusammenkunft und der Thematik heraus ergibt sich der Wunsch für die vierte Zusammenkunft, das Thema Konflikt und Konfliktverhalten. Mit der Aufgabe, in den nächsten zwei Wochen auf das eigene Konfliktverhalten zu achten und konkrete Situation und das Verhalten darin aufzuschreiben, gehen alle müde und ziemlich aufgewühlt in das verdiente Wochenende.

Als hätte es jemand gesteuert, kommen die Teammitglieder zur nächsten Teamsitzung aufgeregt in die Zusammenkunft. Am Vormittag hat es ein Problem in der Klasse gegeben und alle sind über den Ausgang noch sehr aufgebracht. So nutzte ich diese Situation, um in die Thematik Konflikte und Konfliktverhalten einzusteigen, indem ich die Beteiligten die Situation schildern lasse und sie veranlasse, ihre Gefühle und ihr Verhalten zu reflektieren. Anschließend beschreiben die Unbeteiligten ihre Wahrnehmung und wir nutzen die Methode der Kollegialen Fallberatung nach Tietze², um Handlungsstrategien für die Konfliktpartner abzuleiten. Die Reflexion und auch die Methode der Kollegialen Beratung werden als überaus gewinnbringend gespiegelt. Abschließend nutzen die Kollegen ihre Selbstbeobachtung in den letzten Wochen, um ihr eigenes Konfliktverhalten zu spiegeln. Die Unterschiedlichkeit der Handlungsvarianten eröffnete ein spannendes Diskussionsfeld mit der Erkenntnis, unterschiedliches Verhalten ehrlich zu reflektieren und auch zuzulassen.

Die abschließende Zusammenkunft gestaltet sich unter der Zielsetzung der prozessorientierten Beratung. Gemeinsam mit den Teammitgliedern treffen wir Vereinbarungen über die Evaluation der Ziele und die weitere Zusammenarbeit. Auch das Nutzen der Kollegialen Fallberatung in schwierigen Teamprozessen wird ein Schwerpunkt unserer weiteren, punktuellen Zusammenarbeit.

Erstaunlich war, dass trotz der Unterschiedlichkeit der einzelnen Teams in allen Teamentwicklungsprozessen ähnliche Inhalte (jedoch stets an den Arbeitsschwerpunkten der einzelnen Teams orientiert) bearbeitet wurden. Dazu zählten neben Inhalten zur Kommunikation, Phasen in Teamentwicklungsprozessen, die eigene Rolle und das Selbstverständnis als Pädagoge dieser Schule, die Kooperation im Team und über das Team hinaus sowie die Struktur der konkreten Teamarbeit. Im Mittelpunkt standen jedoch immer wieder Reflexionsprozesse.

Wo tritt nun die Schulleitung in diesem Prozess auf? Welche Rolle nimmt sie ein?

Die Personalentwicklung/das Personalmanagement als ein Hauptaufgabengebiet von Schulleitung beinhaltet den Bereich der Teambildung/Teamentwicklung. Da ein Team meist ein Subsystem einer größeren Einheit, z. B. der Organisation Schule, darstellt, sollte deshalb der Gegenstand jeder Teamentwicklung das Team als Teilsystem seiner Organisation sein. Unabhängig von der Struktur der Schule ist es dabei für Schulleitung wichtig, diesen Prozess zu steuern und zu kontrollieren, da die Arbeit in den einzelnen Teams einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Schule als Ganzes hat.



Für eine professionelle Teamentwicklung ist nicht nur hilfreich, sondern notwendig, von der Anfrage und dem Gegenstand der Maßnahme auf die Gesamtsituation der Organisation zu schließen und umgekehrt, „denn im Team spiegelt sich oft die Problematik der Organisation als Ganzes wider“³.

Ohne gute Schulleitung gibt es keine Schulentwicklung und folglich auch keine „wirkliche“ Teamarbeit. An diesem konkreten Beispiel erfolgte die Initiierung und Beschreibung des Entwicklungsziels „Verbesserung der Teamarbeit“ auf einem gemeinsamen Weg des gesamten Kollegiums. In der Initiierung dessen und die Begleitung über den gesamten Prozess hinweg liegt eine Schulleitungsaufgabe. Aber auch im gemeinsamen Erarbeiten von Visionen und Zielen sowie in der Abrechnung der Zielerreichung in periodischen Abschnitten liegt die Verantwortung bei der Leitung.

Des Weiteren sorgt die Schulleitung für die Verbindlichkeit in der Umsetzung gesetzter Vorhaben. Einer der wichtigsten Aufgaben liegt m. E. in der Vorbildwirkung und dies sowohl innerhalb der Leitung als auch im Kollegium, indem „anspruchsvolle Aufgaben und Kompetenzen delegiert werden. Dadurch werden mehr Personen am Schulgeschehen beteiligt, die sich somit auch für das Ganze verantwortlich fühlen.“⁴ Die Bereitstellung erforderlicher Ressourcen wie Zeit, Geld, Fortbildung und Material sowie die öffentliche Honorierung gelungener Teamarbeit sind genauso erforderlich wie die Förderung eines Corporate Identity.

Eine hohe Transparenz im Schulleitungshandeln sowie die Einbeziehung der Pädagogen in alle wichtigen Prozesse fördert die Bereitschaft, sich als Team zu begreifen.

Gelebte demokratische Werte, Haltungen und Einstellungen, die sich durch alle Ebenen der Schule hindurch ziehen, bieten eine gute Voraussetzung dafür, Teamarbeit auf einem hohen kooperativen und kommunikativen Niveau zu gestalten und zu leben. Gerechtigkeit und Transparenz in den Handlungen der Schulleitung sowie die Bereitstellung notwendiger materieller und personaler Ressourcen sind Gelingensbedingungen für erfolgreiche Arbeit im Team.

Ziel ist es, einen Schulalltag für Kinder und Jugendliche zu gestalten, in dem diese auf hohem kooperativen Niveau zusammen lernen können und gleichzeitig individuelle Besonderheiten als beachtet und genutzt erleben. Dazu muss Teamarbeit in allen anderen Bereichen und Ebenen, auch in der Ebene Schulleitung, erlebt und gelebt werden.

³ Gellert, Manfred; Nowak, Claus (2004): Teamarbeit - Teamentwicklung - Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. Limmer Verlag, Meezen, S. 273 ff.

⁴ Pfundtner, Raimund (2007): Grundwissen Schulleitung. Link Luchterhand, Köln, Neuwied.



Zielvereinbarungen

Karen Ritze und Ralf Roth

Mit dem Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ ist für die Schulen die Aufgabe verbunden, eigene Ziele zu finden und diese optimal zu formulieren. Für Schulleiter und Schulleiterinnen bedeutet dies, alle Beteiligten der Schule in diesen Prozess einzubeziehen. Die Herausforderung für die Schulen besteht darin, den Aufwand leistbar zu gestalten und einen möglichst großen Effekt für die Schule zu erreichen. Deshalb sollten Schulen den Entstehungsprozess für die Initiierung bzw. Fortsetzung von Schulentwicklung nutzen. Hierbei sind die Einbeziehung des Kollegiums und die Etablierung einer Steuer- bzw. Projektgruppe sehr hilfreich.

Wichtig ist es, dass qualifizierte Ziele gefunden werden, die konkret und somit realisierbar sowie überprüfbar sind. Diesen Anforderungen kann mit Hilfe externer Unterstützung, z. B.

durch Berater für Schulentwicklung, entsprochen werden. Dadurch werden Schulleitungen sowohl unterstützt als auch entlastet und können sich selbst inhaltlich einbringen.

Die erarbeiteten Ziele werden durch die Unterzeichnung der Zielvereinbarung mit dem Schulamt für alle verbindlich. Wichtig ist, dass diese Zielvereinbarung praktikabel ist und Unterstützung sicherstellt. Deshalb sollte das Schulamt, Arbeitsbereiche Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, von Anfang an einbezogen werden und laufend beteiligt sein. Als Anlage sind Arbeitsblätter beigefügt („Prüffragen für eine kriteriengestützte Bewertung von Zielvereinbarungen“), mit deren Hilfe ein Schulleiter überprüfen kann, inwieweit sein Vorgehen den oben beschriebenen Anforderungen entspricht.

Zielvereinbarungen sind im Kontext des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schulen in Thüringen“ (EVAS) Kontrakte zwischen Schule und Schulamt zur Realisierung von Zielen.



Zielvereinbarungen sollten nicht nur formale Papiere, sondern funktional sein. Deshalb werden darin von der Schule festgelegte Ziele aufgeführt, Vorhaben bzw. Maßnahmen zum Erreichen der Ziele beschrieben und Unterstützungsmaßnahmen vereinbart. Außerdem werden Kriterien einschließlich Methoden bzw. Formen der Überprüfung festgelegt. Eine Zielvereinbarung, die diese Anforderungen erfüllt, erhält Funktionalität und wird dadurch zum Steuerungsinstrument einer Schule.

Funktionale Zielvereinbarung

- Ziele
- Termine
- Maßnahmen zur Realisierung
- Unterstützung
- Verantwortlichkeiten
- Maßnahmen zur Überprüfung
- Kriterien

Mit der Teilnahme am Entwicklungsvorhaben EVAS bekennen sich Schulen zu einem systemischen Entwicklungsprozess. Sie erhalten im Ergebnis einer externen Evaluation (Besuch durch das „Expertenteam“) Empfehlungen für ihre Weiterentwicklung und schließen Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht für einen Zeitraum von ca. 3 Jahren ab.

Die Intentionen einer Zielvereinbarung werden von einer Schule selbst bestimmt.

In einem strukturierten basisdemokratischen Prozess von etwa 6 Monaten werden auf der Grundlage

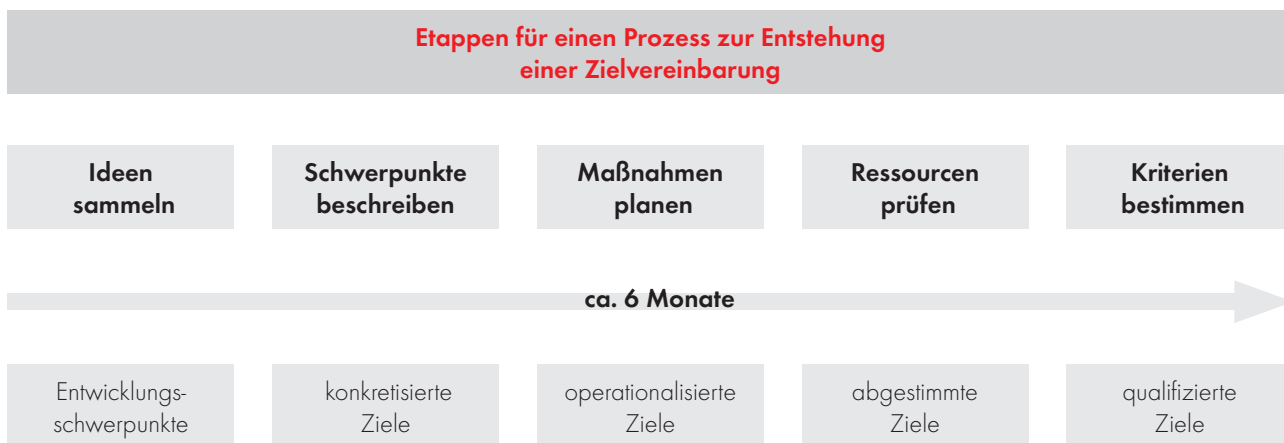
- bereits vorhandener schuleigener und -fremder Vorgaben und Dokumente,
- von Resultaten interner und externer Evaluation (Expertenbericht) und
- zentraler und schulinterner Ergebnisse (z. B. Prüfungen, Vergleichsarbeiten etc.)

Ziele erarbeitet und beschrieben.



Ein planmäßiges und prozesshaftes Vorgehen ermöglicht den Schulen die systematische und umfassende Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft und sichert somit Akzeptanz, Identifikation und Selbstverantwortung. Hierzu sollten Steuer-

gruppen mit entsprechendem Mandat tätig werden, die umfassende prozessorientierte Kommunikation organisieren. Externe Begleitung und Moderation ist hierbei meist sehr sinnvoll und unterstützend.



Funktionale Zielvereinbarungen dokumentieren den Veränderungswillen der Schulen und schaffen Sicherheit und Verbindlichkeit. Sie sind ein Steuerungsinstrument für den Schulentwicklungsprozess und schützen Schulen vor Überfrachtung und zielloser Erprobung ständig neuer Innovationen. Visionen werden in entsprechenden Beschreibungen eines zu errei-

chenden veränderten Zustandes konkretisiert und abrechenbar gestaltet. Unterstützungsmöglichkeiten durch das Schulamt müssen möglichst frühzeitig im Prozess der Erarbeitung der Ziele ausgehandelt werden, um einen effektiven Umgang mit vorhandenen Ressourcen zu sichern.



Prüffragen für eine kriteriengestützte Bewertung von Zielvereinbarungen

Erläuterungen

Die nachfolgenden Prüffragen bilden wichtige Kriterien für die entsprechenden Aspekte ab. Diese werden im Gespräch vom Schulamt mit der Steuergruppe bzw. der Schulleitung erörtert. Ziel der Anwendung dieser Prüffragen ist es:

- den vorliegenden Entwurf für eine Zielvereinbarung objektiv zu bewerten,
- einen sachlichen Dialog mit der jeweiligen Schule auf der Grundlage von Kriterien zu führen,
- Sicherheit bei beiden Parteien zu erreichen und
- einen konstruktiven Aushandlungsprozess zu ermöglichen.

Dadurch wird die notwendige Akzeptanz für die ausgehandelte Zielvereinbarung geschaffen.

Überprüft werden folgende Aspekte:

- Prozess** Gab es einen strukturierten Prozess?
(Anlage 1 „Prüffragen zum Prozess“)
- Ziel(e)** Ist das Ziel/sind die Ziele qualifiziert und dem Entwicklungsvorhaben angemessen?
(Anlage 2 „Zielintentionen“)
(Anlage 3 „Zielqualität“)
- Zielvereinbarung** Handelt es sich um eine funktionale Zielvereinbarung?
(Anlage 4 „Zielvereinbarung“)

Anlage 1 – Prozess

- Gab es einen geplanten Prozess und wie wurde er gestaltet (Teilschritte, Beteiligung Transparenz, ...)?
- Wurden die Arbeitszeiten geplant und dementsprechende Arbeitspakete verabredet?
- Wurden Produkte bzw. Teilergebnisse dokumentiert?
- Wurden die Entwürfe in den Zwischenzeiten diskutiert und bewertet?
- Wie wurden die Ziele mit anderen Prozessen abgestimmt bzw. koordiniert?
- Wurden alle Beteiligten der Schulgemeinschaft (Schüler, Lehrer, Eltern, Schulträger, Schulamt, ...) einbezogen?
- Welche Grundlagen (Materialien) wurden zur Zielfindung genutzt?

Anlage 2 – Zielabgrenzung

Eigenverantwortliche Schule		Schulversuch
Zielvereinbarung Kontrakt	Grundlage	Ausschreibung Antrag Genehmigung
im Rahmen geltender Gesetze und Regelungen	Rahmenbedingungen	Aufhebung (mit Genehmigung) geltender Gesetze und Regelungen
ohne zusätzliche Ressourcen	Ressourcen	mit zusätzlichen Ressourcen
ohne wissenschaftliche Begleitung	wissenschaftliche Begleitung	mit wissenschaftlicher Begleitung
schulbezogen/schulspezifische Schulentwicklung	Ziel	modellhaft mit der Option zum Transfer auf andere Schulen
Einbeziehung/Zustimmung optional	Schulträger	Einbeziehung/Zustimmung verbindlich
SSA	Zuständigkeit	TKM



Anlage 3 – Zielqualität

Aspekte/Kriterien	Schule
auftrags-/funktionsorientierte Ausrichtung	Richtet sich das Ziel vorrangig auf die Schüler bzw. den Unterricht?
umfassende Beteiligung	Ist wenigstens ein Ziel vorhanden, in dessen Realisierung alle Lehrer und Erzieher der Schule einbezogen sind?
veränderter Zustand	Beschreibt das Ziel einen veränderten Zustand?
positive Wirkung	Ist das Ziel sinnvoll, motivierend und ansprechend? Ist das Ziel verständlich und positiv formuliert?
Spezifik	Ist das Ziel an Schularart bzw. Schule ausgerichtet?
Umsetzbarkeit	Ist das Ziel konkret und messbar? Ist das Ziel realistisch? Ist das Ziel zeitlich festgelegt?

Anlage 4 – Zielvereinbarung

Aspekt	Prüffragen
Maßnahmeplanung	Welche Teilziele werden mit der Maßnahme erreicht? Wer? Mit wem? Wann? Wie lange?
Unterstützungsbedarf	Welche Unterstützung ist erforderlich (intern/extern)? Welche Ressourcen sind erforderlich? - Mitarbeiter - Budget - Technologie - Arbeitsmittel - Zeit - Informationen Passt die gewünschte Unterstützung zu den Schwerpunkten der Zielvereinbarung? Wer erhält die Ressourcen? Wofür wird die Unterstützung benötigt (Qualifikation von Personen/Umsetzung der Zielvereinbarung)?
Evaluation	Sind die Intentionen der Evaluation beschrieben/abgegrenzt? Wurden Kriterien und Indikatoren abgeleitet? Kriterien: Merkmale eines Zieles, welche dieses qualitativ bzw. quantitativ beschreiben Indikatoren: Erkennbare/beobachtbare Erscheinungen, von denen auf ein Kriterium geschlussfolgert werden kann Wurde das Erhebungsdesign geplant? (Verfahren, Methoden, ...)



Die Arbeit mit Annahmen, Haltungen und Einstellungen als supervisorischer Ansatz wirksamer Personalentwicklung Inhalte, Ergebnisse und Transfer aus Lerngruppen zum personellen Lernen

Ralph Leipold

„Effektivität in den Bereichen des Lernens, der Kommunikation und des Modellierens wurzelt ausnahmslos in der Sinneserfahrung“ Robert. B. Dilts

Wie beginnen?

Wenn wir versuchen, uns einem Thema anzunähern, so tun wir das meistens über einen Begriff, den wir irgendwann zum ersten Mal gehört haben. Dies geht mit einer Erfahrung einher und wir assoziieren von nun an immer, wenn wir diesen Begriff gebrauchen, diese Erfahrung in ihn hinein.

Auf unser Thema und unseren Begriff bezogen sagen wir dann:

„Aber Personalentwicklung ist doch...“,

und haben damit so viele Antworten parat, wie sich Menschen in einem Raum befinden. Jeder von uns hat eigene biografische Erfahrungen und Assoziationen zu diesem und allen anderen Begriffen, so dass uns schließlich das konstruktivistische Postulat „Es gibt nicht die wahre Bedeutung eines Wortes“ in einen Irrgarten zu führen droht. Wie nun die Art der Erfahrung, die wir mit einem Begriff verbinden, ausgefallen ist, so verankern wir diesen in unserem Denken. Gleichzeitig verleihen wir ihm eine einzigartige, ganz individuelle Bedeutung und gehen fortan genau so mit ihm um. Wenn wir uns das nicht immer vor Augen führen, reden wir zwar alle scheinbar über das Gleiche, verirren uns aber in unseren persönlich sehr unterschiedlichen Interpretationen.

Die Formate in der Thüringer Führungskräfteentwicklung sehen Zeitumfänge von mehreren Tagen vor, die es ermöglichen, sich tiefgründig Themen und Begrifflichkeiten anzunähern und diese mit persönlichen, emotionalen Erfahrungen zu verbinden. Dies ist ein großer Vorteil gegenüber Formaten wie Workshops oder Vorträgen, die eher geeignet sind, Orientierung zu geben und kurz zu informieren als Dinge zu vertiefen. Entwicklung ermöglichende Orte des kreativen Modellierens brauchen mehr Zeit als neunzig Minuten.

Der akademische Glaube an die Wirksamkeit sachorientierter Seminare hilft wenig, wenn es um komplexe soziale Zusammenhänge wie Personalentwicklung in der Schule geht. Deshalb bedurfte es einer Lernform, die sich von akademischem Schubladendenken und Neunzig-Minuten-Seminaren unterscheidet. Informieren, „Stoff vermitteln“ sind Handlungen, die zwar in einer pädagogischen Tradition stehen, sich aber als eher unwirksam, was nachhaltiges Lernen betrifft, erweisen haben.

Bei der Annäherung an das Thema Personalentwicklung in Fortbildungsveranstaltungen für Führungskräfte habe ich so gut wie nie erlebt, dass der Wunsch nach Begriffsdefinitionen

und Stellenbeschreibungen im Sinne von Anforderungsprofilen bestand. Vielmehr stellen die Teilnehmenden Praxisfragen, die am Ende immer auf Qualitätsentwicklung an ihren Schulen zielen, die zuallererst mit eigener, persönlicher Entwicklungsarbeit verknüpft sein muss.

Um dies zu untermauern, möchte ich hier einige Problembeschreibungen und Fragestellungen von Schulleiterinnen und Schulleitern aufzählen, welche diese im Rahmen der Schulleiterfortbildung in Thüringen eingebracht haben und die auch bei unterschiedlichen Gruppen immer wieder auftauchen:

- „Ein Teil des Kollegiums ist nur schwer zu motivieren“,
- „Fehlende Motivation“,
- „Ich komme nicht zur Klassenkonferenz“
(Verweigerung von Lehrern),
- „Keine Identifizierung der Lehrer mit der Schule“,
- „Umgang mit unfähigen Kollegen“,
- „Zunehmende Isolation von Lehrern und Flucht in die Krankheit“,
- „Verweigerung und Dienst nach Vorschrift“,
- „Wie kann ich mein Kollegium für neue Ideen begeistern?“,
- „Schüler ändern sich, Schule auch?“,
- „Widerstand gegen neue Unterrichtsmethoden“,
- „Offene Ablehnung neuer Lern- und Organisationsformen durch manche Lehrer“,
- „Umgang mit „verhaltensauffälligen“ Lehrern“,
- „Gewalt unter Schülern“,
- „Keine Zeit für das Wesentliche“,
- „Umgang mit schwierigen Vorgesetzten“,
- „Durchsetzung von Vorschriften, die ich selbst ablehne“,
- „sinnlose Aufträge von oben“ ...

Hinter all dem stehen unbefriedigende Ist-Zustandsbeschreibungen aus der Sicht von Führungskräften, welche authentisch von etwas und nicht über etwas Aussagen zu treffen in der Lage sind. Die Lösungen liegen scheinbar im Gegenteil, welches wir als den gedachten und erwünschten Soll-Zustand beschreiben könnten. Dazwischen steht eine Führungskraft, die manchmal nicht weiterkommt, die heißes Wasser in ein Eisloch zu gießen vermeint, sich stark mit ihrer Aufgabe identifiziert und dennoch den Eindruck hat, auf der Stelle zu treten.

Rational gedachte Lösungsstrategien und eingeübte Verhaltensweisen sind nicht ausreichend in der Lage, komplexe systemische Schwierigkeiten zu bewältigen. Der Wille zur Gestaltung allein führt mitunter lediglich zu frustrierenden Versagenserlebnissen und ebenso in die oben genannten defensiven Routinen in ein Reagieren auf Eingriffe von außen. Am



häufigsten treffen wir dabei auf die Feststellung, dass irgend- ein äußerer Umstand für die unzulängliche Zielerreichung ver- antwortlich sei. Rupert Riedl nennt dies den „Aberglauben von den Ursachen“ (Watzlawick 1985). Das Finden der Ursache ist immer ein gedachtes Konstrukt und führt oft nicht weiter, besonders, wenn wir nicht über die Ressourcen verfügen, diese zu beeinflussen. Immer ist jemand anderer schuld an den augenblicklichen Schwierigkeiten und wenn der als Sün- denbock nichts mehr hergibt, muss ein neuer her. Im Grunde jedoch ist allen bekannt, dass dieses Muster „des rotierenden Sündenbocks“ auch keine Lösung für die Probleme sein kann, aber es hilft, sich zu entlasten.

Übrig bleibt oft ein Gefühl der Ohnmacht und des Versagens, der Unzufriedenheit, Enttäuschung, Stress, Spannung und Rat- losigkeit, welches aber nicht nach außen dringen darf. Ge- nau hier liegt nun der Ansatzpunkt für supervisorisches Arbei- ten. Durch Reflexion beruflichen Handelns und systemischer Zusammenhänge treten oft Hintergründe zu Tage, aus denen sich Veränderungsanlässe ableiten lassen.

Fast immer gibt es ein Wissen, was verändert werden soll. Dieses Wissen allein genügt jedoch nicht und gerät ohne das Wissen um das „Wie?“ und „Wozu?“ schnell an die Gren- zen seiner Wirksamkeit. Wenn die Strategie allein im Versuch der Erklärung der Ursache-Wirkungs-Relation besteht, ist man schnell am Ende angelangt. Erklärungen vermögen wenig zu verändern. Das Format einer Fortbildungsveranstaltung muss diesem Bedürfnis nach Auflösung gerecht werden. Für Auflö- sung brauchen wir aber Lösungsmittel und keine festgezurrten Definitionen und Begriffe.

Jegliches Definieren und Festzurren (lat. *de* ab, weg; *finis* Grenze, also *Definitio* = Abgrenzung) ist das Ende des Agie- rens. Abgrenzung ist das Abschneiden der Sauerstoffzufuhr. Wollen wir also in Aktion kommen, müssen wir die Dinge ver- flüssigen, uns öffnen und nach dem Sinn der Wörter fragen, etwa so wie:

„Gewöhnlich denken wir, Personalentwicklung sei, ...“. „Man- che meinen, Schulentwicklung könne so oder so funktionie- ren...“; „Viele meinen, guter Unterricht sei...“.

Wenn wir auf diese Weise eine vorgedachte Definition von Begriffen in Frage stellen, geraten wir mehr und mehr von der Oberfläche in die Tiefe und beschäftigen uns kritischer, diffe- renzierter mit einem Thema oder Begriff. Wir finden schließlich aus dem Irrgarten der Wörter und Definitionen heraus, indem wir uns so dem Handeln und Tun, welches Begrifflichkeiten zu definieren versuchen, durch das Bilden neuer Assoziationen nähern. So kommen wir schnell zu der Erkenntnis, dass (hier) Personalentwicklung **vor allen Dingen eine Entwicklung von und eine Arbeit an Annahmen, Haltungen, Ein- stellungen und Glaubenssätzen** ist. Sie sind die Antriebe unseres Handelns und die Kriterien, nach denen Führungs- kräfte Klima und Kultur einer Schule prägen und entwickeln müssen. Die Beachtung dieses Aspekts von Personalentwick- lung führt zu nachhaltigeren Ereignissen in der Schule und ermöglicht dann die Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer an der Schule in gleicher Weise. Personelle Kontextbedingun- gen sind keineswegs, wie oft behauptet wird, unveränderbar, sondern schenken uns den stärksten Hebel, das wirksamste

Steuerelement in eine „nicht-triviale-Maschine“ (vgl. Heinz von Förster) genannt Mensch. So gelingt Schulentwicklung über die Veränderung personaler Komponenten. Wenn sich Hal- tungen, Einstellungen und Glaubenssätze verändern, werden die Menschen zwangsläufig nach Wegen, Methoden und Verfahren suchen, die zu ihren neuen Überzeugungen pass- fähig sind.

So werden sie sich mit neuen mentalen Modellen von den alten Handlungsstrategien in gleicher Weise verabschieden, wie sie diese durch neue ersetzen.

Dies ist mein Ansatz für Professionalisierung, ein supervisoris- cher Zugang zur Entwicklung in der Schule. Mentale Mo- delle prägen maßgeblich das Handeln von Menschen. Diese müssen sich durch Supervision nicht verändern. Sie werden allerdings sichtbar, treten zu Tage und werden handhabbar. So eröffnen sich Veränderungsanlässe, und es entsteht eine höhere Reflexionsfähigkeit der Persönlichkeit.

Der folgende Kasten illustriert die begriffliche Unschärfe am Beispiel des Wortes Personalentwicklung:

In einem Seminar im Rahmen einer Regionalkonferenz in Thüringen, bei dem Teilnehmer aus Schulen, Ämtern, Ministerien gleichermaßen anwesend waren, gab es die unterschiedlichsten Bedeutungszuweisungen zu dem Begriff Personalentwicklung:

- PE = demografische Entwicklung im Personalbestand in ganz Thüringen („Lehrer werden immer älter“),
- PE = quantitative Stellenzuweisung an die Einzelschulen im Aufsichtsbereich,
- PE = mein ganz persönlicher Lernzuwachs,
- PE = die Ernennung eines neuen Schulleiters,
- PE = schulinterne Fortbildung,
- PE = etwas, was meine Schüler im Klassenzimmer spüren,
- PE = dienstliche Beurteilung,
- PE = ein Begriff aus der Betriebswirtschaftslehre,
- PE = die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen und Glaubenssätzen.

Solch eine deduktive Begriffsschärfung führt verschiedene Perspektiven zusammen. Dabei fällt auf, dass Perspektiven oft auch „Peerspektiven“ sind, da Menschen, die in einem ähn- lichen sozialen Kontext leben, auch ähnliche Assoziationen und Erfahrungen mit Begriffen verknüpfen und ähnliche oder gleiche Handlungsweisen daraus ableiten. Hier wirken kollek- tive Annahmen, Haltungen, Einstellungen und Glaubenssätze, und so finden wir auch hier den wirksamsten Ansatz für nach- haltige Veränderung.

In Anfangssituationen in Seminaren oder Workshops verdichte ich dann oft die Perspektive, in der Hoffnung, dass es gelingt, aus den vielen verschiedenen Perspektiven, Deutungen und Bedeutungen der einzelnen Gruppenmitglieder eine „Peers- pektive“ entstehen zu lassen. Oftmals ist es für die Teilnehmer und den Leiter geradezu erstaunlich und überraschend, wie plötzlich die Erkenntnis einer anderen Perspektive zu einer ge- meinsamen positiven Lernerfahrung wird.



Fallbeispiel: „Das unmotivierte Kollegium“, 1. Schritt

Ausgangssituation:

Eine stellvertretende Schulleiterin beschreibt die Situation an ihrer Schule wie folgt:

„Ich habe viele neue Ideen, die ich gerne umsetzen will. Es gibt auch ein paar Leute um mich herum, die ähnlich denken. Wir sind jetzt eine Steuergruppe und können machen, was wir wollen. Es geht einfach nicht voran, im Gegenteil. Wir merken, wie die Gespräche im Lehrerzimmer plötzlich verstummen, wenn jemand von uns reinkommt bis hin zu verletzenden aber nicht greifbaren Bemerkungen. Je mehr wir uns bemühen, uns fortzubilden, unseren Unterricht verändern, umso mehr machen andere gerade das Gegenteil, was uns alle, und mich besonders, fast aufgeben lässt... „

Aufgefordert, eine Frage oder ein Anliegen zu formulieren sagte die Kollegin:

„Wie kann ich die unmotivierten Kollegen ins Boot holen?“

Für mich stellt sich dann die oben erwähnte Frage: „Wie beginnen?“ Das ist es, was die Arbeit mit Führungskräften so interessant und spannend macht. Dieses, wie die nach fünfzehn Jahren Referent in der Schulleiterfortbildung, so vielen Beispiele, scheinen, oberflächlich betrachtet einfach, ähnlich oder oftmals gleich zu sein (* siehe oben). Der Glaube daran führt in die Erfahrungsaustauschfälle. Dort nehmen wir die uns wohlbekannte Perspektive der Kollegin ein, indem wir mitklagen, von gleichen Erfahrungen berichten und bestenfalls Rat-Schläge erteilen. Das kann für alle entlastend und frustrierend zugleich sein.

Jedoch hat diese ganz einmalige Schule, dieser engagierten Kollegin etwas aufzuweisen, was es nur ein Mal so in dieser Art gibt. Also gehe ich zunächst von dem Fall in die umgekehrte Richtung zum Begriff „unmotivierter Kollege“ und verflüssige diesen:

- „Wie würdet ihr das Verhalten unmotivierter Kollegen beschreiben?“
- „Was meinen wir eigentlich, wenn wir von unmotivierten Kollegen sprechen?“
- „Wie würden sich diese unmotivierten Kollegen selbst beschreiben?“
- „Welche antwortenden Gefühle gibt es bei euch wenn ihr sie euch vor Augen führt?“
- „Wie sehen das Ganze die Schüler?“
- „Wie beschreibt ihr gewöhnlich die Interaktion zwischen euch und den unmotivierten Kollegen?“
- „Was machen die besser?“
- „Was erwartest du von ihnen? Wissen sie das und wenn ja woher? ...

Ziel solcher Fragen ist es, gemeinsam aus der stigmatisierenden Denkrille von Gut und Böse herauszutreten. Die Einführung anderer Perspektiven ermöglicht Bewegung im Denken. Die Gruppe konnte sich am Ende darauf verständigen, dass andere Menschen durchaus gute Gründe haben, sich auf die eine oder andere Weise zu Veränderung zu stellen. Das heißt nicht, dass wir mit dieser Erkenntnis stehen bleiben. Es ist nur ein Schritt des Erkennens und Beschreibens.

Wie dranbleiben?

Oft ist es schwierig, Wertschätzung für ein scheinbar unwertes Verhalten aufzubringen. Der Perspektivwechsel jedoch lässt auch die Bewertung anders ausfallen. Wenn wir einseitig auf unserer Wahrnehmung und deren Interpretation beharren, so definieren wir, grenzen uns ab. „Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“ ist der Titel eines Buches von Heinz von Foerster. Es geht um konstruktivistisches Denken und somit um Erkenntnistheorie. In unseren Seminaren, so wie auch in diesem, betreten wir oft auch diese philosophische Etage, um Dinge zu vertiefen. In unserem Beispiel bedeutet das, zu der Erkenntnis gelangt zu sein, dass die Behauptung, selbst recht zu haben, im Besitz der Wahrheit zu sein, gleichzeitig zum Ausdruck bringt, die anderen haben unrecht oder lügen. Dies führt unweigerlich zu Streit und Abgrenzung (de finis), somit zu Stagnation und zum Ende jeglicher (Personal-)Entwicklung im Dienste eines pädagogischen Fortschritts. Dies veranschaulicht auch das von der Kollegin aufgestellte Bild auf dem Systembrett zur Situation an ihrer Schule.

Zunächst die versinnbildlichte Sicht aus der Perspektive der Kollegin(groß, rund):

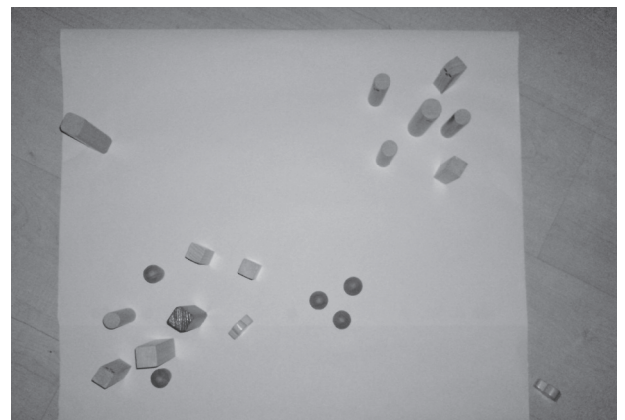


Fragen an den Leser:

Versuchen Sie, das auf sich wirken zu lassen! Was löst das aus? Was sehen Sie? Was sehen Sie nicht? Was ist Ihr innerer Impuls? Wie mag das von der anderen Seite her aussehen?

(Die Deutung der Kollegin finden Sie am Textende.!)

In diesem Bild dann die Draufsicht:





Fragen an den Leser:

Was ist jetzt anders?

Bitte versuchen Sie zunächst selbst eine Interpretation des aufgestellten Systems: Welche Repräsentanten sehen Sie? Was für Gruppierungen sehen Sie? Wer sind die beiden Randfiguren? In welcher Beziehung stehen die Gruppierungen zueinander? In welcher Beziehung stehen die Einzelnen innerhalb der Gruppierungen zueinander? Wo sind Brüche oder Schief lagen zu erkennen?

(Die Deutung der Lerngruppe finden Sie am Textende.²)

Mit Hilfe solcher Fragen arbeitet nun die Gruppe an einer gemeinsamen Deutung der Situation. Hier ist es wichtig, dass die Ausdrucksweise wertschätzend ist und dass alle versuchen, die empathische Perspektive der Kollegin, die den Fall eingebracht hat, einzunehmen. In dieser Phase finden ein äußerer und ein innerer Lernprozess gleichzeitig statt. Außerhalb der Einzelperson geht es um das Beispiel, den Fall. Dieser ist jedoch immer auch ein Prisma, welches den äußeren Anschein in seine Facetten zerlegt und so in die Erfahrungswelt jedes Einzelnen hineinstrahlt. Jeder von uns kennt diese Situation, und kennt sie jedoch auch nur anders. Die Gruppenleistung besteht genau darin, sich auf einen gemeinsamen Nenner, auf die von mir so genannte „Peerspektive“ zu verständigen. So ist am Ende eine Verallgemeinerung möglich, die den umgekehrten Weg einschlägt. Sind wir anfänglich über den Begriff „unmotivierte Kollegen“ den deduktiven Weg hin zu einer Schärfung in der besonderen Situation der falleinbringenden Kollegin gegangen, so gehen wir jetzt vom Besonderen hinauf zum Allgemeinen, in der Art, wie es auch die beiden Bilder symbolisieren. Was allerdings entstanden ist, ist eine neue Qualität. Die Deutungen und Interpretationen der Gruppenmitglieder weichen jetzt von den anfänglichen Beschreibungen ab. Es ist ein Verständnis für alle Teile, die das System bilden, entstanden. Wenn am Anfang die Stigmatisierung im Mittelpunkt stand, so ist es jetzt eher die Frage nach der Integration in einer heterogenen Gruppe, in etwa:

„Wie entwickelt sich aus einer akzeptierten Unterschiedlichkeit heraus ein Kollegium, welches gemeinsam lernt und dabei den Fokus „Lernen der Kinder“ in den Mittelpunkt stellt?“

An dieser Fragestellung, die noch keine Zielformulierung ist, hat die Gruppe fast eine Stunde lang gearbeitet. Nach dieser Zeit ist sie für die Mitglieder der Gruppe keine hohle Phrase mehr, sondern das Ergebnis einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit einem Thema. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die zeitliche Dimension von systemischen Interventionen möglichst großzügig anzusetzen ist. Diese Möglichkeit haben wir in unseren mehrtägigen Fortbildungsformaten in Phase 3 und 4.

Ein besonders tiefgehendes Randgeschehen erob sich um eine der beiden Randfiguren auf dem zweiten Bild. Bei dieser handelt es sich um den Schulleiter, der zum damaligen Zeitpunkt kurz vor dem Ruhestand stand. Anfangs als uninteressiert und ablehnend beschrieben, entwickelte sich ein tiefes Verständnis für einen Mann, der viele Jahre in unserem Beruf mit viel Kraftergabe gearbeitet hat. Einerseits ist es vorübergehend schwierig, wenn der Schulleiter zum Fenster hinaus

in seinen neuen Lebensabschnitt blickt. An ihm orientieren sich viele. Wenn er sich vom Geschehen abwendet, werden andere auch in seine Richtung schauen. Andererseits – und nicht nur in unserem Spezialfall – muss es Teil einer Schulkultur sein, älteren Kolleginnen ein würdiges Ausscheiden zu ermöglichen. Diese ihrerseits müssen den Platz langsam räumen, und das geht wiederum nur durch integratives Miteinander und akzeptierte Unterschiedlichkeit.

Wie dranbleiben I? Was heißt das für die Schule?

Am Ende der Sitzung wurde die Falleinbringerin gebeten, eine solche Veränderung am System vorzunehmen, die sie im Moment für möglich hält, sozusagen einen ersten gut durchführbaren Schritt.

Dabei entstand folgendes Bild:



Fragen an den Leser:

Was ist jetzt besser? Wie wirkt dieses Bild jetzt auf Sie? Was genau ist passiert?

Was genau hat sich verändert? Wie würden Sie diese Veränderung an Stelle der stellvertretenden Schulleiterin herbeiführen?

(Die Deutung der Lerngruppe finden Sie am Textende.³)

Wie dranbleiben II? Was heißt das für die Führungskräfte?

„Teamentwicklung“ oder „Personalentwicklung“ sind Begriffe, die sehr oft gebraucht oder verwendet werden. In der Schule muss man sich darüber einigen, was genau die Beteiligten darunter verstehen, was es ist und was es nicht ist. Die Neigung, Begrifflichkeiten als allgemeine Selbstverständlichkeiten zu begreifen ist oft groß. Es wird dann von Dingen so lange gesprochen, bis eine ganze Menge Unsicherheiten damit einhergehen, sie sich abnutzen oder ganz und gar Zielscheibe spöttischer Resignation werden. Deshalb ist es wichtig, die Dinge mit Werten zu besetzen. Wann ist Teamentwicklung etwas wert? Doch nur, wenn die Beteiligten merken, dass Sie „etwas davon haben“, dass Sinnbildung stattfindet und dass sich Wesentlichkeiten in der Schule verbessern. Dies wiederum hat viel mit Bedürfnissen, die Menschen weltweit haben, zu tun. Das Streben nach Autonomie, nach Sozialbeziehung, nach Selbstwirksamkeit und Sinn sind solche Bedürfnisse. Erst wenn diesen motivationalen Faktoren angemessen, aufgeklärt und aus gebildeter Perspektive durch die Führungskraft Rech-



nung getragen wird, kann Personalentwicklung im tieferen Sinne wirklich stattfinden. Entwickeln kann dabei heißen, dass etwas Verborgenes, schon Vorhandenes ans Licht der Welt geholt wird. Indem wir es entwickeln, enthüllen wir es, und in der Tat verfügen Menschen in sich über alle Potenziale, die sie benötigen, um kreativ zu sein und Veränderung nachhaltig zu implementieren.

Die Führungskraft trägt Verantwortung für die Schaffung einer kreativitäts- und entwicklungsfördernden Umgebung. Dies kann gelingen durch die Gestaltung der Verfahren, der Kommunikation und der Reflexion beruflichen Handelns. Wer führen will braucht eine Vision, eine auf positive Veränderung ausgerichtete Grundhaltung. Er braucht Verfahrenkenntnisse, ein Wissen über Strategien und wirksame Interventionen. Das in diesem Artikel beschriebene Fallbeispiel illustriert die Ebenen, auf denen Denken stattfinden muss. Wenn eine moderne Didaktik psychologisch aufgeklärt sein soll, so muss das zuerst ebenso für das Führungshandeln in der Schule zutreffen. Dort wo eine solche Aufgeklärtheit nicht zu finden ist, sind die Arbeitsbeziehungen weniger tragfähig. Dann treiben gutgemeinte Entwicklungsansätze oftmals an der Oberfläche und werden dort aus den Tiefen der informellen Organisation heraus torpediert. Diese Energie zu heben und zu bündeln ist die Kunst guter Führung. Gelingen kann dies durch ein Bekenntnis zu einem Führungsstil, der als unterstützend wahrgenommen wird, der fehlerfreundlich und nicht autoritativ ist und bei dem die Vernunft die zielführende Kategorie darstellt. Dazu ist auf der Prozessebene eine offene Konferenz- und Besprechungskultur zu entwickeln, bei der kreative Verfahren zum Alltäglichen werden. Um dort hinzukommen, müssen wir ein tieferes Verständnis von der Natur von Veränderungsprozessen entwickeln. Es gilt, Personalentwicklung zu personalisieren. Das bedeutet, dass die Einzelperson zunächst im Mittelpunkt steht, und dies in ihrer Ganzheitlichkeit und ihrer Eingebundenheit in das System. Berücksichtigt man diese Eingebundenheit nicht, werden immer nur Anpassungsvorgänge auf der Verhaltens-ebene innerhalb des gegebenen und konstanten Rahmens von Annahmen, Prioritäten und Regeln durchgeführt.

Ziel muss jedoch immer das Lernen der gesamten Organisation für die Weiterentwicklung selbiger bleiben. Auf Veränderungen der Umwelt zu reagieren oder besser noch im Vorfeld zu agieren sind Merkmale lernfähiger Organisationen. Als Voraussetzung für institutionelles, d.h. Organisationslernen, müssen individuelle Lernergebnisse in bestehende oder neu geschaffene kollektive Alltagstheorien einfließen und verankert werden. Bei diesem Lernansatz spielen gemeinsame Erfahrungen und Auseinandersetzungen eine wesentliche Rolle. Deshalb muss das Lernen vorwiegend im kollektiven Kontext stattfinden. Die Schaffung gemeinsamer Wirklichkeiten, die Entwicklung gemeinsamer Annahmen ist mehr als Lernen durch Anpassung an aufgeführte Kritik (Single-Loop-Lernen, vgl. Argyris, Schön). Hier bleibt der Lernprozess reaktiv stecken, der Ansatz dient letztendlich nur der Bestätigung und Erhaltung des bestehenden Weltbildes. Sämtliche Energien fließen in die Reduktion aufgetretener Fehler und Dissonanzen („Wie motiviere ich unmotivierte Kollegen?“).

Wenn wir die bestehenden Alltagstheorien oder die Begrifflichkeiten jedoch hinterfragen, können wir sie dort, wo sie dysfunktional geworden sind, auch verändern. Kollektive Regeln werden samt den damit verbundenen Überzeugungen und Haltungen neu konstruiert. Dieses Lernen (Double-Loop-Lernen) stellt ein Lernen auf höherer Ebene dar. Es wird nicht nur innerhalb des bestehenden Systems von Annahmen, Prioritäten und Regeln angepasst und optimiert, sondern über das bestehende System reflektiert und dieses grundlegend geändert. Es entsteht eine kollektive Wissensbasis, die alternative Strategien ermöglicht. Wenn ein Lehrerkollegium umfassend in dem von mir beschriebenen Sinne über Annahmen, Prioritäten und Regeln des Lernens der Kinder in der Schule reflektiert, erwachsen daraus notwendigerweise andere Handlungen, Verhaltensweisen und Strategien. Es wird z.B. dann einfach werden, z.B. eine wirkliche Öffnung des Unterrichts zu erreichen, wenn die „Peerspektive“ darin besteht, dass Kinder viel weniger Lenkung und mehr Selbstbestimmung im Lernprozess benötigen, als bisher angenommen wurde. Die Änderung dieser Annahme allerdings braucht den reflexiven Prozess und einen Lernkontext, der diesen überhaupt erst zulässt.

Ist aufhören möglich?

Personalentwicklung dient mehreren Zwecken, die ineinander verwoben sind. Anhand unserer Fallstudie habe ich einen Weg beschrieben, wie es möglich wird, ein Ziel tiefgehender, jenseits der bloßen Handlungsebene zu erfassen. Ich meine, dass die Rekonstruktion einer Annahme zu spür- und sichtbaren Veränderungen in Gruppen oder Teams führen wird. Die Richtung, in die sich das bewegt, ist allerdings nicht beliebig. Sie muss durch eine moderne pädagogische Wissenschaft begründet sein und sich an den Werten einer freiheitlichen und demokratischen Grundordnung orientieren, die in der Schule gelebt und gespürte Kultur werden muss. Auch hier müssen wir uns mit der Begrifflichkeit auseinandersetzen, diese verflüssigen, um herauszufinden, was genau es ist und was nicht. Dies bildet dann die Grundlagen, die Grundannahmen aus denen Handlung resultiert. Also gibt es kein Aufhören. Personalentwicklung muss, so wie sich die Umwelt ständig verändert, permanent stattfinden. Wenn ihre wirkliche Existenz eine Indikatorin für eine „Lernende Organisation“ sein soll, würde mit ihrer Beendigung die Organisation aufhören, sich zu entwickeln, die Schule würde aufhören zu lernen. Das Bekenntnis, am nächsten Tag immer besser sein zu wollen als in der Gegenwart, ist eine Haltung, welche die Räder am Laufen hält.

**Literaturverzeichnis:**

- Förster, Heinz von, 1998 „Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“, Gespräche für Skeptiker, Carl Auer
- Watzlawick, Paul, (Hrsg.), 1985, „Die erfundene Wirklichkeit“, Beiträge zum Konstruktivismus, Pieper
- Leipold, Ralph, 2003, „Führungskräfte-supervision am Beispiel des Systems Schule“, Abschlussarbeit Supervisionsausbildung, Basta Institut Leipzig
- Fatzer G., (Hrsg.), 1990, „Supervision und Beratung“
- Burow, Olaf-Axel, 2005, „Die Organisation als kreatives Feld“, Kassel university press
- Robert. B. Dilts, 2005, „Die Magie der Sprache“, Jungfermannverlag Paderborn

- ¹ Die fall einbringende Kollegin:
Die Situation wirkt auf mich bedrohlich. Vor mir stehen meine Verbündeten, die so viel von mir erwarten, wie ich niemals erfüllen kann. Gleichzeitig versperren sie mir den Weg und die Sicht auf das, was sich weiter vorne abspielt ist ebenso zugebaut. Dort passiert etwas, was ich nicht sehen kann. Es hat ein Eigenleben, von dem wir in der Steuergruppe abgekoppelt sind, so wie wir ein Eigenleben haben, welches für die anderen fremd ist. Wir haben uns im wahrsten Sinne des Wortes FORT- gebildet. Den Schulleiter kann ich überhaupt nicht sehen, auch keine Schüler. Wir können wirklich machen, was wir wollen, es ist egal. Vielleicht haben wir uns selbst den Weg zu den anderen versperrt. Die Frage ist jetzt. „Wie kommen wir da raus?“
- ² Es sind ganz deutlich mehrere Gruppierungen zu erkennen.
Die Gruppe in der Ecke rechts oben ist mit Sicherheit die Steuergruppe mit der stellvertretenden Schulleiterin in der Mitte. Es gibt eine nähere Vertraute. Drei stehen hinter ihr, aber zwei versperren auch den Weg und die Sicht auf die anderen. Diese (die anderen) stehen weit weg. Sie sehen aus wie ein „bunt gemischter Haufen“, dem die Orientierung fehlt. Es entsteht der Eindruck, als befänden sie sich auf der Flucht. Die kleinen Hütchen sind die Schüler. Sie stehen noch näher bei dem, was sie kennen. Aber keiner schaut direkt zu ihnen hin, ist ihnen zugewandt. Die Gruppierungen drehen sich um sich selbst. Eine Person ist auf der Strecke geblieben, steht außerhalb des Systems(rechts unten). Diese bildet eine Linie mit der großen Figur links oben, die aussieht, als würde Sie aus dem Fenster schauen. Kaum jemand kümmert sich um diesen Menschen.
- ³ Es ist offener und zugleich runder, geschlossener.
Die Stellvertreterin ist in den Raum gegangen. Dabei sind ihre nächsten Verbündeten zurück oder zur Seite getreten. Sie stehen jetzt weniger als Hindernisse vor ihr als vielmehr als Ressourcen hinter ihr. Der Blick der Steuergruppenmitglieder ist über die Kollegin mehr auf die Mitte gerichtet. Dort stehen die Schülerinnen. Das hat auch den Raum bei den Kollegen in der linken unteren Ecke geöffnet. Es sieht dort nicht mehr so nach Flucht sondern mehr nach Interesse aus. Das war auch vorher schon da, doch jetzt ist mehr Zugewandtheit spürbar. Der leere Raum zum scheidenden Schulleiter hin ist kleiner geworden. Es gibt noch ungelöste Probleme. Es ist nicht perfekt.



Haltungs- und persönlichkeitsbezogene Personalentwicklung von Führungskräften – Vom allgemeinen Leitschema zum persönlichen Arbeitskonzept

Susanne Fink

Ein ganzheitlicher Ansatz der Personalentwicklung ist durch eine Kompetenzorientierung und durch Angebote, die die Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit in den Blickpunkt stellen, gekennzeichnet. Da Kompetenzen sowohl kognitive als auch motivationale, moralische, willensbezogene und soziale Anteile enthalten, müssen ganzheitliche Qualifizierungsangebote diese kompetenzorientierten Lernprozesse ermöglichen.

Im nachfolgenden Artikel soll daher das Leitschema zur qualitativen Personalentwicklung von Führungskräften/Schulleitungen vorgestellt werden, das ich seit mehr als 10 Jahren gemeinsam mit einem Schulleiter in der Schulleiterfortbildung in Thüringen zum Maßstab meiner Arbeit mache und das in die derzeitigen Qualifizierungsangebote eingeht. Mehr als 500 Schulleiterinnen und Schulleiter sind auf dieser Basis qualifiziert worden.

Das Leitschema ist erstens dadurch praxiswirksam geworden,

- weil es in den prozessorientiert aufgebauten Veranstaltungsreihen explizit erklärt, erlebt und danach gearbeitet wird und die Schulleiter gewissermaßen als Einordnungsrahmen mehrere Jahre lang begleitet,
- zweitens wird das Leitschema verwendet, um die persönlichen Arbeitskonzepte der Führungskräfte entstehen zu lassen und weiter zu entwickeln.
- zum Dritten wird das Leitschema auf die schulische Arbeit übertragen, als Bezug für ein ganzheitliches Arbeitskonzept einer Schule. Es ist einer fraktalen Struktur vergleichbar, die in mehreren Ebenen wirkt und sie strukturell und kulturell durchdringt und verbindet.

In die aktuellen modularen Führungskräftequalifizierungen findet die bisherige reflexionsorientierte Arbeit und die dem Leitschema entsprechende Qualifizierung im Hinblick auf persönliche Arbeitskonzepte Eingang, vor allem in die amts-einführende und Begleitqualifizierung für bereits im Amt befindliche Schulleiter, u. a. auch intensiv in den coaching- und supervisionsorientierten Anteilen.

1. Begründungszusammenhang für den Aufbau des Leitschemas

An ein Leitschema für die **Entwicklung persönlicher Arbeitskonzepte von Führungskräften** sind hohe Anforderungen zu stellen. Führungskräfte stehen vor der Aufgabe, ihre eigene Personalentwicklung zu steuern, selbst zu organisieren und diesbezüglich die Selbstorganisationsprozesse ihrer Mitarbeiter gezielt, d. h. konzeptgeleitet erfolgreich zu befördern. Wenn konzeptionelles Denken das Ordnen und Entwickeln des Tuns qualifizieren soll, ist es wichtig zu erkennen, **was wesentlich ist**, d. h. was das (Berufs-)Handeln des Menschen wesentlich prägt.

Der Kerngedanke des Leitschemas ist, dass vor allem die biografisch erworbenen Einstellungen, Haltungen und Werte eines Menschen, zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst und auch unreflektiert, das Verhalten wesentlich bestimmen. Auf der anderen Seite müssen das Verhalten und die eingesetzten Methoden von Führungskräften moderner wissenschaftlicher Theoriebildung entsprechen und auch die Ziele in einer demokratischen Kultur erreichen, die man mit ihnen werteorientiert anstrebt.

Personalentwicklungskonzepte und Fortbildungsreihen müssen diesen Anforderungen Rechnung tragen.

Für ihre Tätigkeit braucht die Führungskraft Qualifizierungsangebote, die ihr helfen, vor Ort an den eigenen und den sie umgebenden Einstellungen, Werten und Haltungen zu arbeiten, damit das Neue nicht nur „Kognitives Geklappere“¹ bleibt oder durch die „Fresszellen der Organisation“² eliminiert wird. Finden keine grundsätzlichen Reflexionsprozesse und Auseinandersetzungen zu den Haltungen und Einstellungen der Führungskraft und der in der Schule Handelnden statt, erreichen Personalentwicklungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen in der Regel kaum Wirkung und keine Nachhaltigkeit.

So manches sinnvolle wissenschaftlich moderne empirisch belegbare Konzept findet, wenn überhaupt, nur zäh den entsprechenden Transfer in die Praxis, sehr oft, weil es mit den latenten oder offensichtlichen „Leitbildern“, Einstellungen und Haltungen der handelnden Menschen nicht kongruent ist. Als Ausweichmanöver oder als Umgehungspraxis des „Anfassens von heißen Eisen“ ist die Verführung manchmal groß, sich vor allem auf die Ebene der methodischen Vorschläge und Handlungstipps zu konzentrieren. Mind maps und Methodentrainings, das Malen von liegenden Achten zur Integration von rechter und linker Hirnhälfte sind natürlich einfacher zu vermitteln als Grundsatzdiskussionen zur Lehrer- und Schülerrolle, zur Änderung der Organisationsformen des Lernens.

2. Allgemeines Leitschema für die Entwicklung eines persönlichen Arbeitskonzeptes

Die wichtigsten Führungskompetenzen liegen in der Persönlichkeit der Führungskraft, die ein wertebezogenes Arbeitskonzept besitzt, Vertrauen schafft und damit die schulische Kultur entscheidend prägt.

Das nachfolgende Leitschema nimmt die Führungskräfte in den Qualifizierungen mit auf den Weg zu einem reflektierten werte- und haltungsbezogenen, wissenschaftsorientierten Arbeitskonzept.

Folgende Ebenen des praxiserprobten Leitschemas für den Weg zur Erstellung des eigenen persönlichen Arbeitskonzeptes sind, zum Teil voneinander abgeleitet und nicht trennscharf, festzuhalten:

**Kontext**

Etage der intelligenten Werkzeuge, Methoden, Handwerkszeug, konkrete Interventionsmöglichkeiten
„Was soll/kann ich tun?“

Etage der Theoriebildung und der Modelle
(der pädagogischen Wissenschaft, Soziologie, Psychologie, jeweiligen Fachwissenschaft etc.)

Begründbarkeit des Handelns;
„Auf Basis welcher verinnerlichter Theorie- und Modellbildung leite ich mein Handeln ab und kann es begründen?“

Etage der Philosophie, Erkenntnistheorie als Leit- und Grundlagenwissenschaft;

„Was ist dem Menschen gemäß? Wie, wohin kann sich der Mensch entwickeln? Wer ist wofür verantwortlich?
Wie ist das Verhältnis von Wahrheit und Wirklichkeit?“

Etage der Haltungen, Einstellungen, Werte, des Menschenbildes,

(ganzheitlich verbunden mit der Ausstrahlung der verkörperten Haltungen)

„Welches sind meine/unsere Haltungen und Einstellungen zu einem Handlungsfeld und sind diese (noch) angemessen?“

Berufsbiografie

„Welche Erfahrungen und Kompetenzen aus meiner bisherigen Berufsbiografie fließen in mein Arbeitskonzept in Bezug auf meine Führungsrolle ein?“

„Wo und wie mache ich mein Arbeitskonzept transparent?“

Lebensbiografie

„Welche lebensbiografisch erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen sind für meine (neue) Berufsrolle wichtig und bilden eine gute Basis?“

Eine moderne wirksame, nachhaltige Personalentwicklung von Führungskräften und ebenso die Konzepte der Personalentwicklung an der einzelnen Schule müssen auf alle Ebenen dieses Hauses zielen und deren stimmige Verbindung herstellen.

Gemäß dem Organisationsentwicklungsprinzip „keine Maßnahme ohne Diagnose“ ist es angeraten, sich zu vergewissern, was denn alles in den „Etagen“ des Arbeitskonzeptes eines Schulleiters steht. Analog sind solche aufschließenden Fragen für die Personen in der Schule stellbar. Dabei ist sorgfältig der IST-Stand festzustellen, wobei zu beachten ist, dass immer ein Arbeitskonzept vorhanden ist und danach gehandelt wird. Es ist vorhanden, auch wenn es nicht aufgeschrieben ist, oder man kann als Führungsperson nicht handeln ohne Führungsimpulse zu geben. Für die IST-Feststellung ist es sehr wichtig zu beachten, auf welchen Etagen sehr wenig steht, wo einmal etwas umgeräumt werden müsste und wo Unstimmigkeiten vorliegen, etwas nicht (mehr) zusammen passt oder den zeitgemäßen Qualitätskriterien widerspricht.

Zum Leitschema und seiner Etagenstruktur ist auf seinen instrumentellen Charakter hinzuweisen, was bedeutet, dass das „Haus“ auch anders gebaut werden kann, die Abfolge der „Ebenen“ im Bild eines Hauses natürlich verschieden angeordnet werden können.

3. Kurze Illustration der Anwendung des Leitschemas in Schulleitungskursen

In den Fortbildungsveranstaltungen werden die jeweiligen Themenschwerpunkte (z. B. das Thema „Führung und Rolle“ oder das Thema „Kommunikation“ oder das Thema „Schul-

entwicklung“) in Zusammenhängen der folgenden einzelnen Ebenen des Leitschemas betrachtet und in den jeweiligen Qualifizierungsprozessen miteinander verbunden:

Berufsbiografie und Lebensbiografie

Die Bedeutung der **berufs- und lebensbiografischen Aspekte führt in den Qualifizierungen** immer wieder zu Auseinandersetzungen und zur Bearbeitung von Fragen wie: „Wofür trete ich in der Führungsrolle an, was ist mir wirklich wichtig, und welche Stärken und Kompetenzen bringe ich hier mit? Auf welche Führungserfahrungen kann ich zurückgreifen? Wer war bisher für mich eine kompetente Führungskraft und wodurch? Wie habe ich das Thema erlebt? Welche Erfahrungen prägen mich? „ usw.

„Etage der“ Haltungen, Einstellungen, Werte, Menschenbild

Als zentrale Ebene soll zweitens die **Ebene der eigenen Haltungen, Einstellungen und Werte** in Bezug auf das eigene Arbeitsfeld und damit auch in Bezug auf die Begegnung mit den dort anzutreffenden Menschen, Kollegen wie auch Schülerinnen und Schülern betont werden.

Auf dem Weg zu einem professionellen Arbeitskonzept sollte jeder an Führung Interessierter die Frage klären, welche Haltungen und Einstellungen derjenige zum Beispiel mit dem Thema „Führung“ und „Umgang mit Macht“, aber auch zur „Grundfrage der Organisation der Lernprozesse an der Schule“ verbindet. Ist Erziehung „Beispiel und Liebe“, wie Friedrich Fröbel es sagte? Geht es um „Menschen stärken, Sachen klären“ (Hartmut von Hentig)? „Mit Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi)?



Als Transfer für die personen- und inhaltsbezogene schulische Arbeit wird zum Thema, wie man die Auseinandersetzung produktiv für die schulische Weiterentwicklung führen kann. Der fraktale Transfer zeigt sich etwa in der Frage: „Was ist uns an unserer Schule wirklich wichtig? Was sind überhaupt die an der Schule gemeinsamen Einstellungen, Werte und Haltungen, die das pädagogische Konzept der Schule begründen?“ – ein möglicher Ansatz für den Prozess einer Leitbildarbeit. Diese Prozesse der persönlichen Öffnung und gemeinsamen Verständigung sind mindestens genauso wichtig wie das Ergebnis. Übertragen werden kann die Erfahrung aus der Qualifizierung, wie man dann diese schulischen Prozesse der Leitbildarbeit und pädagogischen Konzepterstellung gestalten und führen kann.

„Passen die Werte und Einstellungen des Leitbildes zur tatsächlichen Praxis? Versteht man die ständige Weiterentwicklung der Schule als Hauptaufgabenfeld? Möchte man diese Führungsrolle besetzen?“

„Etage der“ Philosophie und Erkenntnistheorie

Lehrer haben eine wissenschaftliche Ausbildung in pädagogischen, soziologischen, psychologischen und fachbezogenen Bereichen, die **Leitwissenschaft** und Grundlagenwissenschaft für diese Einzelwissenschaften ist die **Philosophie**. Als weitere Ebene soll somit die philosophische und **erkenntnistheoretische Ebene** eine Rolle spielen. Der Komplexität der Welt muss Rechnung getragen werden. Sie erfordert einen komplexen Umgang mit ihr. Professionelle Arbeitskonzepte beinhalten systemisches Denken und systemtheoretische Betrachtungen. Führungskräfte müssen mit Unsicherheiten und Komplexität umgehen können. Die diesbezüglichen Angebote und Qualifizierungsinhalte können zum Beispiel bezogen auf Schulentwicklungsprozesse sein: Systemtheorie und Chaostheorie, Betrachtungen zu Selbstorganisation, verschiedene Formen des Konstruktivismus und der Auseinandersetzung zum Verhältnis von objektiver und subjektiver Wahrheit usw.

„Etage der“ Theoriebildung, der pädagogischen und psychologischen Modelle und

„Etage der“ Praxisanwendung – intelligente Werkzeuge, Methoden, Interventionen

Möchte man sein professionelles Handeln als konzeptgeleitet bezeichnen, muss für jeden erkennbar sein, aufgrund welcher pädagogischen Haltungen und **wissenschaftlicher Modell- und Theoriebildung** man welche **Methoden und Interventionen** ableitet. In der Praxis ist der Handlungsdruck oft groß, Zeit zur Reflexion gering. Zumindest von Zeit zu Zeit sollten im „Anschluss an praktisches Handeln“, zum Qualifizieren desselben die Fragen gestellt werden: „Warum tun wir das, was wir tun?“ und „Passt es zu dem, was ich von meinen Einstellungen und Werten her erreichen möchte, und entspricht es dem pädagogischen Konzept und dem Leitbild der Schule?“

In den Qualifizierungsangeboten wird darauf geachtet, dass nicht Einzelmethoden für die spätere Arbeit angeboten werden, sondern eine theoretische Einordnung stattfindet und die dazugehörigen Methoden vermittelt werden. Ein wichtiges Feld für Führungskräfte ist so zum Beispiel das gesamte Feld

der Kommunikation, in den Modulen wird die Theorie vermittelt und werden die Methoden und Interventionen geübt. Ebenso werden gerade für Schulentwicklungsthemen nicht Einzelinterventionen angeboten, sondern Schulentwicklungsprogramme mit Blick auf alle „Etagen“.

4. Coaching und Supervision als weitere Qualifizierungsmöglichkeiten für Führungskräfte

Personalentwicklungsangebote wie Coaching und Supervision sind für den genannten Anspruch bei der Herausbildung und Professionalisierung eines eigenen Arbeitskonzeptes, das die Persönlichkeit einer Führungskraft und deren (verkörperten) Haltungen in den Mittelpunkt stellt, besonders geeignet. Komplexe Fragestellungen, die persönlich und situativ entstehen, sind so am besten und nachhaltigsten bearbeitbar.

Mit der supervisionsorientierten Reflexion von eigenen Vorhaben, den eingebrachten „Fällen“, Problemen und Fragestellungen wird nah an der Person gearbeitet, werden konkrete Führungssituationen geklärt und zugleich das Gruppenlernen gefördert. Die Grundhaltung in der Qualifizierung ist also konkret, stärken- und ressourcenorientiert. Dabei bestehen hohe Anforderungen an die Professionalität der Referenten. Die Haltung der Referenten muss selbst zum Modell werden für eine personalentwicklerische **Haltung des „Sachen Klärens und Menschen Stärkens“**³. Die in der Qualifizierung angebotenen Inhalte und Methoden bzw. Handlungsvorschläge für die Schulleitungstätigkeit müssen zu dieser Haltung passen, etwa durch das Vermitteln und Üben von dialogischen Gesprächstechniken, anspruchsvollen Formen für Entwicklungs- und Jahresgespräche und partizipationsorientierten Entscheidungsverfahren. In Rollenspielen werden verschiedene Führungskonstellationen trainiert und diese werden nach **Haltungen der Echtheit, Ehrlichkeit, Stimmigkeit, Fairness** usw. reflektiert.

Die Qualifizierungen von Führungskräften sollten möglichst prozessorientiert sein und vorbereitete Transferphasen beinhalten. Zur Sicherung der Wirkung werden in nachfolgenden Seminarbausteinen die zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen reflektiert und bedacht, etwa die Frage, was gegebenenfalls die intendierten Vorhaben behindert hat. Im Grunde findet die Personalentwicklung „just in time“ statt, Qualifizierungs- und Arbeitsprozesse werden verbunden, die Personalentwicklung wird in Zusammenhang mit der Schulentwicklung gesetzt.

Das Leitschema dient dann auch der Integration neu vermittelter Inhalte beim Transfer der Erfahrungen in das persönliche Arbeitskonzept. Bei Integrations- oder Feedbacktagen im Rahmen der Schulleiterfortbildung wird besonderer Wert auf die vorläufige Beantwortung der Fragen gelegt, was alles in den „Etagen“ (neu) steht und wo gegebenenfalls „umgeräumt oder ausgeräumt wurde“, was nicht mehr zueinander passt und was wesentlich geworden ist, auch im Sinn von Irritation bisheriger Arbeitskonzepte, Bestätigungen und Weiterentwicklung.

Für ein lebenslanges Lernen und eine neugierige offene Haltung gibt es, so die bisherigen Erfahrungen, immer genügend Leerstellen und neue Herausforderungen.



Erfahrungsbericht

Der Weg der Kooperativen Gesamtschule Jena vom Schulbericht zur Zielvereinbarung im Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“

Jürgen Haab

Am 01. August 2006 übernahm ich die Leitung der zu diesem Zeitpunkt im Rahmen der Schulnetzplanung der Stadt Jena neu gegründeten Kooperativen Gesamtschule, die aus der Staatlichen Regelschule „Ostschule“ und dem Staatlichen Gymnasium „Adolf Reichwein“ hervorgehen sollte.

Ausgehend von der Grundannahme, dass jede Schule ihre eigene Form findet, ihre schulische Entwicklung zu steuern und dass jede Schule darunter auch etwas ganz anderes versteht, erhob ich den Anspruch, für meine Schulgemeinschaft unseren Weg in gemeinschaftlicher Arbeit zu finden und zu definieren. Als Basis für die Schaffung von Arbeitsstrukturen für die systematische Schulentwicklung nutzte ich dazu den Thüringer Qualitätsrahmen der schulischen Entwicklung, der die verschiedenen Qualitätsbereiche umfassend beschreibt.

Auf der Grundlage meiner Erfahrungen als Schulleiter und als Experte im Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ verfolgte ich die Grundidee, dass das Kollegium regelmäßig in Arbeitsgruppen arbeitet, die sich auf verschiedene Prozessqualitäten der schulischen Entwicklung konzentrieren und deren Entwicklung kontinuierlich verfolgen, begleiten und lenken. Das Kollegium erkannte das Potenzial dieser Arbeitsweise nicht sofort, heute erlebt diese Struktur eine breite Akzeptanz.

Als zentrales Element unserer schulischen Entwicklung sehe ich die schnelle Etablierung einer Evaluationskultur. Schulinterne Befragungen am Ende des ersten gemeinsamen Schuljahres zeigten deutlich unsere Erfolge und unsere kritischen Stellen. Es fiel uns aber noch sehr schwer, daraus notwendige Veränderungen abzuleiten und im Schulalltag umzusetzen. Oft begnügten wir uns noch damit, eine Bestätigung unserer persönlichen Sicht gefunden zu haben. Wir spürten sehr schnell, dass wir eine neue Qualität im Umgang mit Evaluationsergebnissen brauchen und wünschten eine Erweiterung durch eine externe Sicht. Dazu wählten wir die Teilnahme am Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“, zu der wir unsere Schule zum Schuljahr 2007/08 anmeldeten. Wir wünschten uns, dass durch die Erstellung der Zielvereinbarung und die Arbeit an den Zielen echte Veränderungsprozesse in unsere Schule eintreten. Um diesen Anspruch zu erreichen, nahm ich mir als Schulleiter vor, dafür Sorge zu tragen, dass in diesem Prozess eine von der gesamten Schulgemeinschaft, insbesondere dem Lehrerkollegium, getragene Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt über die Entwicklung unserer Schule in den kommenden Jahren entsteht.

Dazu müssen nach meiner Auffassung mehrere Bedingungen erfüllt sein:

- Die Schulgemeinschaft braucht hinreichend viel Zeit, um sich selbstständig und ohne Vorgaben durch die Schulleitung mit dem Schulbericht auseinander zu setzen.
- Die Lehrerinnen und Lehrer der Schule müssen in die Lage versetzt werden, echte Ziele zu formulieren.
- Alle Qualitätsbereiche der schulischen Entwicklung müssen in die Überlegungen zu den Zielen einbezogen werden.

- Alle am Prozess der Zielfindung Beteiligten brauchen hinreichend viel Zeit zum Nachdenken, Konkretisieren und Vertiefen.
- Schüler und Eltern der Schule müssen einbezogen werden, ohne diese dabei zu überfordern.
- Die Mitarbeiter des Staatlichen Schulamtes müssen frühzeitig in den Prozess der Zielfindung einbezogen werden und mit hoher Transparenz erleben, wie die Schulgemeinschaft daran arbeitet.
- Die Bedeutsamkeit der Zielvereinbarung muss deutlich hervorgehoben werden.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen entstand unser Weg mit folgenden Etappen:

23. 4. 08	Rückmeldeveranstaltung durch das Expertenteam unter Anwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülern und Referenten des Schulamtes
21. 5. 08	Arbeit in den Arbeitsgruppen zu den verschiedenen Qualitätsbereichen; Besprechung erster Ergebnisse in der Steuergruppe der Schulentwicklung
4. 6. 08	Vorstellung der Arbeitsergebnisse vom 21. 5. in der Lehrerkonferenz, erste Zielvorstellungen entstehen, erste Stellungnahme des Schulleiters zum Schulbericht
18. 8. 08	Zwischenschritt für das laufende Schuljahr: Aufstellung von Aktivitätenplänen für die Bereiche der schulischen Entwicklung für das Schuljahr 2008/09
September 08	Qualifikation der Mitglieder der Steuergruppe zur Zielformulierung – SMART-Kriterium als zentrales Element
1. 10. 08	Arbeitsberatung der Steuergruppe mit den Referenten der Arbeitsbereiche II und III des Staatlichen Schulamtes zur weiteren Verfahrensweise
8. 10. 08	Arbeit in den Arbeitsgruppen – Aufstellung von Zielen für die verschiedenen Qualitätsbereiche; Wichtung aus der so entstandenen Liste von Zielen durch das Kollegium
20. 10. 08	Formulierung des Entwurfs der Zielvereinbarung auf der Grundlage der gewichteten Ziele
27. 10. 08	Veröffentlichung des Entwurfs der Zielvereinbarung, Übergabe an das Staatliche Schulamt
29. 10. 08	Vorstellung des Entwurfs der Zielvereinbarung in der Schulkonferenz
5. 11. 08	Beschluss der Lehrerkonferenz zur Zielvereinbarung
3. 12. 08	Feierliche Unterzeichnung der Zielvereinbarung durch den Schulamtsleiter und den Schulleiter unter Anwesenheit des Kollegiums, von Eltern und Schülern, Referenten des Schulamtes und des THILLM

Im Ergebnis dieses Weges liegt unserer Schule eine Zielvereinbarung vor, die eine echte Arbeitsgrundlage für die systematische Entwicklung in den nächsten Jahren sein wird. Keine Schule wird unseren Weg genauso gehen können, aber vielleicht entstehen durch diese Veröffentlichung Anregungen oder Ideen im Prozess der eigenen Wegfindung.

Ich wünsche mir für meine Schule, dass wir diesen konstruktiven Umgang mit kritischen Evaluationsergebnissen, wie wir ihn in dem von mir beschriebenen Prozess erlebt haben, langfristig erhalten und weiter entwickeln können.

RECHT UND VERWALTUNG

