

VII. Einführung von Selbstorganisiertem Lernen

ULRICH HAAS/ HANS-JÜRGEN LINDEMANN

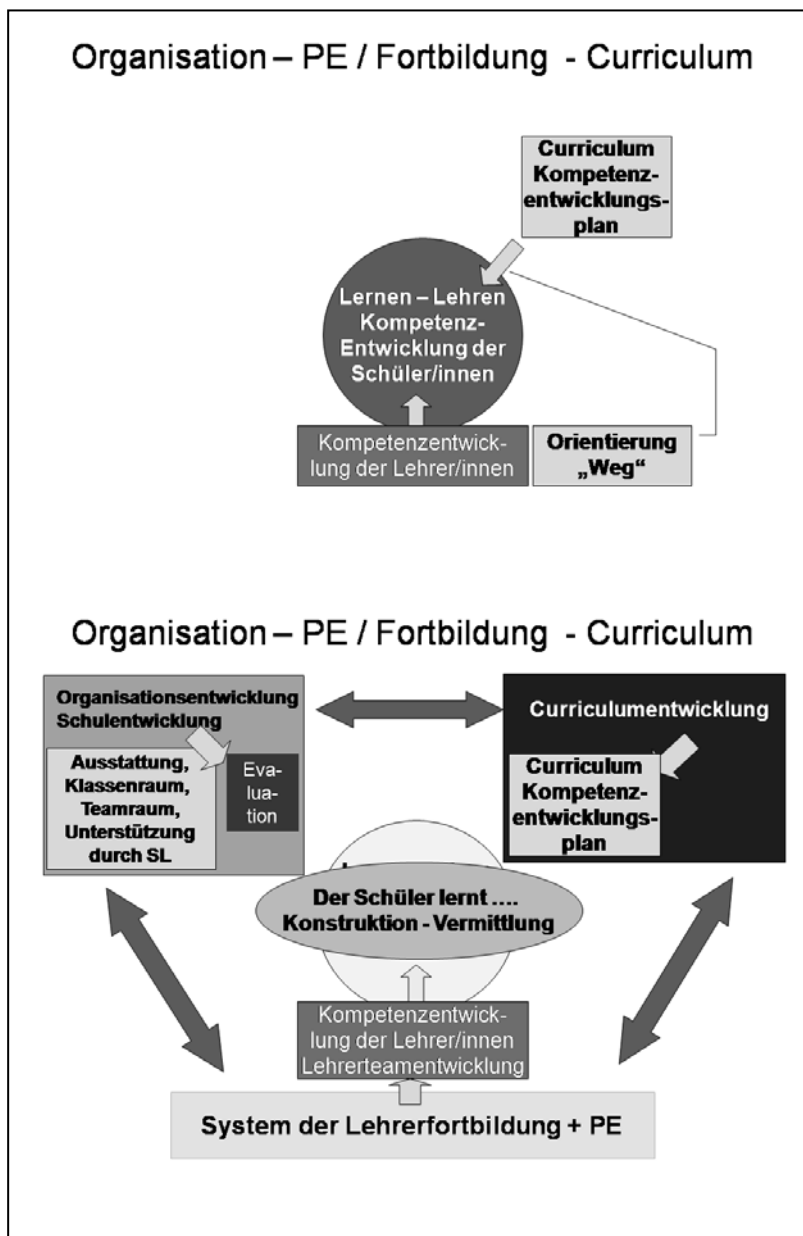
1. Einleitung

Will man eine Schule in Richtung selbstgesteuertes/selbstorganisiertes Lernen entwickeln, steht man unmittelbar vor dem Henne-und-Ei-Paradoxon. Damit Schüler eigenverantwortlich und selbstgesteuert lernen, handeln und arbeiten können, müssen sie sich ein ganzes Bündel von Kompetenzen aneignen. Aneignen wohlgerneht und nicht „vermittelt“ bekommen. Wie aber bringt man Lehrkräfte nach zum Teil jahrzehntelangem Vorne-Stehen dazu, das Unterrichts-Setting so umzudrehen, dass in einem Klassenraum nicht mehr klar ist, wo vorne ist? Das kann Sisyphusarbeit bedeuten, weil ein Umstellen des lehrerzentrierten auf den schülerzentrierten Unterricht aufseiten der Schüler/-innen sowie aufseiten der Lehrer/-innen Kompetenzen erfordert, über die auch letztere meist (noch) nicht verfügen. Lehrer/-innen bereiten Lernsituationen vor, in denen die Schüler/-innen diese benötigten Kompetenzen nach und nach entwickeln können.

Ein Beispiel für das Henne-Ei-Paradoxon ist das Problem Teamfähigkeit. Der Ansatz SOL (Selbst-Organisiertes-Lernen nach HEROLD/LANDHERR, in Berlin weiterentwickelt vom Arbeitskreis SOL der regionalen Fortbildung der berufsbildenden Schulen), als ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz, setzt auf ein Wechselspiel von einerseits individueller Aneignung und Verarbeitung/Festigung und andererseits kooperativer Verarbeitung/Erarbeitung. Die Lernfelddidaktik mit der Lern- und Arbeitsaufgabe zur Einleitung selbst gesteuerten Lernens in situierter Perspektive ist ein weiteres Beispiel für einen stärker konstruktivistischen Unterricht. Die Lern- und Arbeitsaufgabe entstammt der Berufspädagogik, insbesondere dem betrieblichen Lernen (auftrags- und kundenorientiertem Lernen) in der dualen Berufsausbildung. In beiden Ansätzen ist kooperative Teamarbeit nötig. Wie aber sollen Lehrer/-innen als im langen Berufsleben sozialisierte Einzelkämpfer ihre Schüler/-innen zu kooperativer Teamarbeit befähigen, wenn sie selbst in ihrem Beruf selten in kooperativen Teamzusammenhängen gearbeitet hatten? Wo sollen Schulleitungen, Lehrerfortbildner und innovative Lehrer/-innen mit der Veränderung beginnen? Diese Frage birgt Brisanz in sich, denn von den Lehrerinnen und Lehrern wird nicht weniger gefordert, als uralte Verhaltensweisen und ausgetretene Pfade und die damit zusammenhängenden Sicherheiten zugunsten einer - wenn auch nur temporären - Ungewissheit bzw. Verunsicherung zu verlassen? Verlassen wird eine Unterrichtsform des häppchenweisen Vermitteln von Fachinhalten, die bisher unmittelbar Erfolg versprochen hat. Kompetenzorientiertes Lernen setzt auf eine mittel- und langfristig angelegte Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Die große Verunsicherung ergibt sich dadurch, dass beide Seiten, Schüler/-innen und Lehrer/-innen, sich gleichzeitig in Suchbewegungen begeben. Das heißt nichts anderes, als dass die Frage, was zuerst vorhanden sein muss, die Kompetenz aufseiten der Lehrer/-innen oder aufseiten der Schüler/-innen, damit individualisiertes, eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen gelingt, mit einem „gleichzeitig“ beantwortet werden muss. Henne und Ei müssen gleichzeitig entstehen, so schwierig dies auch ist.

Es wird schnell klar, dass Veränderungen dieser Art in der Schule vom einzelnen Lehrer nicht zu bewältigen sind. Die Geschichte der Lernfeldentwicklung in den Berliner Oberstufenzentren und Berufsschulen ist eng mit der Lehrer/-innenteamentwicklung verbunden. Die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula erforderte größere Veränderungen

in der Organisation von Unterricht und Schule. Die Lösung der oben beschriebenen Krux besteht darin, dass sich die Unterrichtsentwicklung auf drei Ebenen beziehen muss: eine neue curriculare Gestaltung auf der Basis einer Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen, die Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen und einer klaren Vorstellung von Schulentwicklung. Erforderlich sind für die Einführung komplexer Unterrichtsentwicklungsprogramme vor allem zwei Faktoren: ein unterstützendes Schulleitungshandeln in Veränderungsprozessen (Change Management) und eine Personalentwicklung der Lehrer/-innen mit einer Unterstützung von außen.



Abbildungen 1 und 2: Unterricht und Schulentwicklung

In der Verschränkung besonders der Schulentwicklung als Veränderung der Organisation von Unterricht und Schule mit der Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen kann ein unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement entstehen, das als spiralförmig angelegter Prozess angesehen werden kann. Jeder Veränderungsprozess trifft auf eine jeweils anders ausgeprägte Schulkultur. Das gilt ganz besonders für berufsbildende Schulen, die sich in ihren Aufgaben nahezu alle unterscheiden. Dennoch gibt es Strategien und Eckpunkte, die für innovative Schulen Gültigkeit besitzen.

Wir sehen besonders in einer doppelt angelegten schulbezogenen curricularen Entwicklung einen zentralen Schwerpunkt. Einerseits soll die Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innenteams über einen Kompetenzentwicklungsplan gesteuert werden, andererseits die der Schüler/-innen über einen Kompetenzfahrplan, der aus dem Curriculum und aus den Lernvoraussetzungen, die die Schüler/-innen mitbringen, zu entwickeln ist. Die Steuerung dieser in sich verschränkten Entwicklungsprozesse stellt hohe Ansprüche an das Schulleitungshandeln.

Die Steuerung dieser Prozesse erfolgt auch über Evaluationsprozesse, insbesondere der internen Evaluation und vor allem der Selbstevaluation der Lehrer/-innenteams. Letzteres nimmt im Sinne reflexiver Handlungskompetenz in SOL und der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula eine enorme Bedeutung im und um den Unterricht herum ein. Wie sonst sollte selbstgesteuertes Lernen entwickelt werden können? Teamentwicklung als Personalentwicklung, Individualisierung des Lernens über Binnendifferenzierung (Unterrichtsentwicklung) und Organisationsentwicklung sind ohne beständige gegenseitige Feedbackschleifen und gezielte interne Evaluationen nicht denkbar. In der Lehrer/-innenteamarbeit (die meisten Lehrer/-innen einer SOL-Klasse arbeiten in einem Lehrer-Klassenteam) findet Lernen in der Arbeit statt und gegenseitiges Abgleichen der Wahrnehmungen des Schüler/-innenverhaltens und Diskussion der Vorgehensweisen werden selbstverständlich. Die Gefahr ist groß, dass die Teams einer Schule ein Eigenleben entwickeln und sozusagen Schulen in der Schule werden. Daraus ergibt sich ein weiteres Feld der Schulentwicklung. Während die einzelnen Lehrer-Klassenteams selbst entscheiden können müssen, wie sie im Rahmen der Curricula die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler/-innen betreiben, muss für die Kolleginnen und Kollegen aller Teams ein gemeinsamer Kompetenzentwicklungsplan gelten, der ein Ziel beschreibt, das mit dem Leitbild einer Schule kompatibel ist, und der vor allem - gemeinsam entwickelte - Stationen der Kompetenzentwicklung vorgibt: ein weites Feld für schulinterne und teaminterne Evaluationen. Welch ein Vorteil für Schulen, die schon eine lebendige Feedbackkultur ausgebildet hatten!

H.-G. ROLFF spricht von den Treibern der Schulentwicklung. Neben dem zielgeführten Handeln und der Unterrichtsentwicklung mit Teamentwicklung sind Evaluation und insbesondere Feedbackkultur die Treiber. Hier sei auf eine Notwendigkeit von Evaluation besonders hingewiesen: Für umfassende Veränderungsprozesse benötigen Schulen prozessbegleitende Verfahren, insbesondere Längsschnittstudien der Unterrichtsentwicklung. Das ist teuer und erfordert viel Aufwand. Ohne darauf an dieser Stelle detailliert eingehen zu wollen, sei zu den in einigen Bundesländern gängigen Verfahren wie Handlungsrahmen „Qualität“ und der sich zurzeit entwickelnden schulinternen Evaluation eines kritisch angemerkt: Qualitätstableaus und die darauf aufbauende Evaluation sind Querschnittevaluationen bzw. Momentaufnahmen. Schulinterne Evaluation lässt aus unserer langjährigen Erfahrung weiterhin oft ein angemessenes Qualitätsniveau vermissen. Mehr Professionalität ist gefordert. Warum stellen Bildungsverwaltungen nicht einen Fond bereit, aus dem Schulen Geld abrufen können, um begleitende Monitoringverfahren und qualitativ hochwertige (und teure) Evaluationen ihrer Veränderungsvorhaben von Universitäten durchführen zu lassen?

Aus unserer Sicht gilt es, einen Treiber hinzuzufügen oder die von H.-G. ROLFF ET.AL. vorgestellten Treiber im UQM zu präzisieren: Die Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen ist ein ganz wesentlicher Treiber, wenn nicht *der* Treiber für tief greifende Veränderungsprozesse des Unterrichtes. Davon handelt dieser Artikel. Damit Lehrer/-innen

neue, auf eine stärkere Selbststeuerung der Schüler/-innen zielende, Unterrichtsverfahren erlernen, ausprobieren und umsetzen, müssen sie lange praktizierte und überwiegend vermittelnde Lehrverfahren verlernen. Das ist ein langwieriger Prozess und erfordert eine umfassende Kompetenzentwicklung. Das Unterstützungssystem „Lehrer/-innenfortbildung in Berlin“, das von den beiden Autoren wesentlich mitgestaltet wurde, wird im 4. Teil vorgestellt.

Warum dauern solche Veränderungsprozesse so lange und warum sind sie fast nur im Lehrer/-innenteam effizient umsetzbar? Lehrer/-innen entwickeln Routinen, sonst könnten sie die vielen Entscheidungen pro Unterrichtsdoppelstunde kaum zielgerichtet treffen. DIETHELM WAHL (1991) hat in seiner Habilitation „Handeln unter Druck“ eindrucksvoll dargelegt, dass die Entscheidungen der Lehrer/-innen auf den von ihm so benannten komprimierten Kognitionen beruhen, die in bestimmten Situationen des Unterrichtsgeschehens abgerufen werden. Der Impuls und die Handlung werden so gut wie nicht durchdacht. Das wäre wegen der zu knappen Zeit, in der entschieden werden muss, auch kaum möglich. Diese Handlungsgrammatiken (Im Kontext von SOL sprechen wir weiter unten von Prozessmustern, was in dem Kontext dieses Artikels das gleiche meint.) haben Lehrer/-innen sowohl in ihrem eigenen Schulleben wie in der Berufspraxis über Jahre erworben. Eine Veränderung ist nur möglich, wenn diese komprimierten Kognitionen zunächst bewusst gemacht und dann klassifiziert werden, um dann alternative Handlungsgrammatiken entwickeln zu können. Das geht nur mit anderen und am besten im Team: Tandemlernen, Feedback, Unterrichtsbeobachtung durch „teure Freunde (ROLFF)“. Mit einem Programm von drei Jahren Kompetenzentwicklung, also der gezielten Veränderung dieser komprimierten Kognitionen in uns - neben dem alltäglichen Unterricht, der geleistet werden muss -, kann man beginnen. Die Einführung von SOL oder auch der Lernfelddidaktik belegt eindrucksvoll, wie mühevoll dieser Weg ist. Dies bedeutet in erster Linie eine Investition in die Lehrer/-innenfortbildung, z.B. mit den Elementen des Berliner Ansatzes, wie im Teil 4 dargestellt. Ohne eine externe Unterstützung zur Qualifizierung der Lehrer/-innen, ohne eine Investition in ihre Kompetenz wird Unterrichtsentwicklung immer nur in Ansätzen gelingen.

Eine Schule, die den Unterricht nicht nur ein bisschen abändern, sondern verändern will, begibt sich in unruhige See. Eine raue Brise weht durch die Klassenzimmer und in Folge auch durch die Lehrerzimmer. In rauher See verliert man gern die Richtung zum Ziel aus den Augen, die Navigation oder die Zielklarheit kann schnell verloren gehen. Wie gut, dass es Leuchttürme gibt, die den Weg weisen können, und wie gut, dass es bei dem erschöpfenden Kampf gegen die Wellen der Veränderungen ausgleichende Energiezufuhren gibt. Mittel/Wege/Techniken für diese beiden Funktionen, nämlich Kraftwerk und Leuchtturm der Veränderungen für die Lehrer/-innen zu sein, werden im dritten Teil entwickelt. Die Schule insgesamt verstehen wir als ein System, von dem die Schulleitungsebene ein Teil ist. Wie kann dann die Schulleitung als Teil des Systems zugleich als Kraftwerk und Leuchtturm außerhalb des Systems stehen – dazu gibt dieser Artikel Anregungen auf der Basis ausgewiesener Erfahrungen.

In diesem Artikel werden die didaktischen Konzepte des selbstorganisierten Lernens (SOL) im Teil 2 dargestellt. Daran anschließend werden die Anfangsschwierigkeiten eines schüleraktivierenden Unterrichts beschrieben. Dieser Anfangsunterricht wird kontrastiert mit der Darstellung eines fortgeschrittenen SOL-Unterrichts, in dem temporär der normale Stundenplan immer wieder aufgehoben wird und in dem das individualisierte Lernen immer wichtiger wird. Dieser Unterricht stößt an die Grenzen der Schulorganisation, wie sie normalerweise verfasst ist. Daraus ergeben sich zwei Fragen: erstens, welche Anforderung an das Schulleitungshandeln gestellt wird, wenn Unterricht tatsächlich umgestellt werden soll

und zweitens, wie kann den Lehrer/-innen geholfen werden, die Verunsicherungen und Instabilitäten auszuhalten, die ein paradigmatischer Wechsel der Unterrichtsform erfordert. Wie in einem Modellversuch in Berlin sowohl den Schulleitungen wie auch den Lehrer/-innen durch eine Fortbildungs- sowie Beratungs- und Begleitungskultur geholfen wurde und wird, den Kurs der Unterrichtsveränderung beizubehalten, ist Gegenstand des 4. Teils am Ende dieses Artikels.

2. Didaktische Grundlagen

2.1 Was ist SOL?

SOL ist ein anspruchsvolles Unterrichtskonzept. Es stellt sukzessiv immer höhere Ansprüche an Lehrer/-innen wie an Schüler/-innen. SOL kommt aus der Praxis und ist für die Praxis. Gleichwohl verzichtet es nicht darauf, psychologische, pädagogische und neurokognitive Forschungsergebnisse zur Begründung heranzuziehen und im Unterricht konzeptionell umzusetzen. In den Fortbildungen zu SOL geht es darum, Verfahren zu lernen, mit denen sich der nach wie vor dominierende Frontalunterricht, der heute durchaus mit Methoden der Partner- und Gruppenarbeit einhergeht, nach und nach reduzieren und die Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung des Unterrichts schrittweise ausbauen lässt. Durch die Art und Weise des SOL-Unterrichtsarrangements können die Schüler/-innen vernetztes und anwendungsfähiges Wissen und Können erwerben. Dies ist die Kurzformel der Kompetenzorientierung.

Aufseiten der Schüler/-innen muss die Kompetenz zum selbstständigen Lernen sukzessive aufgebaut werden. Der anfängliche SOL-Unterricht ist stark lehrergesteuert. Durch die besondere Unterrichtsform werden neben den kognitiven Kompetenzen beiläufig auch sozial-kommunikative, methodische und personale Kompetenzen durch die Schüler/-innen erworben. Ab einem bestimmten Punkt wird daraus ein sich selbst verstärkender Prozess. Immer schneller können sich dann die Schüler/-innen auf das selbstorganisierte Lernen umstellen.

In SOL werden die Schüler/-innen zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe durch Lernlandkarten (Advance Organizer) inhaltlich orientiert und mit den grundlegenden Zusammenhängen des neuen Themas vertraut gemacht. Zeitnah erhalten sie als Zielbestimmung der neuen Lerneinheit sogenannte Kompetenzlisten als zusätzliche Orientierung auf ihrem Lernweg. Im Weiteren erarbeiten sie sich den neuen Lernstoff abwechselnd in individuellen und kooperativen Lernformen. In kooperativen Lernformen übernehmen Schülerinnen und Schüler teilweise eine Lehrerrolle (Lernen durch Lehren). Die Schülerinnen und Schüler haben dabei immer eine Aufgabe auch für den anderen, so stellt sich ein starkes Wirksamkeitsgefühl ein. Im Verlauf des Unterrichts werden den Schülerinnen und Schülern immer wieder bestimmte Selbstüberprüfungsmittel - ob als Gruppe oder als Individuum - angeboten. Auch klassische Übungsformen haben ihren Platz.

Die Unterrichtsgestaltung kann offener werden, sobald die Schüler/-innen gelernt haben, ihren Lernprozess temporär selbst zu steuern und sich dabei selbstständig Arbeits- und Lernziele zu setzen, sowie diese nach getaner Arbeit zu überprüfen und gegebenenfalls nachzjustieren. Zeitgleich lernen die Lehrer/-innen die Signale, die aus dem offenen Unterrichtsgeschehen gesendet werden (Überforderung, Unterforderung, Konflikte, Fehlentwicklungen etc.) zu deuten und in neue steuernde Impulse umzusetzen, nicht zur Steuerung des Einzelnen, sondern des gesamten Lerngeschehens. Andere Prinzipien der Selbstorganisation kommen hinzu. Hier ist eine Beratung und Begleitung durch geschulte Trainer von außen unumgänglich. Die regionale Fortbildung hat dazu eine Seminarform, den

Reflexionsworkshop, entwickelt, in dem in einem Projekthalbtag die Lehrer/-innenteams in eine gezielte Selbstreflexion gehen und dabei die Probleme benennen und beschreiben, die in der Diagnose des Schüler/-innenverhaltens angelegt sind. Jedes Lehrer/-innenteam „bucht“ Zeiten mit den Trainern im Workshop. Statt Angebotsorientierung kommt eine Beratung durch Trainer nur auf Nachfrage zustande.

Mit dem Punktekonto holt SOL die Leistungsbeurteilung in den Lernprozess zurück. Leistungsbeurteilung wird zur Leistungsbewertung. Da Klassenarbeiten vorgegeben sind, bezieht sich die SOL-Leistungsbewertung auf den allgemeinen Teil der Note (mündlich). Mit dieser Form der Leistungsbewertung ist es möglich, auf die jeweils fachspezifisch unterschiedlichen Vorwissensstrukturen fördernd einzugehen. Grundlage der SOL-Leistungsbewertung ist ein anderer Umgang mit dem Fehler. Fehler werden dabei zum Ausgangspunkt individueller Lernprozesse. Das Punktekonto dient als wichtiges didaktisches Mittel bei der Arbeit mit dem Fehler. Die SOL-Leistungsbewertung ist für die Schüler/-innen zugleich motivierend und anstrengend. Sie ermöglicht eine individuelle Förderung.

SOL entlastet. Disziplin Konflikte und Unterrichtsstörungen gehen zurück. Dies ist schon gleich in den ersten SOL-Stunden zu erfahren. Anfänglich ist der Vorbereitungsaufwand aber höher. Andere Aufgaben kommen auf die Lehrer/-innen zu, denn sie entwickeln sich nach und nach weg vom anleitenden Lehrverhalten und hin zum Lernbegleiter und -berater.

2.2 Mit SOL auf dem Weg zur Veränderung

Das Ziel von SOL ist das individualisierte Lernen. Individualisierung des Lernens meint nicht individuelles Lernen, denn individualisiertes Lernen ist nach SOL immer auch verbunden mit kooperativem Lernen. Im Laufe der Zeit werden im SOL-Unterricht immer mehr Individualphasen im Unterrichtsablauf eingebaut, was den lernkompetenten Schüler/-innen die Möglichkeit gibt, sich mehr und mehr in ihrem Lernprozess selbst zu steuern. Auch die besten Schüler/-innen haben Schwächen und so suchen sie sich in den Individualphasen Lernpartner, die ihnen ihre fehlenden Kompetenzen erweitern helfen oder das fehlende Wissen nahebringen können. Sie selbst sind andererseits stark gefragt von den schwächeren Schüler/-innen, um Lernberatungen und Qualitätsüberprüfungen (von Lern- und Leistungsprodukten) für sie durchzuführen. In SOL setzt man nun nur sehr bedingt auf den Altruismus der starken Schüler/-innen. Sie müssen nicht immer da, edel, hilfreich und gut sein. In SOL greift eine motivierende LernbeWERTung, und so kann ein starker Schüler sein Punktekonto (ein wichtiges Instrument der SOL-LeistungsbeWERTung) auffüllen, d.h. eine bessere Note erhalten und gleichzeitig einem schwächeren Schüler helfen.

Alle Anfänge sind schwer - Wechsel der Prozessmuster

In den langen Jahren einer Schulkarriere wurden gewisse, immer wieder vorkommende, Handlungen eingeübt: Man macht das, was der Lehrer vorne sagt, und lässt sich die ganze Schulstunde über von ihm leiten. Man schreibt von der Tafel ab und lernt auswendig. Man wartet ab, bis der nächste Impuls kommt, damit man dann weiß, was man tun soll: Man ist *außen* geleitet oder von außen gesteuert. Ob man den Lernstoff begriffen hat, zeigt sich für die meisten dann erst und oft genug zu spät in der Klassenarbeit. Daraus ergibt sich für den SOL-Unterricht in einer Lern-Anfängerklasse, die bislang überwiegend frontal unterrichtet wurde, das Problem, dass die alten Prozessabläufe die neuen überlagern. Diese Abläufe oder Routinen nennen wir Prozessmuster (vgl. KRUSE 2004). Muster, weil - in diesem Falle - die bislang eingeübten Lernabläufe auf ‚Anweisungen erhalten‘ beruhen, die neuen, erst noch zu erlernenden, hingegen auf ‚Selbsttätigkeit‘. Leider trifft dies spiegelbildlich auch auf die Lehrer/-innen zu, denn sie sind in ihrem Beruf mit der Muttermilch ihrer Ausbildung ‚Anweisungen geben, steuern, bestimmen, sich für alles verantwortlich fühlen‘

aufgewachsen. Die von SOL-Lehrer/-innen neu übernommenen Klassen sind tatsächlich oft bar jeglicher Lernkompetenz.

Um vom außen gesteuerten zum selbstgesteuerten Lernen zu kommen, müssen die Schüler/-innen einen Wechsel ihres in Fleisch und Blut überangegangenen Prozessmusters des ‚Angewiesenwerdens‘ vornehmen. Dieser Wechsel verunsichert, verstört, macht zum Teil Angst und wird häufig als ineffektiv gebrandmarkt. Letzteres ist interessanterweise oft eine richtige Feststellung. Denn jeder Prozessmusterwechsel ist unvermeidlich mit einem Leistungseinbruch - kürzer oder länger, heftiger oder sanfter, verbunden - wie immer, wenn man neue, komplizierte Handlungsabläufe lernt und sie noch nicht richtig kann. Im SOL-Anfangsunterricht kann man dies bilderbuchhaft studieren. In SOL sind die Schüler/-innen fast immer in gegenseitige Abhängigkeiten versetzt, d.h., man lernt nicht nur für sich selbst, sondern auch im Auftrag von anderen, die vom eigenen Arbeitseinsatz, vom eigenen Engagement und Zuverlässigkeit abhängig sind. Den Übergang vom autokratischen zum demokratischen Führungsstil haben zuerst LEWIN und LIPPIT (1958) beschrieben und darauf hingewiesen, dass eine gewisse Unordnung und Disziplinprobleme naturgemäß auftreten. Sie müssen durchlebt werden, um demokratische Strukturen aufzubauen. Lehrer/-innen müssen das aushalten können – eine hohe Anforderung an sie, denn der Rückfall in alte Verhaltensmuster liegt nur zu nah.

Die Schüler/-innen sind in den kooperativen (Klein-)Gruppenarbeiten damit beauftragt, z.B. einen sachlichen Zusammenhang so aufzuarbeiten, dass dieser anderen Schülern in Kleingruppen vermittelt werden kann. Der Unterricht verläuft als Gruppenpuzzle mit Stamm- und Expertengruppen. Die anderen Schüler in der Kleingruppe haben denselben Auftrag, ihr jeweiliges Thema betreffend. Um den Schülern das selbstständige Erarbeiten zu erleichtern, werden ihnen zu Beginn des SOL-Lebens Text erschließende Fragestellungen (Notierhilfen) ausgehändigt. Eines der neuen Prozessmuster, das ihnen von nun an abverlangt wird, besteht in der Abfolge von individuellen und kooperativen/kollektiven Lernphasen. In unserem Beispiel geht es um einen Dreierschritt. Zunächst müssen sich die Schüler individuell mit dem Text beschäftigen und mithilfe der Fragestellungen versuchen, sich den Sinn des Inhaltes zu erschließen. Nach einer festgesetzten Zeit beenden die Schüler/-innen die Individualarbeit, diskutieren dann in ihrer Kleingruppe ihre Ergebnisse, gleichen sie ab und erweitern dadurch den Blick auf den Inhalt. Dies ist ein effektives Vorgehen, da durch diese Diskussion das neue Wissen - ganz oder teilweise - in die jeweilige Vorwissensstruktur eingepasst wird (durch Perspektivenverschränkung). Durch das gegenseitige Erklären findet Lernen durch Lehren statt. Danach arbeiten sie wieder individuell, indem sie sich auf die Vermittlung ihrer neu gelernten Inhalte in ihrer Stammgruppe vorbereiten. Dabei durchdenken sie den neuen Stoff nochmals, üben in innerer Rede ihren Vortrag bzw. das Vorgehen der Vermittlung und vertiefen so weiter das neue Wissen. Merken sie dabei, dass sie etwas doch noch nicht richtig verstanden haben, so haben sie Gelegenheit, nachzufragen, damit die Vermittlung in der Stammgruppe optimal ist. So weit die Theorie.

Das wirkliche Leben läuft leider oft ein wenig anders ab. Die alten Prozessmuster sind noch nicht abgelegt und die neuen noch nicht verinnerlicht. Die Interferenzen beider Prozessmuster sehen dann in der Klassenwirklichkeit folgendermaßen aus: In der 1. Individualphase (Vorbereitung auf die Kleingruppendiskussion) werden meist nur die zentralen Textstellen aus dem Text abgeschrieben. In der nun folgenden Kleingruppendiskussion (Expertendiskussion) stellt sich schnell heraus, welches Gruppenmitglied die Aufgabe am besten löste. Und schon rastet das alte Verhalten wieder ein. Statt von der Tafel, werden nun vom Blatt des besten Schülers wenig lernhaltige Abschriften getätigt. Mit dieser Abschrift geht man nun in die Stammgruppe, liest die Fragestellung des Lehrers und die abgeschriebene

Antwort vor. Die anderen Stammgruppenmitglieder sind's zufrieden und schreiben die Antworten vorsichtshalber ebenfalls lernfrei ab, man kann ja nie wissen, vielleicht braucht man diese Abschriften noch für das Auswendiglernen vor der nächsten Klassenarbeit.

Wird im Plenum anschließend ein Feedback erbeten, hört man, dass diese Lernform ineffektiv sei, man wisse nicht, ob der Mitschüler das Richtige weitergegeben habe und die Vermittlung sei so oberflächlich gewesen, dass man sowieso alles selbst nochmals nacharbeiten muss. Da sei es doch besser, der Lehrer sage gleich selbst, was richtig ist, dann habe man Gewissheit, außerdem habe er das Vermitteln gelernt und man müsse nicht so viel nacharbeiten. Die Schüler/-innen haben ohne jeden Zweifel zunächst einmal in gewisser Weise recht! Wechselt man von einem Prozessmuster zu einem anderen, verliert man Effektivität und Leistungseffizienz. Man gewinnt Disziplinprobleme. SOL bietet eine ganze Batterie von Vorgehensweisen an, eine Klasse nach und nach zu einem Prozessmuster des selbstgesteuerten/selbstorganisierten Lernens zu führen. Darauf soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Es muss allerdings betont werden, dass all diese Strategien von Lehrer/-innen systematisch erlernt werden müssen.

Man bedenke, dass die für die Schülerschaft aufgezeigten Probleme in gleicher Weise für die Lehrer/-innen zutreffen. Nach 18 Jahren erlebter Dominanz des Frontalunterrichtes (Schule und Universität) und nach Jahren wenn nicht Jahrzehnten des selbst praktizierten vorherrschenden Frontalunterrichtes im Sinne vermittelnder Lehrverfahren - ob in abgeschwächter Form oder nicht - weiß jede Körperfaser, wie „es geht“. In Situationen unter Druck hat man schneller mit einer direkten Intervention gehandelt, als im Sinne selbstorganisierten Lernens Unterrichtssituationen durchdacht. Kein Wunder, dass der Prozessmusterwechsel der Lehrer/-innen genau so krisenhaft verläuft wie der der Schüler/-innen. Treffen nun die Leistungseinbrüche bei den Prozessmusterwechseln von Schüler/-innen und Lehrer/-innen zusammen, auch wenn sie bei letzteren u.U. nur gefühlt sind, dann ist der Wunsch, in die wohltemperierte Komfortzone zurückzukehren, immer wieder präsent. Die Komfortzone ist die Zone, in der man sich bestens auskennt und sich im Prinzip wohlfühlt, denn innerhalb ihrer Bedingungen weiß man, sich seine Erfolge und seine Zufriedenheit zu holen. Der Wechsel von einem Prozessmuster frontalen Unterrichtes mit zentraler Steuerung zu einem anderen setzt voraus, dass man in der Phase des Wechsels Instabilitäten, Unsicherheiten, Einbrüche, Pleiten, Pech und Pannen aushalten kann. Aus der Perspektive von SOL eröffnet sich im Umgang mit diesem Übergang eine der Hauptaufgaben des Schulleitungshandels, wie noch zu zeigen ist.

Der Weg zum selbstgesteuerten und individualisierten Lernen ist weit, denn nicht jede/r Lehrer/in, die/der diesen Weg einschlägt, ist in der Lage, die Hindernisse in sich selbst und im Unterricht aus dem Weg zu räumen. Das sei nicht als Kritik verstanden, denn die Ursachen liegen, wie noch zu zeigen sein wird, im Veränderungsprozess selbst begründet. Lehrer/innen leisten unter schwierigen schulischen Rahmenbedingungen in immer heterogeneren Lerngruppen eine schwierige Unterrichtsarbeit. Mit einem Kompetenzfahrplan für die Klassen lässt sich die Arbeit der Kolleg/innen vereinfachen, denn dieser gibt an, nach welcher Zeit die Schüler/-innen ungefähr auf welchem Lernkompetenzniveau stehen sollten. Die Instrumente des SOL-Unterrichtes haben zwar jeweils eine einfache Grundstruktur, die aber nach und nach erweitert werden und dabei komplexere Formen der Unterrichtssteuerung annehmen können. Obwohl diese Selbstständigkeit das Erlernen der neuen Formen erleichtert, ist es äußerst sinnvoll, vor einem Schritt zu einer neuen Lernmethode mit kurzen gezielten Evaluationsverfahren zu überprüfen, ob die Schüler/-innen soweit sind. Einen Kompetenzfahrplan für die eigene Schule, und in Abwandlung für die eigene Klasse zu

entwickeln, ist eine originäre Aufgabe eines Lehrer/-innenteams und sollte auch eine Aufgabe eines UQM-Konzeptes sein.

2.3 Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen im und am Unterricht

Wie soll eine Lehrkraft, beruflich sozialisiert als Einzelkämpfer, all die notwendigen Kompetenzen, die kooperative Arbeit, binnendifferenzierte Verfahren, Lernsituationen mit Lern- und Arbeitsaufgaben u.a.m. erfordern, den Schülern nahe bringen? Können Einzelkämpfer ohne eigene Team- bzw. Gruppenerfahrung Teamkonflikte in Lerngruppen lösen oder gruppendynamische Prozesse verstehen und steuern? Hinzu kommt, dass sie sich in sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzbereichen weiterentwickeln müssen. Diese Weiterentwicklung ist Voraussetzung, um die Lerner und Lerngruppen, also Schüler/-innenteams, beraten und ein glaubwürdiges Vorbild sein zu können. Interessant ist, dass in den Lehrer/-innenteams ähnliche, oft auch die gleichen Konflikte wie in den Schüler/-innenteams entstehen (Zuverlässigkeit, Arbeitsverteilung, gegensätzliche Ansichten ...). In jedem bewältigten Konflikt ist aber auch die Chance der Erweiterung der individuellen beruflichen Handlungskompetenz aufseiten der Schüler/-innen wie der Lehrer/-innen enthalten (vgl. HAAS & LINDEMANN 2006). Keine Frage, dass unterstützendes Schulleitungshandeln die Prozesse ermöglichen, festigen, absichern aber auch beschleunigen kann.

Die veränderungsbereiten Lehrer/-innen einer Schule zu einem neuen beruflichen Rollenbild und zu einem schülerorientierten Unterricht, mit klaren Zielen der verbindlich zu erreichenden Kompetenzen (outcome-orientierten) zu führen und zu befähigen, ist Schulleitungshandeln auf hohem Anspruchsniveau. Gelingt dies, und bilden sich Lehrer-Klassenteams, lernen ihre Schüler/-innen recht schnell, sich im Zielkreislauf zu bewegen und selbsttätig lernhandelnd zu werden. Zeitgleich lernen die Lehrer/-innen unter Anleitung eines Multiplikators der Fortbildung nach und nach selbst, aus vorgegebenen Kompetenz- oder Kannlisten standardorientierte Kannlisten oder Kompetenzraster zu formulieren. Überhaupt: Die Lehrer-Klassenteams können als Beschleuniger des selbstgesteuerten Lernens und der Schulentwicklung einer Schule begriffen werden. Sie sind der Nucleus einer Schulentwicklung zur Einführung von SOL u.a.

2.4 Lehrer-Klassenteams, Entwicklungsteams und Bunte Wochen – der bunte Stundenplan

In einem Lehrer-Klassenteam finden sich innovative Kolleg/innen einer Schule zusammen. Sie decken dabei nicht weniger als ca. zwei Drittel des Unterrichts in einer Klasse ab. Anfänglich sind häufige Treffen nötig, da die Arbeit im Team ungewohnt und ungeübt ist. Durch das gemeinsame Durchbrechen alter und der Einführung neuer Lern-Prozessmuster, nämlich selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, ergeben sich schnell sichtbare Erfolge in den Klassenzimmern. Vor allem werden nicht alle Lehrer/-innen mitziehen. Deshalb gibt es den sogenannten bunten Stundenplan, der die Stunden markiert, in denen überwiegend selbstgesteuertes Lernen stattfindet. Es ergeben sich schnell Probleme, Widerstände und auch Verunsicherungen. Zu Beginn einer Unterrichtsentwicklung, die das Vorne-Stehen ablösen möchte, empfiehlt es sich, nicht das ganze System Schule auf einmal verändern zu wollen. Mächtige Gegenkräfte des Systems Schule würden geweckt werden, die das Neue letztendlich mit Erfolg in das alte, bekannte und hochvertraute und irgendwie doch bequem gewordene System, die alte Komfortzone, zurückholen wollen. Deshalb der Rat, mit einem kleinen Subsystem zu beginnen und mit den Kolleg/innen Geduld zu üben.

Dieses kleine Subsystem wird Entwicklungsteam oder Entwicklungsabteilung SOL genannt. In der Konzeption der regionalen Fortbildung sind es die schulischen Entwicklungsprojekte, die auf äußere Unterstützung, vor allem Fortbildung, Beratung und Begleitung setzen können. Entwicklungsabteilungen haben in kommerziellen Unternehmen eine Sonderstellung – sie sollten es auch in Schulen haben. Auch das ist leider nicht einfach umzusetzen, denn die feste Teamstunde im Stundenplan wird nur zu gern für Vertretungszwecke genutzt, wenn die Lehrer/-innen schon einmal da sind. Hier ist die Schulleitung gefragt, denn in Entwicklungsabteilungen wird das Produkt von morgen konzipiert, sein Herstellungsprozess zunächst ausprobiert und optimiert. Nach einer gewissen Zeit können dann die neuen Herstellungsverfahren unternehmensweit transferiert werden. Nichts anderes macht ein Entwicklungsprojekt in den Schulen. Aus diesen Lehrer-Klassenteams, die als Entwicklungsteams gelten, soll nach einer Festigung der neuen Prozessmuster der Transfer ins Kollegium beginnen. Damit der Veränderungsprozess gelingt, bedarf es eines eindeutigen Schulleitungshandelns, das anspruchsvoll und komplex ist. Wohl dem, der die Instrumente der Schulentwicklung beherrscht, als Grundlage wohlgemerkt, denn Neues und Herausforderndes kommt hinzu.

Einem innovativen Lehrer-Klassenteam eröffnen sich ganz neue Perspektiven des Unterrichts. Beispielsweise kann es das Gruppenpuzzle-Prinzip auf den Stundenplan anwenden. Für die Schüler ist es harter Ernst eines neuen, einzigartigen Lernens, für das Team aufregende Probephase des selbstorganisierten Lernens. Das heißt, dass die Schüler/-innen in einer definierten Zeit, zum Beispiel einer Woche, in Expertengruppen arbeiten, die ein Fach abbilden. In der Stammgruppe vermitteln sie sich dann gegenseitig die Inhalte von Mathematik, Deutsch, Englisch u.s.w. Eine Gruppenphase ist vom Lernergebnis her gesehen ein Nichts ohne die darauf folgende Festigungsphase, dem Lernatelier. Doch warum soll nun eine Schülerin, die den Stoff in Mathematik sofort begriffen hatte, sich weitere fünf Stunden mit einem Stoff langweilen, den sie schon lange begriffen hat? Was liegt näher, als die Zeit mit Deutsch, dem Problemfach zu nutzen, für das man nun mal wirklich zeitlich hinlangen kann. Könnte! Warum sich mit einem Fach herumplagen, fragen sich viele Schüler/-innen, das vor allem und zuerst Misserfolge verspricht? Also doch lieber Mathe? Da seien die SOL-Leistungsbewertung und andere SOL-Instrumente vor.

Die Bunten Wochen sind ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen. Sie heißen so, weil für die Schüler die einzelnen Lernphasen, die immer unterschiedliche Sozial- und Aktionsformen kennzeichnen, in ihrem Stundenplan für den besseren Überblick eingefärbt sind. Für Lehrer/-innen bedeutet die Bunte Woche aber die Aufhebung des Stundenplanes, ohne dass für die Stundenplaner Arbeit anfiel.

Vor einer vertieften Diskussion des Schulleitungshandelns, das zu einem veränderten Unterrichtsgeschehen führt, machen wir an dieser Stelle einen Zeitsprung in die Zukunft der Klasse, die wir im obigen SOL-Anfangsstadium vorgestellt hatten. Die Zukunft einer solchen Klasse besteht vor allem darin, dass individualisierte Phasen immer umfangreicher werden. Von A. Müller (Beatenberg) stammt die Bezeichnung dieser Phase als Lernatelier, das in SOL allerdings anders verläuft als im Internat in der Schweiz.

Wie sieht das individualisierte Lernen im Lernatelier nun aus? Ein kleiner (fiktiver) Erfahrungsbericht, entnommen aus dem Tagebuch eines Lehrers: Ich komme im Rahmen meines Stundenplanes in meine Klasse. Unter Umständen arbeiten gerade nur wenige Schülerinnen und Schüler zu meinem Fach. Ich biete mich an - wenn ich nicht gebraucht werde, gucke ich über die Schultern der Schüler/-innen, was sie so in meinem Fach machen. Ich nehme mir die Tagesplanung einiger Schüler/-innen vor und prüfe, ob ich bei dem einen

oder anderen nachfragen muss. Benjamin arbeitet im Fach Mathematik auf der Ebene der Exzellenzstandards - hätte ich ihm gar nicht zugetraut. Nur weil er in meinem Fach zwischen den Mindest- und Regelstandards hin und her pendelt, bedeutet das nicht, dass er in einem anderen nicht exzellent ist. Er hat sich gerade mit einer Mitschülerin in die Mensa zurückgezogen, um dort bei einer Cola Betül eine Lernberatung zu geben. Danach, das entnehme ich seiner Planung, soll ein Lernzirkel stattfinden. Ich lasse mir beim Studium seiner Unterlagen Zeit, er ist ja nicht da und kann mich deshalb nicht mit Fragen wie „Warum gucken Sie bei meiner Planung so genau, bei anderen machen Sie es doch auch nicht?“ oder „Ey, ich wusste gar nicht, dass Sie so ein Neugieriger sind“ nerven. Für mein Fach hat er nur das Nötigste eingeplant. Obwohl ich ein bisschen gegen meine Enttäuschung ankämpfen muss, sage ich mir, dass wir uns dies ja mit dem individualisierten Lernen selbst eingebrockt haben. Trotzdem: Schon bei der letzten Bunten Woche plante er zu einseitig. Und nicht nur er. Die Mentoren hatten deswegen ihre betroffenen Schüler/-innen nochmals kurz beraten. Benjamins Mentorin werde ich vorsichtshalber mal ansprechen und ... ach, nein, ich sehe gerade, dass er sich für den Zusatzbereich im Punktekonto-Mathe ein ehrgeiziges Ziel setzte. Er möchte eine kleine Hausarbeit schreiben und dabei in die Taxonomiestufe 5 der aktuellen Kann-Liste vordringen. Da gibt es „fette“ Punkte, wie die Schülerinnen und Schüler immer sagen.

Viel zu tun habe ich in dieser Klasse heute scheinbar nicht. Im Prinzip! Denn endlich kam ich dazu, ein überfälliges Mentorengespräch mit einer Schülerin zu führen und vor allem Julia bei der Abfassung ihres Portfolios zu beraten. Vincent musste ich leider aus seiner Arbeitsgruppe herausreißen, die Gliederung seiner Hausarbeit war in einem Punkt nicht überzeugend, so diskutierten wir einige Zeit, bis wir zu einem beide Seiten befriedigenden Ergebnis kamen. Zum Ende der Stunde beriet ich Steven noch ein weiteres Mal, der auch nach all der Zeit noch nicht gelernt hatte, selbstständig eine belastbare Tagesplanung zu entwerfen.

Bei der Durchführung des farbigen Stundenplanes liegt der Aufwand für eine oder zwei eingeplante Wochen eher in der Vorbereitung. Man könnte mit Montessori sagen, dass wir vorbereitete Lernumgebungen einrichten. Diese können unsere Schülerinnen und Schüler logischerweise nur nutzen, wenn sie genügend SOL-Kompetenz aufweisen und wissen, was zu tun ist.

Manchmal berate ich auch Schülerinnen und Schüler, die mich mit mir fachfremden Fragestellungen beanspruchen. Ich setzte mich dann hin und versuche mit dieser Kleingruppe aufgrund des Organizers, der Kann-Listen und der konkreten Aufgabenstellung sie allgemein zu beraten. Beratung heißt hier Prozessberatung, denn fachlich kann ich dazu kaum etwas sagen. Das klappt aufgrund meiner eigenen Erfahrung oft ganz gut. Manchmal kommt man dann trotzdem nicht weiter. Den Schülerinnen und Schülern bleibt dann nichts anderes übrig, als andere Themenstellungen zu bearbeiten und zu warten, bis die Fachlehrerin oder der Fachlehrer erscheint. Die Arbeit geht den Schülerinnen und Schüler ja nicht aus. Die schwächeren Schülerinnen und Schüler schaffen manchmal nur mit Mühe die Bearbeitung der Kann-Listen. Das ist aber soweit in Ordnung, ihr Ziel ist schließlich der Mindeststandard plus ein bisschen mehr. Gerade dieser Schülerkreis erarbeitet die verschiedenen Fachinhalte gerne mit den in den Fachexpertengruppen erstellten didaktischen Materialien. Ja, ich gebe zu, dass ich diese manchmal in meinem Fach auch einsammle. Es sind meist Selbstlern-Materialien, die ich im Jahr darauf gut einsetzen kann, gerade, wenn dieses Stoffgebiet nicht in der Bunten Woche drankommt.

Ein solcher Unterricht ist nicht anstrengend? Weit gefehlt. Die Erfahrung aus der Arbeit in Lernbüros – erhoben in einem Modellversuch (I-Lern-Ko) – zeigt, dass Lehrer/-innen enorm

gefordert sind, wenn Schüler/-innen einmal begriffen haben, wie Beratung ihnen weiterhilft. Lehrer/-innen berichteten in Befragungen, dass sie regelrecht ausgesaugt werden und mit diesem Gefühl oft angestrengter als sonst, aber doch zufrieden in die Pause gehen.

Folgen: Mit der Umsetzung der Bunten Wochen ist die SOL-Unterrichtsentwicklung an einer Weggabelung angelangt. Der eine Weg bedeutet den Erhalt des erreichten Status quo. Ein Team führt immer wieder Bunte Wochen durch und freut sich, ein solch hohes Kompetenzniveau des Unterrichtens erreicht zu haben.

Der andere, viel schwierigere Weg führt zunächst an ein verschlossenes Tor mit der Überschrift „Schulentwicklung“. Es sind nun nicht nur die Lehrer/-innen, die von dem Entwicklungsprojekt etwas mitbekommen haben und an dieses Tor klopfen, auf dass es sich öffne, sondern die Schüler/-innen selbst. Instinktiv merken sie im Unterrichtsgeschehen der Bunten Wochen, dass im Verhältnis von selbsttätigem Lernen und der vorgefundenen Schulstruktur etwas nicht stimmt. Sie stoßen an Grenzen, die die Verfasstheit der Schule, deren Organisationsform und vor allem deren Traditionen, über Jahrhunderte entwickelt und verfestigt, errichten.

Schüler/-innen sagen immer wieder in der Reflexion auf die Bunte Woche:

1. Warum hatten wir in der Bunten Woche bei Herrn XY normalen Unterricht? Wir fühlten uns durch ihn gestört! (Personalentwicklung ist nötig)
2. Warum wird dieses nervige Gebimmel nicht abgestellt, wir planen doch eh unsere eigenen Pausen ein? (SE-Ziel: Eigenständiges Lernen braucht keinen festen äußeren Rhythmus).
3. Wieso sollen wir in den Klassenräumen bleiben? Auf den Fluren oder in der Bibliothek ist mehr Platz, auch in der Mensa können wir gut arbeiten (SE-Ziel: Schaffung von Lerninseln, Schule als freundlicher Lernort)
4. Wieso erlauben Sie uns nicht, dass wir morgen zu Hause weiterarbeiten? Dann haben wir den Stress nicht, an Computer und Internet heranzukommen, wenn und wann wir diese brauchen. Hier, sehen Sie, ist unsere Zielplanung, SMART ausgeführt, so wie Sie es immer haben wollen. Übermorgen führen wir unsere Arbeit wieder zusammen, nach Plan und im Sandwich! So wie wir es 100 Mal im Unterricht machten! Sie können uns doch jederzeit überprüfen, warum stellen Sie sich plötzlich so kompliziert an? Warum schenken Sie uns kein Vertrauen? (Ergebnisorientierung)
5. „Kann ich mit Maria und Esra aus der Parallelklasse zusammenarbeiten, die sind doch auch gerade in der bunten Woche und beginnen mit denselben Expertengruppen?“ (Klassen übergreifender Unterricht)
6. Zwei befreundete Schülerinnen sprechen den Fachlehrer an. Die stärkere ergreift das Wort: „Kann Franzl in einer Klasse unter uns eine Lernberatung anbieten? Dann kriegt sie auch mal die volle Punktzahl und gleichzeitig wiederholt sie wichtige Dinge für den Unterricht jetzt. Aber nicht nachmittags, ja!“ (Jahrgangsübergreifender Unterricht)

Wechseln wir die Perspektive, hin zu den Lehrer/-innen:

Wie man sieht, halten die Schülerinnen und Schüler, haben sie einmal die Vorzüge eines selbst gesteuerten Lernens über einen längeren Zeitraum erfahren und sind von dem Nutzen überzeugt, das Stöckchen hoch, über das die Schulentwicklung springen muss. Aus den Erfahrungen mit dem farbigen Stundenplan entstehen aber auch Wünsche und Gedanken seitens der Lehrerteams:

7. Die Schülerinnen und Schüler waren wieder derart in einem Workflow. Kaum einer brauchte mich wirklich, allerdings war Beratung sehr gefragt. Eigentlich reicht es

doch, wenn einer von uns in beiden Bunte Wochen-Klassen drin ist. Die anderen können dann endlich eine Teamsitzung am Vormittag ansetzen. Wir haben so viel aufzuarbeiten!

8. Eigentlich macht es wenig Sinn, dass wir noch in Klassen als durchgängiges Prinzip organisiert sind.
9. Das wäre doch toll: viele Klassen sind im farbigen Stundenplan und in einem Klassenraum ist ein Beratungszentrum eingerichtet. Für alle Klassen ist jeweils eine Fachkraft anwesend. Die anderen können liegen gebliebene Teamaufträge abarbeiten.

Ungleichzeitigkeiten/Räume als „3. Erzieher“

In manchen beruflichen Schulen Berlins war die Schulentwicklung der Unterrichtsentwicklung voraus. Als ein Beispiel seien die Open-Learningcenter mancher Schulen genannt, zu denen die dazugehörige Unterrichtsform fehlte. Das könnte nun zum Vorteil werden. Nehmen wir die Äußerungen der Schüler/-innen ernst und stellen wir uns die Situation einmal metaphorisch vor: Die Unterrichtsentwicklung sprengt die Begrenzungen des Klassenraums und „quillt“ aus den Klassenräumen heraus. Und was findet sie vor? Eine Schulentwicklung, die wirklich räumlich das umsetzt, was sie ideell will? Können Schüler/-innen, individuell oder als Kleingruppen, dann in die Bibliothek, das Open-Learningcenter, in die Mensa gehen, in Freizeitzonen sich aufhalten, dann, wenn ihr individueller Lernprozess es erfordert? Oder muss selbst bei Erwachsenen – die meisten unserer Schüler/-innen sind im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr erwachsen - die Aufsicht dabei sein? Stören vielleicht Schüler/-innen, die einen für sie im Moment optimaleren Lernort aufsuchen wollen, andere Schüler/-innen und Lehrer/-innen, die „vorne“ stehen und Ruhe brauchen, damit sie besser zu hören sind? Es ist schließlich im Klassenraum eh schon schwierig und unruhig genug. Darf das sein, dass sich Schüler/-innen zweier Klassen im farbigen Stundenplan außerhalb der Klassenräume treffen und Lernzirkel, Lernberatung oder gegenseitige Hilfe in der Portfolioarbeit verabreden? Einige unserer Schüler/-innen arbeiten mit uns fremden zusammen? Wie soll man denn da Noten gewinnen?

Kontrollverluste?

Unterrichts- und Schulentwicklung kann mit subjektiv empfundenem Kontrollverlust nicht nur aufseiten der Lehrkräfte, sondern vor allem auch aufseiten der Schulleitungsebene einhergehen und Angst machen! Auch die Schulleitungen stehen nun an einer Wegscheide: Verbleiben Sie im Status quo und lassen ihre Schulprogramme geduldiges Papier sein oder wagen sie es, all die mittlerweile eingeübten Instrumente der Schulentwicklung auf die aus den Klassenzimmern herausquellende Unterrichtsentwicklung anzuwenden, sie in wohlüberlegte Bahnen zu lenken und ihr eine Hilfestellung zur weiteren Entwicklung zu sein, obgleich man über eigene Schatten springen muss? Die Wegscheide kann auch anders definiert werden: Verbleiben wir als ein System der Inputsteuerung, oder nehmen wir die Herausforderungen durch den Europäischen/Deutschen Qualifikationsrahmen ernst und entwickeln uns bedingt zu einem System der kontrollierten Wirkungssteuerung (Outcome), ohne Elemente der Inputsteuerung zu vernachlässigen? Mit der Inputsteuerung schließen wir hermetisch die Klassenzimmer ab. Die Unterrichtsentwicklung soll dort verbleiben, wo sie angeblich hingehört: in die Klassenzimmer mit einer Input gebenden Lehrkraft. Oder richten wir das Augenmerk auf das, was „hinten rauskommen“ (Altkanzler Kohl) soll und unterstützen mit schulprogrammatischen Leitplanken die offenen Prozesse, die zum gewünschten Ergebnis führen?

3. Schulleitungshandeln als Change Management

3.1 Verändern und Ordnung halten

Jede Organisation ist anders und jede darin gelebte „Kultur“ ist anders. Deshalb wird jeder Veränderungsprozess individuell verlaufen. Auch eine Organisation wie eine Schule muss - wie der einzelne Lehrer im Veränderungsprozess - dort abgeholt werden, wo sie steht. Viele Schulen befinden sich in einer bequemen Ecke, in einer Komfortzone. Alles geht in ihr seinen Gang, jeder weiß, was er zu tun hat. Jeder Veränderungsversuch wirbelt doch nur Staub auf.

Es ist klar, dass dieses Dornröschen nach einem hundertjährigen Schlaf nicht sanft und behutsam erweckt werden kann. Da muss schon heftig geküsst werden, manchmal geht es auch nicht ohne Pferdeküsse ab. Ist der Kuss zu sanft, so freut sich Dornröschen des Lebens, es verändert sich ein bisschen und schläft aber alsbald in seiner staubigen Ecke wieder ein. Systeme sind stabil, und das ist - eigentlich - gut so. Schließlich wollen wir uns nicht als Schule jeden Tag neu erfinden. Damit ein System stabil bleibt, sucht es bei Störungen, immer wieder zum Ausgangszustand zurückzukehren. Die Störung, die Irritation, muss so stark sein, dass sie erstens überhaupt wahrgenommen wird (Perturbation), und zweitens eine Rückkehr zur Komfortzone schwierig wird. Dornröschen muss Lust auf den Prinzen bekommen haben, damit sie aufbricht, ihn zu suchen. Die Komfortzone wird also verlassen und Santa Maria (das Schiff Kolumbus`), die jeweilige Schule, sticht ins Meer der Instabilitäten. Wie beim einzelnen Lehrer geht es nun auch bei dem System Schule insgesamt um Prozessmusterwechsel. Eingefleischte Routinen müssen durch neue ersetzt werden. Es ist die Kunst der Schulkapitäne, eine Christoph-Kolumbus-Haltung einzunehmen und eigene Verunsicherungen und Ängste jenseits der Routinen in der alten Komfortzone auszuhalten. Zum Glück hat man heute bessere Navigationsgeräte (SOL-Entwicklungsabteilung, schulische Entwicklungsprojekte, lernfeldstrukturierte Curricula mit situativen, auftragsorientierten Unterrichtsarrangements) als damals, die helfen, den Kurs zum Neuen zu halten.

„Zum Neuen“ ist unspezifisch, die Formulierung ist dennoch so gewollt. Denn in welchen konkreten Hafen Santa Maria, die jeweilige Schule, einlaufen wird, ist ergebnisoffen. Kolumbus wollte ja auch nicht den Hafen von Kalkutta finden, ein konkretes Ziel, sondern er hatte eine Vision: den Seeweg nach Indien finden. Auf welchen Wegen ein komplexes System wie eine Schule sich konkret entwickeln wird, ist nicht genau voraussagbar, wenn auch die Zielbestimmung eindeutig sein muss. Es wäre sonst kein komplexes System. Ein System aber, das auf Interaktionsarbeit beruht, das in seiner Arbeit jeden Tag ergebnisoffen ist, weil kein Mensch die wirklichen Lernzuwächse der Beteiligten exakt messen kann, ist schwerer zu steuern als so manches Schiff. Wenn wir auf hoher See sind, verlassen wir uns auf die Selbstorganisation der Betroffenen und ihre Ziele.

Kolumbus segelte mit erfahrenen Matrosen, nicht mit Anfängern. Auch Schulkapitäne lassen ihre Mannschaft zuerst im Hafen trainieren und auf kleinen Booten ausprobieren (eigene Erfahrungen im Fachunterricht sammeln). Wenn es dann auf hohe See mit dem Entwicklungsteam geht, sind die überlebenswichtigen Abläufe zwar schon individuell beherrscht, im Team müssen sie sich aber noch einspielen: Gefahren drohen. Auch deswegen sollte man sich an Gefahrenstellen einen Lotsen an Bord holen, der hilft, Kurs zu halten, wenn die Wogen der Instabilität heranrollen. Manch ein/e Lehrer/in möchte dann schleunigst zurück zu Dornröschens staubigem Schloss.

Die Lotsen, Multiplikator/inn/en der Fortbildung, hier SOL-Trainer, pendeln im Idealfall zwischen dem Mannschaftsdeck und der Brücke hin und her. Selbstverständlich sind die Navigationsinstrumente des SOL-Lotsen für die Kursbestimmung des Schiffes andere als für die Arbeit auf dem Mannschaftsdeck. Der Lotse arbeitet an Deck übrigens immer wieder mit sogenannten Ordnungsfaktoren. Immer wieder wird der Kurs aus der wogenden See der Instabilität in ruhige Fahrwasser gesucht, um die bisher gewonnenen Veränderungen, neue Prozessmuster, zu stabilisieren. „Im Zusammenspiel zwischen Ordnungs- und Veränderungsfaktoren während eines Veränderungsprozesses stellen Ordnungsfaktoren in gewissem Sinne immer wieder – vorübergehende – Gleichgewichtszustände her, die für die Akzeptanz von Veränderungen von substanzieller Bedeutung sind“. (KRÖNUNG, S. 149)

Das Kollegium einer Dornröschenschule wird ihre angestaubte Komfortzone ohne Energiestöße (Change-faktoren) zur Veränderung durch die Schulleitung niemals verlassen. Verlässt aber ein Kollegium oder zunächst ein Teil des Kollegiums die Komfortzone, weht ihm ein rauer Wind entgegen. Nun muss die Schulleitung sich als Ordnungsfaktor betätigen, sonst entgleitet ihr die Veränderung. Sie muss also beides können: Sie muss viel zu oft parallel Veränderungen anstoßen und stärken und im Veränderungsprozess an anderer Stelle Oasen der Ruhe, Gewissheit und Sicherheit herstellen. Erst dann kann die Suche nach dem Seeweg nach Indien fortgesetzt werden. Bekanntlich fand Kolumbus Indien gar nicht. Er entdeckte dafür etwas wunderbar Neues. In unserem Fall eine neue Komfortzone.

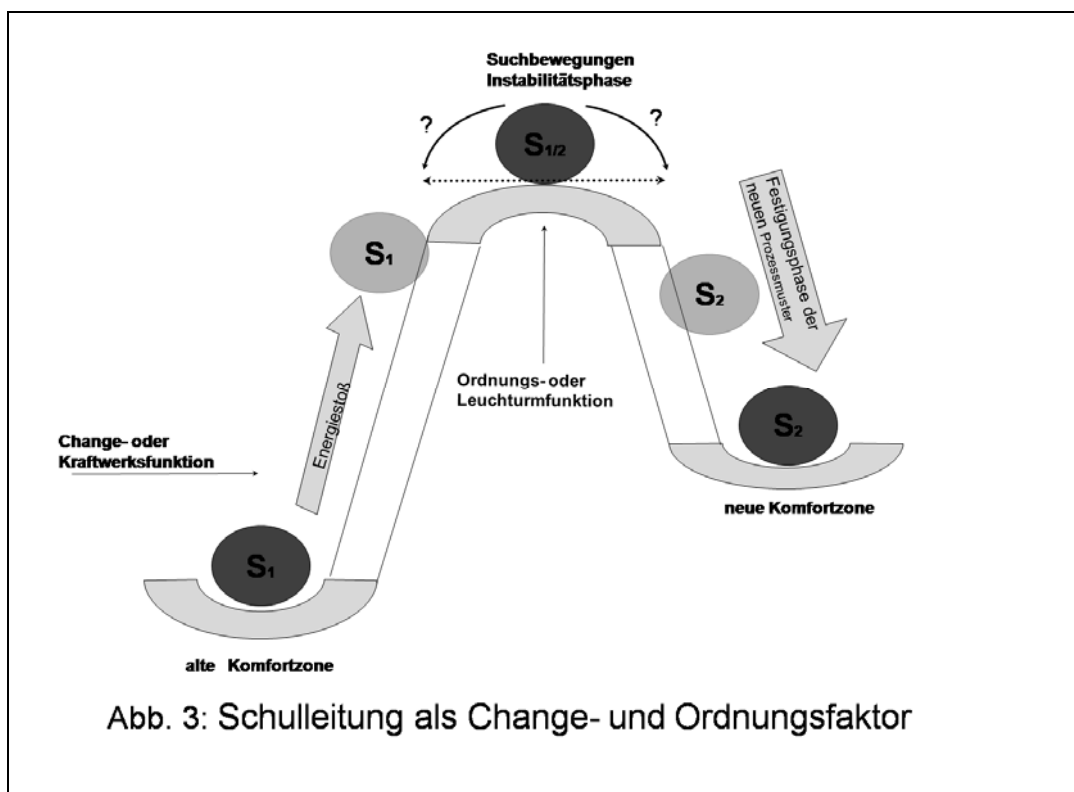


Abb. 3: Schulleitung als Change- und Ordnungsfaktor

Für gelingende Veränderungsprozesse müssen Change- und Ordnungsfaktoren geschickt kombiniert werden, so dass Ordnungsfaktoren immer wieder die Verunsicherungen und die Instabilitätssituationen, die sich unausweichlich nach dem Verlassen der Komfortzonen einstellen, austarieren können. Ein sehr wichtiger Vorgang, um die Akzeptanz von Veränderungen zu erhöhen (vgl. KRÖNUNG, S. 149)

Zu Abbildung 3: Ein System, hier eine Schule, hat sich in einer Komfortzone eingerichtet. Die Abläufe, d.h., die in ihr erforderlichen Handlungen sind als Routinen allen bekannt. Daher weiß ein jeder, was zu tun ist. Das System hat ein Umfeld, hier ein gesellschaftliches, von dem es Informationen und Anstöße erhielt. Aus dem Systemumfeld Schule kommen in den letzten Jahren zunehmend Störungen (PISA, Vergleichsarbeiten, Lernfelddidaktik, Inklusion etc.). Die Schule will sich verändern in Richtung selbstorganisiertes/selbstgesteuertes Lernen. Dazu braucht es einen ersten Energiestoß, den es am besten von außen bezieht, um sich zu bewegen (z.B. eine Fortbildungsreihe). Das Ziel sollte eine neue Komfortzone sein. Auf dem Weg zum Ziel muss die Schulleitung eine sich scheinbar widersprechende Doppelfunktion einnehmen. Sie muss Veränderungs- und Ordnungsfaktor sein, um den Veränderungsprozess managen zu können. Aufgabe der Schulleitung wird intensives Change-Management. Beim Change-Management helfen SOL-Trainer sowohl in der Change- wie in der Ordnungsfunktion durch Fortbildungen und Coaching der Kollegen. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung ist strategisch, nicht operativ. Durch die Energiezufuhr beim innovativen Teil eines Kollegiums seitens Schulleitung und SOL-Trainer wird die Systemkugel mit Energie aufgeladen, sodass sie den Weg bergauf schafft. Immer wieder muss auf dem Weg nach oben in Berghütten Rast gemacht und das Erreichte geordnet und vor allem genossen werden. Nach der Rast geht es hinauf zum Gipfelgrat, auf dem eine ganze Weile absturzgefährdet balanciert werden muss. Auf die alte Komfortzone wird dabei oft sehnsüchtig hinuntergeguckt, die neue Komfortzone ist noch nicht zu sehen. Auf einem schmalen Grat zu gehen verunsichert. Neue Verhaltensweisen, neue Methoden, neue Abläufe müssen in den Klassenzimmern einstudiert werden. Das Einzelkämpfertum wird zugunsten einer Arbeit im Team aufgegeben. Irritationen, Unsicherheiten, Pleiten, Pech und Pannen sind leider garantiert. Erfolge zum Glück auch. Um die innovativen Kollegen auf dem Gipfelgrat sicher wandeln lassen zu können, muss die Schulleitung (und zum Teil auch die SOL-Trainer) ihre Ordnungsfunktion wahrnehmen, d.h., sie muss Orientierung geben, die Vision einer veränderten Schule in der Schulöffentlichkeit mutig vertreten und in ständiger Kommunikation mit diesen innovativen Kollegen sein, die sich aufgemacht haben, einen neuen Unterricht zu finden. Die Kollegen sind auf dem Gipfelgrat ständig vom Absturz in die alte Komfortzone bedroht. Deswegen muss die Schulleitung immer wieder zum Weitermachen ermutigen (mit geeigneten Instrumenten). Der Gang auf dem Grat wird immer sicherer, die Teamarbeit wird intensiver, die Individualisierung des Lernens macht Fortschritte, die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen seitens der Schüler steigt und ebenso die Kompetenz der Lehrkräfte, dieses durch vorbereitete Lernumgebungen, durch eine andere LeistungsbeWERTung, durch eine neue Definition der Lehrerrolle, durch Mentorenschaft, durch temporäre Aufhebungen des Stundenplanes zu unterstütze,. Die Nebel im Tal lichten sich, die neue Komfortzone wird sichtbar und ein geregelt langsames Abrollen ins wohlige Tal der neuen Komfortzone beginnt.

3.2 Veränderungsfaktor Schulleitung - Schulleitung als Kraftwerk

Die Besatzung des Schiffes muss in ihrer schweren Arbeit darauf vertrauen können, dass die Brücke weiß, wohin das Schiff zu steuern ist. „Die überzeugende Vermittlung einer von allen beteiligten Führungskräften gemeinsam getragenen Entwicklungsidee ist eine zentrale Voraussetzung für Veränderung. Eine glaubwürdige Vision erleichtert es, Leistungseinbrüche zu ertragen, Unsicherheit zu tolerieren und persönliche Risikobereitschaft vorzuleben“ (KRUSE, S. 154) Von den Kolleg/innen werden Prozessmusterwechsel gefordert, sie sollen sich auf den Weg nach einem anderen Unterricht machen. Verunsicherungen im eingeschlagenen neuen Weg bleiben nicht aus. Je nach Typus der Kolleg/innen brauchen sie tröstenden Zuspruch und/oder Ansporn. Auf die Schulleitungsebene kommt damit ein hoher Anspruch zu, denn für sie gilt ja Selbiges. Auch die Schulleitungsebene ist in einem

Prozessmusterwechsel, erleidet u.U. vorübergehende Leistungseinbrüche, ist verunsichert, ob man die richtigen Entscheidungen trifft. Eine Schule „... hat nur dann eine echte Vision, wenn eine hinreichende Anzahl von Führungskräften miteinander einen Traum teilt und damit selbst über einen emotionalen Boden verfügt, der ihr Sicherheit in der Unsicherheit gibt“ (KRUSE, S. 155).

Verfügt die Schulleitung über Visionen, dann ist sie im Veränderungsprozess ein dringend notwendiger Ordnungs- oder Stabilisierungsfaktor. Dazu gehört, dass sie die Visionen in aller Öffentlichkeit vertritt. Entschied sich eine Schule für SOL, speziell für eine Schulentwicklung per Entwicklungsabteilung oder Entwicklungsteam, dann muss diese Entscheidung von der Schulleitung offensiv vertreten werden. Das bezieht sich nicht nur auf Gesamtkonferenzen. Sie gibt erst Sicherheit durch umfassendes Schulleitungshandeln.

Um in der Seefahrer-Metaphorik zu bleiben: Die Schulleitung hat eine Leuchtturmfunktion. In Ungewissheit auf aufgepeitschter See der Instabilität wird vom sicheren Standpunkt der Küste aus mit Lichtstrahlen Gewissheit über den Kurs ausgestrahlt, Orientierung gegeben. Sendet die Schulleitung irritierende Signale aus, verliert die Besatzung den Kurs. Einige verirren sich auf die offene See (wir probieren jetzt mal den Ansatz aus, dann den, denn „everything goes“, andere steuern auf die Klippen zu und kentern (unterschwellige Schulleitungsbotschaft: Es bleibt Euch ganz persönlich überlassen, ob Ihr *wirklich* im Unterricht das Neue ausprobiert). „In der Instabilität wird die Leadership-Funktion des Managements offenkundig. Der Aufbruch zu neuen Kontinenten braucht Überzeugungstäter. Ohne eine Vision, die von gemeinsamer emotionaler Resonanz getragen ist, bleibt der Führung nur noch die Hoffnung auf die angeborene Risikobereitschaft der Mitarbeiter ...“ (KRUSE, S. 71).

Anfangen

Hinterher weiß man nicht mehr so genau, wer eigentlich angefangen hatte: War es die Initiative innovativer Lehrer/-innen, denen die Schulleitung folgte, oder war es umgekehrt? Wie auch immer, beide ziehen an demselben Strang der Veränderung. In das Kollegium hinein muss jedoch ein kräftiger Energiestoß durch die Schulleitung strömen, damit sich das System Schule in Bewegung setzt. Nach all der Vorarbeit in den Steuergruppen und der Schulprogrammarbeit sollen die aufgesetzten Entwicklungsprojekte jetzt nicht mehr an der Tür zum Klassenzimmer enden. Strategische Fortbildungsreihen werden dazu mit Multiplikator/inn/en der Fortbildung und insbesondere dem SOL-Trainer abgesprochen, die mit einer Fortbildung für das gesamte Kollegium beginnen. Je nach Schule folgen diesem ersten Fortbildungstermin weitere für das gesamte Kollegium. Die Schulleitung spricht danach in Einzelgesprächen innovative Lehrer/-innen mit der Absicht an, sie zu einer intensiven Veränderung ihres Unterrichts zu gewinnen: Das Entwicklungsteam nimmt Gestalt an. Erfahrungsgemäß ist dies erfolgreich, wenn die Lehrer/-innen das Gefühl bekommen, dass die Kommunikation zwischen der Leitung und der Entwicklungsgruppe bestehen bleiben wird und dass die Leitung tatsächlich das Schulprogramm in die unterrichtliche Tat umsetzen möchte. Dies kann sie mit der Priorisierung von Aufgabenstellungen leisten.

Oft verbleiben die Lehrer/-innen in einer misstrauischen Lauerstellung und beobachten genau, wie die Schulleitungsebene das angestoßene Veränderungsprojekt in der Schulöffentlichkeit kommuniziert. Glaubt die Schulleitung selbst an das, was sie in der Öffentlichkeit ‚verkauft‘? Die Schulleitung schafft Vertrauen in ihren Veränderungswillen durch die Bereitstellung gewisser notwendiger Rahmenbedingungen, die zum Beispiel räumlicher und materieller Natur sein können. Eine Entlastung für das Entwicklungsteam ist unumgänglich. Selbstverständlich bedeutet eine Abminderungsstunde für diese Pioniere eine

besondere Anerkennung. Auf jeden Fall benötigt eine Entwicklungsabteilung Sonderkonditionen. In Unternehmen entwickeln die Ingenieure die neue Produktreihe schließlich auch nicht des Nachts in ihrer Freizeit und an Wochenenden, sondern in speziell ausgestatteten Entwicklungsabteilungen. So soll es auch in Schulen sein, wenn Veränderung gelingen soll. Kleine Ursachen können große Wirkung haben. So ist es unabdingbar, dass es eine feste Teamstunde gibt oder die TeamLehrer/-innen an einem Tag gemeinsam früher Unterrichtschluss haben, damit die Teamsitzung gleich anschließen kann. Müssen die Lehrer/-innen Springstunden bis zur Teamsitzung in Kauf nehmen, bröckelt die Motivation enorm. Anerkennung zu finden für die anfängliche Mehrarbeit, die man leisten muss, ist extrem wichtig. So weisen Schulleitungen beispielsweise dem/den Entwicklungsteam/s auf den Gesamtkonferenzen einen festen Platz auf der Tagesordnung zu, es werden „Verträge“ (Neudeutsch: Zielvereinbarung) zwischen Schulleitung und Entwicklungsteam abgeschlossen über die Bringschuld, die das Team der Schulleitung et vice versa zu leisten hat. Der Fantasie der Schulleitung ist keine Grenze gesetzt. Sie braucht allerdings keine Fantasie über den Ärger gewisser Kreise im Kollegium zu entwickeln, dieser kommt wie das Amen in der Kirche. Warum haben *die* Sonderkonditionen? Was haben denn *die*, was wir nicht haben? Die Antwort müsste leicht fallen, man muss nur den Mut finden, klar und deutlich Antwort zu geben, Führungsqualität zu zeigen. Angesichts knapper Ressourcen wird für alle Kollegen schnell klar, ob die Schulleitung tatsächlich die Veränderung will, denn dann priorisiert sie die Verteilung von Geld, Personal, Raum und Zeit zugunsten und im Sinne der Entwicklungsabteilung.

Wie weiter?

Noch ist nicht alles getan. Zu Beginn eines Veränderungsprozesses überwiegt die Kraftwerksfunktion der Schulleitung. Über längere Zeit muss die Veränderung am Köcheln gehalten werden. Dies gelingt nur mit Energiezufuhr. Denn die Gegenkräfte des Systems, die die Komfortzone nicht verlassen wollen, versuchen die Veränderungsanstöße der Schulleitung, der innovativen Lehrer/-innen und des SOL-Trainers zu adaptieren und wirkungslos zu machen. Man lässt sich ein bisschen auf die Veränderung ein, probiert hier und da aus, um festzustellen, dass das alles nicht geht. Man bewies scheinbar seine grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung und richtet sich im Vertrauten wieder gemütlich ein. Ohne weitere Energiezufuhr wird sich die Schule nicht weiter verändern, auch wenn eine kleine Anzahl hoch motivierter Lehrer/-innen noch so viel Aufwand in sie hineinstecken. Ohne diese Lehrer/-innen und ihre neuen Kompetenzen gibt es keine Veränderungen. Aus diesem Grunde ist die kontinuierliche Fortbildung so wichtig. Trotzdem kommt es aber nicht nur auf ihr hohes Energieniveau an, sondern auch auf das der ruhenden Masse der Lehrer/-innen. Sie muss auf Dauer erreicht werden und das geht nur, wenn eine gewisse Unruhe herrscht, wenn gezielt Instabilitätssituationen hergestellt werden, wenn im Dornröschenschloss Staub aufgewirbelt wird, wenn das Energieniveau angehoben wird.

Im Konzept der Entwicklungsabteilung ist der benötigte Energiezufluss und die Staubaufwirbelgarantie auch durch die regelmäßigen Inputs der externen Multiplikator(inn)en der Fortbildung und des externen SOL-Trainers gegeben. In gewissen Stadien ist es noch wichtiger, dass die Schulleitungsebene die Arbeit und die ersten positiven Ergebnisse der Entwicklungsabteilung in der Schule präsent hält und kommuniziert. Dies bereitet den Boden für eine erfolgreiche Umsetzung des Transferkonzeptes vor. Auf Dauer kann die Schulleitung an dieser Stelle sogar Energie sparen. Denn die Lehrer/-innen der Entwicklungsabteilung selbst werden im Transfer zu Kraftwerken. So können zweifelnde Lehrer/-innen in den Unterricht der Entwicklungsabteilung zur Hospitation eingeladen werden. Bei einigen springt der Funke über und sie möchten in einer Transfergruppe das Vorgehen der Entwicklungsabteilung, die sich nach und nach in Transfergruppen auflöst, übernehmen. Das

höhere Energieniveau kann dadurch gehalten werden. Exogene Energieschübe beispielsweise in Form von Reflexionsworkshops werden immer weniger benötigt, denn zunehmend nähert man sich der neuen Komfortzone, neue Routinen und Prozessmuster festigen sich.

Die Schulleitung als Teil des Systems kann diese Funktion nur innehaben, wenn ihr Energieniveau über dem mittleren Niveau des Kollegiums liegt. Nur dann kann sie aus sich selbst heraus Kraft schöpfen und zum Beispiel in Irritationssituationen motivieren, in denen sie selbst irritiert ist. Die Schulleitung dieses Typs ist eine kritische Wegbegleiterin des Veränderungsprozesses ihrer Schule. Sie muss die Fähigkeit haben, zumindest partiell von außen auf die Schule zu blicken, also eine gewisse Unabhängigkeit zu haben. Nur so kann sie Missstände erkennen und Vorstellungen entwickeln, wie es anders sein könnte. Sie sollte also in der Lage sein, von dem System zu abstrahieren, dem sie angehört (vgl. KRÖNUNG, S. 156). Die Schulleitung in der Kraftwerksfunktion ist die schärfste Kritikerin der als notwendig erkannten, aber nicht umgesetzten Veränderungen. Sie setzt unaufhörlich Impulse aus ihrer Position der gedanklichen Eigenständigkeit, denn nur aus dieser Eigenständigkeit heraus ist sie in der Lage, Kraft zu generieren und dem Organismus Schule zuzuführen (vgl. KRÖNUNG, S. 160). „Dies erfordert vor allem auch die Fähigkeit, sich trotz der operativen Belastung Freiräume für genau diese Funktion zu schaffen. Operativ überlastete Manager können keine Kraftwerksfunktionen in dem hier beschriebenen Sinne wahrnehmen; sie verwechseln vielmehr die Kraftwerksfunktion mit dem Unersetzlichkeitssyndrom“ (KRÖNUNG, S. 160 f). Da Schulleitungen aber im Zuge der Verwaltungsreformen immer mehr operative Funktionen aufgebürdet werden, brauchen auch sie exogene Energiezufuhr. Diese können sie sich in den die Entwicklungsabteilung parallel begleitenden Reflexionsworkshops für Schulleiter/innen holen.

Kommunikation Schulleitung - Entwicklungsgruppe: Kraftwerk und Leuchtturm

Angenommen, eine Schule entschied sich, den Unterricht auf breiter Basis auf SOL umzustellen. Sie beginnt mit einer Entwicklungsabteilung. Ein Kreis von Lehrer/-innen will in die Entwicklungsabteilung eintreten. Fortbildungen für diese Kolleg/innen werden organisiert. Alles hat seine Ordnung und die schulische Veränderung kann beginnen. Mit dem Beschluss, eine Entwicklungsabteilung zu gründen und mit der notwendigen Organisation der Rahmenbedingungen ist es aber noch nicht getan. Die Schritte der Lehrer/-innen sollen im Verhältnis zur Vision stehen.

Die Lehrer/-innen sind unter Umständen verunsichert, was genau auf sie zukommt. Instabilität kündigt sich an. Die Schulleitung muss während des ganzen Veränderungsprozesses sensibel auf die Signale der Lehrer/-innen achten. Durch Kenntnis der Einzelpersonen und über Gruppengespräche kann die Schulleitung auf „das System“ einwirken. Die Schulleitung muss in ihrem Agieren während des Veränderungsprozesses sich laufend reflektieren, ob in ihre Handlungs- und Denkmuster nicht „der Verwalter“ aufscheint, denn das ist Gift für die angestrebte Veränderung. In großen Schulen mit vielen Lehrer/-innen, die sich auf den Weg machen, ihren Unterricht in Richtung SOL zu verändern, ist es leicht gesagt, dass sie am besten persönlich kommunizieren. Bei großen bzw. bei vielen betroffenen Lehrer/-innengruppen muss die Schulleitung gezwungenermaßen in anderer Weise agieren, d.h., sie ist auf Multiplikatoren in Gestalt anderer angewiesen. „Je indirekter aber sein Kommunikationsprozess gestaltet werden muss, umso höher der Kontrollaufwand, um sicherzustellen, dass die Informationen möglichst gleichartig sind und der Intention entsprechend bei den Zielpersonen ankommen. Mit anderen Worten: Risiko und/oder Aufwand für den Kommunikationsprozess steigen deutlich an. Falsch konzipierte und durchgeführte Kommunikationsprozesse gehören zu den am meisten zu beobachtenden und schwerwiegenden Managementfehlern.“ (KRÖNUNG, S. 105) Vielfach wird Kommunikation

als Weitergabe von Informationen gesehen. Implizit bewegt man sich dabei innerhalb der mechanistischen Denkweise. Man geht davon aus, dass gleichartige Informationen auch gleichartige Reaktionen bei allen Mitarbeitern hervorrufen.

Kommunikation ist zweiseitig. Und Kommunikation zwischen der Schulleitung und den im Veränderungsprozess begriffenen Lehrer/-innen ist für eine erfolgreiche Veränderung unabdingbar, zumal in einer sozialen Organisation, die auf Interaktionsarbeit basiert. Jede Leitung ist auf Informationen aus dem Inneren der Organisation angewiesen, um daraufhin Entscheidungen treffen zu können. In der Schule sind Informationen über das konkrete Unterrichtsgeschehen, das Kerngeschäft der Schule, aber nur sehr schwer zu gewinnen. Denn haben die Lehrer/-innen einmal die Klassenzimmertür hinter sich zu gemacht, entscheiden nur sie selbst, welche Informationen sie geben, in welcher Form und ob überhaupt. Das macht einen Veränderungsprozess in der Schule schwierig. Da Kommunikation aber das Rückgrat eines jeden Veränderungsprozesses ist, müssen Vorkehrungen getroffen werden, damit diese Kommunikation zwischen Schulleitung und den in der Veränderung begriffenen Kolleg/innen rechtzeitig und qualitativ hochwertig vonstattengeht. In manchen Schulen, die in diesem Umbruch sind, hat ein Vertreter regelmäßiges Anhörrecht, wenn sich die Schulleitungsebene zu Dienstbesprechungen trifft, ein weiterer Vertreter sitzt (als Gast und auf Wunsch des Teams) in den Sitzungen der erweiterten Schulleitung.

Multiplikator(inn)en und - insbesondere hier - der SOL-Trainer haben durchaus auch eine Scharnierfunktion zwischen Schulleitung und Kollegium. Für die Schulleitung sehr wichtig – und für die Kolleg/innen aus anderen Gründen auch – sind die aus dem Veränderungsprozess hervorgegangenen Materialien der Entwicklungsteams: Zielvereinbarungen, Protokolle, Dokumentationen von Erfolgen und Schwierigkeiten etc., Ergebnisse verschiedener Formen von Evaluationen. Kurzum: der Stand der Entwicklung kann durch sie abgelesen werden. Für die Schulleitungen sind diese Materialien oder Dokumentationen zugleich Unterlagen (Informationen) zur Steuerung des Prozesses.

In Instabilitätssituationen sollte die Schulleitung sich kommunikativ unterstützend betätigen. Ein Rückgriff auf die Vision ist vielleicht hilfreich. „Change-Manager“ sind sich des Zusammenhangs von Instabilität und Sensibilität bewusst. Instabilitätssituationen können auch die Gegner der Veränderung auf den Plan rufen. Die Leitung „... hat dann die Aufgabe, unkontrollierter Gerüchtebildung durch offensive, interne wie externe Publikation von Geschehnissen und Entwicklungen durch Transparenz entgegenzuwirken. „Change-Manager“ vermeiden aber Problem-Talk. Sie wissen um das Risiko der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, der herbeigeredeten Katastrophe. Der Fokus ihrer Kommunikation liegt auf dem Gestalten von Lösungen und auf dem positiven Marketing aufscheinender erster Erfolge“ (KRUSE, S. 151).

Die Leuchtturmfunktion der Schulleitung - Schulleitung als Ordnungsfaktor im Change

- kommunikativ initiieren
- ermutigen
- Stundenpläne adäquat gestalten
- Fortbildungen ins Haus holen
- SL-Team bilden, Prozess begleiten
- Schulprogramm einbeziehen
- loben, Vorbildfunktion wahrnehmen

Nach Hegel enthält jeder Begriff immer schon seine Negation. So auch hier: Die Vision der Schulleitung ist zuerst ein Changefaktor, der im Verlauf der Veränderung aber immer mehr

zur Ordnungsfunktion wird. Ebenfalls wird der wichtige Changefaktor „Kommunikation“ immer mehr zum Ordnungsfaktor. Es gilt in einem erfolgreich verlaufenden Veränderungsprozess die Formel: Je länger sich die veränderungsbereiten Kollegen in Suchbewegungen, also in instabilen Situationen, befinden, desto stärker werden Changefaktoren zu Ordnungsfaktoren. Der Schulleitung wächst so eine Leuchtturmfunktion zu. Auf einem Schiff in der aufgewühlten See und bei rauem Wind der Veränderung kann leicht die Übersicht verloren gehen. Wie schön, dass da jemand vom sichereren Festland aus beruhigendes und orientierendes Leuchtfeuer sendet. Jemand, dem die Orientierung nicht verloren ging und der weiß, wohin die Reise gehen soll, der selbst von der Vision, wie seine Schule einst sein soll, umgetrieben ist. Jemand, dem es gelingt, die Santa Maria immer wieder in ruhige Fahrwasser zu lotsen und Ruheräume zu schaffen, die es ermöglichen, die gewonnenen Erfahrungen aufzuarbeiten und gemeinsam in abgeänderte oder neue Meilensteinbestimmungen zu gießen. Hier kann nun das gesamte Instrumentarium der Schulentwicklung greifen.

Jeder Veränderungsprozess einer Schule - soll er denn wesentliche Teile des Kollegiums einbeziehen - wird fehlschlagen, wenn die Schulleitungsebene nicht grundlegende Prozesse mit durchläuft, die die Lehrer/-innen in den Klassenräumen ihrerseits durchlaufen müssen, wollen sie ihren Unterricht wirklich auf selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen umstellen. Von den Lehrer/-innen wird verlangt, dass sie gegenüber den Klassen in jeglicher Hinsicht transparent werden: die Unterrichtsziele, die Unterrichtsinhalte, die LeistungsbeWERTung liegen offen und sind von den Schüler/inne/n nachvollziehbar. Die Lehrer/-innen haben den Schülern gegenüber die Haltung, auf der gleichen Augenhöhe zu sein, eingenommen. Dies alles muss nun eine Schulleitung auch können: in der Handlung und in den Zielen transparent und nachvollziehbar und zur Partizipation der weiteren Wegbestimmung einladend zu sein und im Rollenverständnis ein Primus inter Pares werden wollen, wenn auch ein sehr entschiedener.

3.3 Unterstützungsstruktur von SOL-orientierten Schulen im Veränderungsprozess - Das Modell Berlin

Der beschriebene Ansatz bezieht sich auf einen Verbund von Schulen mit dem SOL-Ansatz zur Verbesserung der Qualität allgemeinbildender Fächer in der einjährigen Berufsfachschule und zweijährigen Fachoberschule. Die 10 teilnehmenden Schulen richteten Entwicklungsgruppen ein. Etliche Schulen hatten schon einen jahrelangen SOL-Vorlauf, andere nicht. Auf Antrag erhielten die beteiligten Schulen ein sogenanntes Entwicklungsprojekt (EP), das über ihr Schulprogramm (Entwicklungsschwerpunkte) begründet sein musste. Die Leiter/innen dieser Entwicklungsprojekte erhalten zwei Abordnungsstunden. Sie stehen als Unterstützer/innen und Koordinator/inn/en einem SOL-Entwicklungsteam zur Verfügung. Die Entwicklungsprojektleiter/innen treffen sich zur Koordination und vor allem zur SOL-Eigenfortbildung regelmäßig im Berliner überregionalen Arbeitskreis SOL (AK SOL). Dort werden strategische Fortbildungsentscheidungen getroffen und Erfahrungen in der Arbeit in den Entwicklungsprojekten reflektiert.

Die Schulleitungen sind während des Projekts in Kontakt mit der Leitung der Lehrerfortbildung und werden von dieser im Change-Management beraten. Auf Anfrage und je nach Transferkonzept (Transfer aus den Entwicklungsgruppen in das Kollegium) finden SOL-Grundlagenfortbildungen für alle interessierten Kolleg/innen einer Schule statt. Diese werden von SOL-Trainern durchgeführt. Besonders wenn die erste Bunte Woche ansteht, ist die Vorbereitung mit einem SOL-Trainer gefragt, der nun sein ganzes Erfahrungswissen einbringen muss.

Auf der Prioritätenliste ganz oben stehen bei den Lehrer/-innen aus den Entwicklungsteams die sogenannten FAZen (fachdidaktische SOL-Arbeitszirkel). Diese Facharbeitszirkel sind Teil eines umfassenden Lernnetzwerkes (siehe Teil 4). Dort – in den FAZen - werden in ganztägigen Fortbildungsveranstaltungen unter gemeinsamer Anleitung eines SOL-Trainers und eines SOL-geschulten Fachdidaktikers fachspezifische SOL-Unterrichtsmaterialien entwickelt. Die FAZen sind für die Kolleg/innen von enormer Bedeutung, da hier unter Fachkolleg/innen auf die Spezifika der einzelnen Fächer eingegangen werden kann, insbesondere dann, wenn es um eine Verbindung von SOL und der Kompetenzorientierung geht. Von einer innerschulischen Perspektive aus gesehen sind die FAZen auch ein Ordnungsfaktor. Die Schulleitungen signalisieren durch die Freistellungen für mehrere ganztägige Fortbildungen im Jahr, dass es ihnen mit ihren Visionen und Schulprogrammzielen Ernst ist und dass sie ihre Lehrer/-innen nach Kräften unterstützen. Die FAZen sind tatsächlich Rückzugszonen vom täglichen Veränderungsstress in den Schulen, nicht nur, weil man die gewonnenen Erfahrungen in angemessenem zeitlichen Rahmen aufarbeiten kann, sondern auch, weil in einem FAZ-Fortbildungstag neue Unterrichtsmaterialien entstehen. Die Freistellungen zur Teilnahme an FAZen sind sozusagen eine kleine Aufmerksamkeit der Schulleitungen für den erhöhten Aufwand der Arbeit in einem Entwicklungsteam.

4. Unterstützungssystem Kompetenzentwicklung: Das Konzept der Lehrerfortbildung für die beruflichen Schulen Berlins

Die Fortbildung in Berlin wurde 2007 neu gestaltet und ist im Kern ein Multiplikator(inn)enmodell¹⁾. Im Konzept der Lehrerfortbildung für die beruflichen Schulen (Bezeichnung: regionale Fortbildung für die beruflichen Schulen RF-BB) gibt es drei Bereiche, für die Multiplikator(inn)en eingesetzt werden:

- a. Fachfortbildung – nach beruflichen Lernbereichen und Fächern
- b. Querschnittsaufgaben wie SOL, Lernfelddidaktik u.a.m.
- c. schulische Entwicklungsprojekte oder Entwicklungsabteilungen im SOL-Ansatz (neu).

Das in Berlin für die berufsbildenden Schulen gewählte Modell der Qualifizierung basiert auf den Prinzipien eines Lernens in der Arbeit. Ziel ist es, Arbeiten der Unterrichtsplanung und didaktischen Gestaltung, der Evaluation und der schulischen Qualitätsentwicklung im weiteren Sinne sowie das Lernen in schulischen Lehrer/innenteams miteinander zu verbinden. Die schulbezogene Arbeit in Teams zur Einführung des Lernfeldunterrichtes, des selbstgesteuerten Lernens (SOL), der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung, der Binnendifferenzierung u.a.m. wird durch eine systematische Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen erweitert. Dabei gilt folgendes Grundprinzip: Die Fortbildung kommt zu den Lehrer/-innen und nicht umgekehrt. Die Nachfrageorientierung ist das vorherrschende Prinzip. Fortbildungsangebote spielen auch eine wichtige Rolle, allerdings mit abnehmender Tendenz. Fortbildungsbeauftragte der beruflichen Schulen tragen der Leitung der regionalen Fortbildung ihre Wünsche vor und Multiplikator(inn)en setzen das im Sinne der Schulen um.

¹⁾ Alle Lehrer/-innen, die in der Fortbildung tätig sind und in der Regel Ermäßigungsstunden bekommen, heißen in Berlin MultiplikatorInnen. In anderen Bundesländern gibt es Fachberater, deren Aufgabe z.T. auch die Lehrerfortbildung ist. Fachberater in diesem Sinne gibt es in der Lehrerfortbildung in Berlin nicht.

Elemente der Kompetenzentwicklung:

4.1 Schulische Entwicklungsprojekte - Beratung und Begleitung in den berufsbildenden Schulen

Ein schulisches Entwicklungsprojekt kommt auf Antrag einer Schule zustande. Jedes Entwicklungsprojekt formuliert seine Ziele und konstituiert das Entwicklungsteam zu Beginn eines jeden Schuljahres. Die Schulleitung bestimmt eine/n Leiter/in des Projektes, die/der Multiplikator/in der regionalen Fortbildung der beruflichen Schulen (RF-BB) wird. Das Team eines schulischen Entwicklungsprojektes bearbeitet eine meist innovative Aufgabe, die in enger Verbindung mit dem Schulprogramm steht. Die Schule bekommt dafür in aller Regel und je nach Größe drei bis sechs Ermäßigungsstunden. Ein schulisches Entwicklungsprojekt steht, was die Unterstützung von der regionalen Fortbildung, also von außen angeht, auf drei Beinen:

1. einem Lernnetzwerk,
2. einem geleiteten Projektmanagement und
3. der Möglichkeit, Beratung durch Multiplikator(inn)en und externe Berater/-innen hinzuzuziehen.

Die am Entwicklungsprojekt Beteiligten sind nicht nur in ihrer Schule verankert, sondern in das Fortbildungsnetzwerk eingebunden. Das Netzwerk besteht im Kern aus themengebundenen Arbeitskreisen.

4.2 Beratungs- und Begleitungskonzepte in der Qualifizierung der Lehrer/-innen

Beratung und Begleitung spielen eine wichtige Rolle in der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer. Ausgehend von einer lernenden Gruppe in der jeweiligen Schule oder in Schulverbänden, kommen die Lernformen Begleitung, Beratung, die sich in neue Konzepte der Begleitung und Beratung in der Berufs- und Arbeitswelt einordnen lassen, zum Einsatz. Eine Begleitung ist prozessorientiert, kontinuierlich und zeitlich unbeschränkt. Sie ist eine aktive Maßnahme und damit handlungsorientiert. Der Begleitende, z.B. ein SOL-Trainer, ist meistens unbewusst in den Prozess der schulischen Entwicklungsarbeit eingebunden. Realisiert wird das in der neu aufgebauten regionalen Fortbildung auch durch Arbeitskreise wie kompetenzorientiertes Lernen, Lernfeldimplementierung, SOL nach HEROLD/LANDHERR (SOL steht für **Selbstorganisiertes Lernen**) u.a.

Beratung ist punktuell, zeitlich eingeschränkt, zielorientiert. Sie ist eine reaktive Maßnahme, die auf Nachfrage eingeleitet wird und den Beratenden bewusst in den Prozess der schulischen Entwicklungsprojekte einbindet. Berater/-innen sind Fachmultiplikator(inn)en für SOL, Lernfeldentwicklung, Evaluation, Methodentraining, Aufgabenentwicklung u.v.m. Neben den Fachmultiplikator(inn)en gibt es externe Expert(inn)en, die für die Beratung angefordert werden können.

4.3 Lehrer/-innenteamentwicklung

Eine besondere Form der Beratung und Begleitung ist die Förderung der Lehrer/-innenteamentwicklung. Im Berliner Ansatz der Einführung von schulbezogenen und schulübergreifenden Entwicklungsprojekten erfolgt eine Teambegleitung in Form eines Coachings. Die Begleitungs- und Beratungsansätze lassen sich im System Schule allerdings nicht ohne Probleme umsetzen. Schulleitungen müssen oft erst lernen, Beratung im richtigen Moment hinzuzuziehen. In der Lehrerteamentwicklung ist eine zu späte Einbeziehung von Beratung oft problematisch. Die Berater/-innen werden häufig erst hinzugezogen, wenn die

Teams für unterschiedliche Aufgaben der Schule oder auch der übergreifenden Entwicklung von Konzepten bereits gebildet sind und es nicht weiter geht. Dies ist insbesondere aus der Beraterperspektive ungünstig, liegt doch gerade in der Phase der Teambildung eine große Chance, Gelingensbedingungen positiv zu beeinflussen. Hier liegen oft Probleme schwierig gestalteter innerschulischer Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zugrunde, die jeweils hätten vermieden werden können. Erfolgreicher – so zeigt die Erfahrung – lassen sich Phasen der Erarbeitung effizienter Arbeitsstrukturen, die Einführung von Moderationstechniken und Strategien der Konfliktanalyse und –bewältigung gestalten, wenn externe Beratung der Organisationsentwicklung zu Beginn einer Umstrukturierung hinzugezogen wird.

4.4 Schulübergreifende und schulbezogene Fortbildung

Neben den oben vorgestellten schulischen Entwicklungsprojekten gibt es schulübergreifende Fortbildungen in der Form von Tagungen, Seminaren und Workshops. Die vor allem berufspädagogischen und didaktischen Konzepte und Verfahren für die Arbeit der unterschiedlichen Entwicklungsteams in den Schulen werden in Seminaren, Multiplikatorenfortbildungen und Workshops vermittelt. Die Fortbildungen werden mit handlungsorientierten Lernformen angereichert und dauern in der Regel 30 - 40 Doppelstunden über ein Schuljahr. Zunächst wird neues Wissen und Können präsentiert und diskutiert. Dazu werden Referent(inn)en eingeladen. In den Seminaren geht es dann um Instrumente und Techniken der Planung von Sequenzen und der Anwendung erlernter Konzepte im Unterricht. Das Lernen der Konzepte und Verfahren in Seminaren und Workshops geht mit der konkreten Umsetzung im schulischen Entwicklungsteam und dann im Unterricht einher.

4.5 Lern- und Qualifizierungsnetzwerke in der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Lern- und Qualifizierungsnetzwerke verfolgen das Ziel, die Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen in sich wandelnden Strukturen zu fördern. Die Multiplikator(inn)en bilden ein Lernnetzwerk zur Förderung ihrer eigenen Kompetenzentwicklung. Insbesondere die schulischen Entwicklungsprojekte sind vielschichtig vernetzt.

Netzwerke in der Berufsbildung verweisen auf vernetztes Lernen und haben eine lange Tradition. Die Lernortkooperation ist für berufliches Lernen grundlegend. Noch älter ist die Wanderschaft der Gesellen. Dabei ging es darum, an unterschiedlichen Lernorten neues Wissen und Können zu erwerben, um die eigenen Kompetenzen gezielt zu erweitern. Grundlegend bei dieser Art von Lernen sind die Interaktion und Kooperation zwischen den Fachkräften. Diese Grundprinzipien beruflichen Lernens finden wir in Fortbildungsnetzwerken der regionalen Fortbildung wieder. Sie werden gefördert, um den differenzierten Anforderungen beruflichen Lernens und der damit verbundenen permanenten Fort- und Weiterbildung der Lehrer/-innen in den berufsbildenden Schulen gerecht werden zu können.

Formelles Lernen und informelles Lernen werden im Lernnetzwerk aufeinander bezogen. Dem Erfahrungsaustausch als einer Form reflexiven Lernens kommt in der Lehrerfortbildung eine besondere Bedeutung zu. Lernen erfolgt auf der Basis vernetzter Strukturen, wobei ein gemeinsames Interesse an einer zu lösenden Aufgabe, einer Innovation, einer didaktischen Neuorientierung sowie einer curricularen Neuordnung im Mittelpunkt stehen muss.

Lern- und Qualifizierungsnetzwerke sind in der Regionalen Fortbildung der berufsbildenden Schulen (RF-BB) flexibel und offen angelegt, sie verfügen über prozessbezogene Strukturen, stellen offene Lern- und Lehrmaterialien bereit, sind hierarchiearm und folgen einer nachfrageorientierten Qualifizierungsstrategie. Die relative Autonomie der einzelnen Lernenden spielt eine wichtige Rolle in den Netzwerken. Im Beispiel dieses Artikels geht es um Facharbeitszirkel, die von den SOL-Multiplikator(inn)en geschaffen wurden. Wenn auch die Herausbildung von Kompetenzentwicklungsnetzwerken in der Weiterbildung – darum handelt es sich bei Lernnetzwerken in der Lehrer/-innenfortbildung im weiteren Sinne – erst am Anfang steht, sind sie Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels und vor allem eines damit verbundenen Wandels der Lernkulturen auch in Schulen.

5. Ausblick

Die externe Begleitung und Beratung, der Austausch in Facharbeitszirkeln, die Qualifizierung in Grundseminaren, die Durchführung von Reflexionsworkshops in Schulen, die Beratung der Schulleitungen, die Organisation eines Lernnetzwerkes, all das sind Leistungen der Lehrerfortbildung der beruflichen Schulen in Berlin. Die Strukturen wurden in den letzten 8 Jahren nach und nach geschaffen und die Leistungen werden von Multiplikator(inn)en erbracht. Viele neu berufene Leitungsmitglieder der Schulen haben Entwicklungsprozesse, wie sie hier beschrieben sind, selbst durchlaufen. Viele haben die Grundseminare der Lernfelddidaktik (BOGER/LINDEMANN) oder SOL (HAAS/BRAUER) absolviert. Sie bringen auch ein neues Verständnis im Leitungshandeln mit. Erst im Zusammenwirken zwischen den oben beschriebenen Aufgaben und Verhaltensweisen der Schulleitungen und der extern organisierten Lehrerfortbildung erzeugt der Treiber „Kompetenzentwicklung der Lehrer/-innen“ seine Wirkung. Wenn sich das in die weiteren Treiber eines unterrichtsbezogenen Qualitätssystems eingliedert, wird es nachhaltig zu Veränderungen in Schule kommen können.

Literatur

- DEHNBOSTEL, P./LINDEMANN, H.-J.(2007): Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. In: Dehnbostel,P./Lindemann,H.-J./Ludwig, Chr. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster, S. 179-197.
- DEHNBOSTEL, P./ LINDEMANN, H.-J. (2008): Neue Ansätze der Lehrerfortbildung In: Dr. Neß, Harry; Krimming, Thomas (Hrsg): Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung in Deutschland, Polen und Österreich, DIPF, Frankfurt/ M im November 2008, S. 122 ff.
- HAAS, U. / LINDEMANN, H.-J. (2006): Unterrichtsarrangements nach SOL im Team gestalten - Kompetenzentwicklung der Lehrer fördern; In: Lang, Pätzold: Wege zur Förderung selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Dortmunder Beiträge zu Pädagogik, Projekt Verlag, Bd. 39, Bochum Freiburg 2006 (S. 187 ff.).
- HAAS, U. (2007): Eine Einführung in das Konzept von SOL, S. 6-18 In: Hans-Jürgen Lindemann; Ulrich Haas (Hrsg.): SOL in der Lernfeld- und Themenfeldarbeit, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Eigenveröffentlichung, 14974 Ludwigsfelde-Struveshof im Februar 2007, 64 Seiten.
- HEROLD, M.; LANDHERR, B. (2003): SOL, Selbstorganisiertes Lernen, Ein systematischer

- Ansatz für den Unterricht, Baltmannsweiler, Schneider, Hohengehren, 2. Auflage 2003.
- KRÖNUNG, H.-D. (2007), Die Management-Illusion - Warum Erfolg nicht kopierbar ist und was Manager daraus lernen sollten, Schäffer Poeschel Verlag.
- KRUSE, P. (2004): next practice - Erfolgreiches Management von Instabilitäten, 2004 Gabal Verlag.
- LEWIN, K./ LIPPITT, R./ WHITE, R. K.(1958): Führungsstile und Gruppenleben - Eine experimentelle Studie (1939) / Die von C.-Wolfgang Müller übersetzte Fassung (S. 75 - 99) stammt aus dem Textbuch: Eleanor E. MACCOBY/ Theodore M. NEWCOMB/ Eugene L. Hartley (eds.): Readings in Social Psychology. 3rd Edition New York 1958, S. 496-510.
- LINDEMANN, H.-J. (2008): Lehrerteamentwicklung in berufsbildenden Schulen. In: Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.):Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, Helmut-Schmidt-Universität, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik, Hamburg 2008 (72 Seiten), S. 21-29.
- LINDEMANN, H.-J. (Hrsg.) (2010):Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer II, Helmut-Schmidt-Universität, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik, Hamburg.
- LINDEMANN, H.-J. (2008): Die Lern- und Arbeitsaufgabe. In: Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgaben in der Lernfeldarbeit, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde, 2008 (64 Seiten), S. 5-18.
- LINDEMANN, H.-J. (2007): Selbstorganisiertes Lernen und arbeitsbezogene Lehrerfortbildung - zum Wandel berufsschulischer Bildungsarbeit. In: Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 17-38.
- LINDEMANN, H.-J. (2007): Der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In:Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 127-146.
- MEYSER, J./ LINDEMANN, H.-J. (2009): Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung – Ergebnisse einer Umfrage. In: Mitteilungsblatt der BAG Bau - Holz - Farbe, Ausgabe 2-2009 erschienen im Juli 2009, S. 14-24.
- RÜCKLE, H. (2000): Gruppen-Coaching. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): a.a.O., S. 133-147.
- TRAMM, T. P. (1996): LERNPROZESSE IN DER ÜBUNGSFIRMA, Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie, Habilitationsschrift, Göttingen.
- WAHL, D. (2006), Vortrag auf der Tagung „Fit fürs Lernen, Fit fürs Team“, Berlin.
- WAHL, D (1991): Handeln unter Druck; Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.