

Klemens M. Brosig

Verändertes Sozialverhalten im Unterricht

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – kompakt
Eine Evaluationsstudie



Cuvillier Verlag Göttingen

Verändertes Sozialverhalten im Unterricht

**Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – kompakt
- Eine Evaluationsstudie -**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades an
der Kulturwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bayreuth

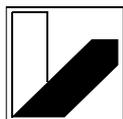
vorgelegt von

Dipl.-Hdl. Klemens M. Brosig

Tag der Annahme: 02. Mai 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Ludwig Haag

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christoph Mischo



**UNIVERSITÄT
BAYREUTH**

2007

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2007
Zugl.: Bayreuth, Univ., Diss., 2007

978-3-86727-241-4

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2007
Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen
Telefon: 0551-54724-0
Telefax: 0551-54724-21
www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2007

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86727-241-4

Inhaltsverzeichnis		Seite
<i>Vorwort</i>		7
<i>Einleitung</i>		9
<i>Teil I</i>		
1	Der Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt und seine Auswirkungen auf Schule	17
1.1	Schulentwicklung als Konsequenz	22
1.2	Historischer Abriss der Schulentwicklung	24
1.3	Von der Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft	28
2	Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	33
2.1	Organisationsentwicklung	38
2.1.1	Schulkultur	40
2.1.1.1	Erarbeitung eines schulischen Leitbildes	42
2.1.1.2	Umfassende Information und offene Kommunikation	42
2.1.1.3	Kooperative Führung und partnerschaftliche Zusammenarbeit	43
2.1.2	Aufgaben eines modernen Schulmanagements	45
2.1.2.1	Stellung der Schulleitung	46
2.1.2.2	Leadership als Voraussetzung für eine entwickelnde Schulleitung	48
2.2	Unterrichtsentwicklung	50
2.2.1	Die Frage nach dem „guten Unterricht“	55
2.2.2	Selbstevaluation	58
2.2.3	Neue Lehr- und Lernkultur	65
2.3	Personalentwicklung	69
2.3.1	Teamentwicklung in der Schule	71
2.3.1.1	Bedeutung von Teamentwicklung an Schulen	72
2.3.1.2	Teamentwicklung als Bestandteil nachhaltiger Schulentwicklung	76
2.3.1.3	Bewertung von Teamarbeit	78

Teil II

3	Lehrertrainingsverfahren	83
3.1	Das Münchner Lehrertraining	85
3.1.1	Inhalte und Ziele des Trainings	86
3.1.2	Durchführung des Münchner Lehrertrainings	87
3.2	Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression	89
3.2.1	Inhalte und Ziele des Trainings	92
3.2.2	Durchführung des Lehrertrainings zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression	93
3.3	Das Training kommunikativer Fertigkeiten	96
3.3.1	Inhalte und Ziele des Trainings	98
3.3.2	Durchführung des Trainings kommunikativer Fertigkeiten	98
3.4	Das Gordon-Lehrertraining	102
3.4.1	Inhalte und Ziele des Trainings	102
3.4.2	Durchführung des Gordon-Lehrertrainings	107
3.5	Das „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM)	109
3.5.1	Inhalte und Ziele des KTM	111
3.5.2	Die Struktur des KTM	115
3.5.3	Grenzen des KTM	122
3.5.4	Die Durchführung des KTM	122
3.5.4.1	Die Bildung eines Tandems	125
3.5.4.2	Kollegialer Unterrichtsbesuch mit systematischer Beobachtung	127
3.5.4.3	Gemeinsame Rekonstruktion einer Problemsituation	127
3.5.4.4	Die Bearbeitung eines Trainingsbausteins	127
3.5.4.5	Die Erprobung einer neuen Verhaltensweise im Unterricht	128
3.5.4.6	Überprüfung der Wirksamkeit	129
3.5.4.7	Aufgabenwechsel innerhalb des Tandems	129
3.5.4.8	Vom Tandem zur Trainingsgruppe	130
3.5.5	Erste Evaluation des Trainingserfolgs	130

Teil III

4	Methodisches Vorgehen	133
4.1	Implementierung des Treatments	134
4.2	Beschreibung der Instrumente	143
4.2.1	Schülerfragebogen	145
4.2.2	Lehrerfragebogen	146
4.2.3	Tandemfragebogen	146
4.3	Datenerhebung	146
4.4	Stichprobe	147
4.4.1	Sekundarstufe	147
4.4.2	Primarstufe	148
4.4.3	Gruppe der Lehrer	149
4.4.4	Lehrertandems	149
4.5	Verfahren zur Datenanalyse und Datenauswertung	149
5	Ergebnisse der Untersuchung	151
5.1	Analyse der Dimensionen in den eingesetzten Fragebögen	151
5.1.1	Fragebogen für die Sekundarstufe	151
5.1.2	Fragebogen für die Primarstufe	152
5.1.3	Fragebogen für die Lehrer	152
5.2	Messwerte der Schülerbefragung	153
5.2.1	Sekundarstufe	153
5.2.2	Primarstufe	155
5.3	Messwerte der Lehrerbefragung	156
5.3.1	Lehrergruppe	156
5.3.2	Lehrertandems	158
6	Interpretation	159
6.1	Schülerfragebögen	159
6.1.1	Sekundarstufe	159

6.1.2	Primarstufe	161
6.2	Lehrerfragebögen	162
7	Fazit	167
8	Anhang	171
8.1	Literaturverzeichnis	171
8.2	Verzeichnis der Webseiten	185
8.3	Verzeichnis der Abbildungen	186
8.4	Verzeichnis der Tabellen	187
8.5	Verzeichnis der Anlagen	188
8.6	Autor	208

***Man muss etwas Neues machen,
um etwas Neues zu sehen.***

(Georg Christoph Lichtenberg 1742-1799)

Vorwort

Bei der Entstehung dieser Arbeit wurde ich fachlich und persönlich tatkräftig unterstützt. Für alle Hilfen bedanke ich mich herzlich.

Besonders danken möchte ich Herrn Professor Dr. Ludwig Haag für die Ermutigung und den Anstoß zu dieser Arbeit. Er gab mir nicht nur die entscheidenden Impulse zur Verwirklichung der Idee, sondern betreute meine Arbeit exzellent und unkompliziert. Er bot sich stets als aufmerksamer und kritischer Gesprächspartner an, von dem ich wertvolle Anregungen erhalten habe. Sein Vertrauen und seine Unterstützung haben die Entstehung dieser Arbeit begleitet.

Ich hatte das Glück, in Herrn Professor Dr. Haag einen Doktorvater zu finden, der durch seine menschlichen Qualitäten und durch sein akademisches Vorbild einen großen Beitrag dazu geleistet hat, dass die Zeit der Vorbereitung, des Lernens und Evaluierens an der Universität Bayreuth für mich eine produktive und bereichernde Erfahrung gewesen ist.

Herzlicher Dank gebührt den Studierenden des Lehramts an Realschulen Katharina Wallochny, Kathrin Dietz, Kathrin Poglitsch und Susanne Kreutz für Ihre gewissenhafte Zuarbeit.

Natürlich gilt mein Dank auch den vielen Lehrkräften, die an der universitären Lehrerfortbildung in Kooperation mit der Regierung von Oberfranken zum Konstanzer-Trainingsmodell „KTM-kompakt“ teilgenommen und durch ihre aktive Mitarbeit diese Untersuchung überhaupt erst ermöglicht haben.

Für die schwierige und aufwändige Lektoratsarbeit danke ich ganz besonders Frau Isolde Helm, die sich als ehemalige Rektorin einer Volksschule aufrichtig für das Thema interessierte und viel Zeit aufbrachte, dieser Arbeit den „letzten Schliff“ zu geben.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und all meinen Freunden, die mich besonders in den vergangenen zwei Jahren in Geduld und mit ehrlicher Ermunterung sowie mit Rat und Tat unterstützt haben.

Dieser Beistand von vielen Seiten, zu denen auch nicht namentlich aufgeführte Helferinnen und Helfer gehören, hat mein Arbeiten ermöglicht und vorangebracht. Die Genannten und Ungenannten haben alle Wesentliches für mich geleistet und dafür sage ich nochmals Dank.

So spannend die Entstehungsgeschichte dieser Dissertation für mich persönlich war und so arbeitsaufwändig sich die letzten Jahre neben der regulären beruflichen Tätigkeit gestalteten, so befriedigend ist es auch, nach so langen Jahren der Praxis und nach dem 20 Jahre zurückliegenden schulpsychologischen Ergänzungsstudium wieder den Anschluss zur universitären Theorie und Empirie gefunden zu haben.

Professor Dr. Ludwig Haag stellte seine Antrittsvorlesung als Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth unter das Thema: „Theorie: Nein, Danke – Praxis: Ja, Bitte!? - Vom Wissen zum kompetenten Handeln im Unterricht“. In dieser Vorlesung sagte er, dass „am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth Lehrer ausgebildet werden, die ihr Wissen in die Schulen tragen (...). In der universitären Lehrerfortbildung (hingegen) treffen wir auf die Praktiker, die ihre Ausbildung längst hinter sich haben, aber neue Fragen stellen und sich weiterbilden wollen“ (Haag 2004).

Durch die vorliegende Dissertation ist die Frage aus diesem Vortrag von Professor Dr. Haag für mich als Praktiker beantwortet: Nur mit fundiertem theoriegeleitetem Wissen ist nachhaltiges kompetentes Handeln in der pädagogischen Praxis möglich. Dies gilt nicht nur für Lehrkräfte, sondern betrifft alle, die für das „System Schule“ Verantwortung tragen.

Ich hoffe, dass ich noch lange von dieser Verknüpfung pädagogischer Praxis mit universitärem Wissen profitieren darf.

Pegnitz, Neu-Ulm im Januar 2007

Klemens M. Brosig

Einleitung

Schule und vor allem Lehrkräfte standen und stehen permanent im Focus der Öffentlichkeit. Schule hat schon immer Chancen eröffnet, aber auch individuell gewünschte Karrieren verhindert. Jeder, der über Schule schreibt und erzählt, hat Schule selbst mit positiven und zugleich unausweichlich negativen Erfahrungen erlebt, weil im öffentlichen Schulwesen Lehrkräfte nicht persönlich gewählt werden können. Dies gilt in Hinsicht auf die Auswahl der Schüler allerdings ebenso für die meisten Lehrer (im nachfolgenden Text gilt der männliche Ausdruck überall dort synonym für die männliche und weibliche Form, wenn nicht explizit beide Formen gewählt werden). Es war schon immer Aufgabe der Schule, Kinder zu selbstständigen, wertorientierten und verantwortungsbewussten Staatsbürgern heranzubilden. Erziehung war und ist - gerade von Schülerseite aus - ein schmerzlich empfundener Prozess, der in die Persönlichkeit des Einzelnen mehr oder weniger massiv eingreift.

Repräsentative Erhebungen zeigen einen Anstieg der symptombelasteten Schüler vor allem an Grund- und Hauptschulen. „Die subjektiven Erfahrungsberichte der Lehrerschaft haben hier also durchaus eine objektivierbare Grundlage bekommen“ (Humpert & Dann 2001, S. 23). In den letzten Jahren ist ebenfalls ein fortschreitender Autoritätsverlust der Schule zunehmend beobachtbar, der im Gespräch mit Pädagogen subjektiv zu bestätigen ist. Schulische Leistungsbewertungen werden von Eltern und Schülern immer häufiger angezweifelt, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit verzerrt. „Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei“, ein weit verbreitetes Vorurteil, das ebenso wenig stimmt wie der Glaube, dass schulfrei für Lehrer auch arbeitsfrei bedeutet. Es gibt kaum eine Berufsgruppe, deren Arbeit so fehlinterpretiert wird. Fakt ist, dass der Zeitaufwand für die Tätigkeit als Lehrer enorm ist. Auch nach jahrelanger Berufserfahrung „schüttelt“ kein Pädagoge Unterricht „aus dem Ärmel“, denn Lehrinhalte ändern sich ständig und die Anforderungen steigen. Pflichtstundenzahl, Klassenstärke, ständig wechselnde ministerielle Erlasse und Verordnungen und nicht zu-

letzt berufliche Unsicherheit lassen den Lehrerberuf zu einem der meist belasteten Jobs überhaupt werden (Schaarschmidt 2005).

Doch kann eine Lehrkraft den Anforderungen der Gesellschaft überhaupt gerecht werden? Lehrer haben meist kein Problem mit Kindern umzugehen, aber können sie das mit ihrer eigenen Belastungsfähigkeit, mit der Arbeit an der eigenen Belastungsgrenze? Was lässt die einen ihre tägliche Arbeit mit Freude tun, andere dagegen resignieren? Was für den einen positive Herausforderung ist, empfindet ein anderer als Bedrohung. Was die eine Lehrkraft gar nicht als belastend empfindet, macht andere krank. Jeder erlebt seine Belastungsfaktoren ganz individuell. Eine Veränderung der Arbeitsbedingungen, wie z. B. Arbeitsumgebung, Arbeits- oder Schulorganisation sowie Lehrmethoden, ist ein schwieriger, aber dennoch immer auch ein gangbarer Weg. Besser ist es jedoch, dass jeder ganz persönlich seine eigenen Ressourcen, seine Energiequellen finden kann, um möglichst schnell Veränderungen im eigenen Verhaltensrepertoire zu bewirken sowie entspannter und entspannender auf die Unterrichtsinteraktion einwirken zu können.

„Auch wenn noch immer die Meinung weit verbreitet ist, dass sich das Lehrerdasein vor allem durch die Annehmlichkeiten langer Ferien und einer Halbtagsbeschäftigung bei voller Bezahlung auszeichnet, so spricht die Realität doch eine andere Sprache“ (Schaarschmidt 2006, S. 8). Heutzutage leiden viele Lehrkräfte regelrecht am täglichen Unterricht. Sie sind Aggressionen (nicht nur) von Seiten der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise ausgesetzt und die Grenzen zu Mobbing sind dabei fließend. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich mit dieser Problematik alleingelassen. Gesundheitliche Gefährdungen und Schädigungen sind überdurchschnittlich hoch. Zu den Ursachen zählen mangelnde Disziplin, große Klassen, hohe Unterrichtsverpflichtung, verschärfter Erwartungsdruck sowie schwierige Beziehungsarbeit mit Schülern, Eltern und außerschulischen Institutionen. Aus der ärztlichen Praxis ist bekannt, dass die betroffenen Lehrkräfte als Folge vielerlei Symptome beklagen, sei es direkter Natur, wie zum Beispiel Heiserkeit, bedingt durch einen verstärkten Stimmreiz infolge des Klassenlärms, oder auch vor allem indirekter Natur, wie Schlafstörungen, Herzrasen

beim Aufwachen, Angstzustände und massive Depressionen bis hin zu Suizidgedanken.

Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren für Lehrkräfte können durch negative körperliche Arbeitsbelastungen, aber besonders durch negative psychische Belastungen hervorgerufen werden, zum Beispiel durch:

- unzureichende Arbeitsmittel,
- Unvorhersehbarkeit und Nicht-Planbarkeit von Anforderungen,
- steigende Arbeitsdichte, Leistungs- und Termindruck,
- fehlende persönliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume,
- häufige Störungen und Unterbrechungen in der unterrichtlichen Arbeit,
- Informationsdefizite bzw. Informationsflut,
- fehlende Möglichkeiten zur gegenseitigen kollegialen Unterstützung sowie gestörte Kooperation zwischen Mitarbeitern und/oder Führungskräften und
- autoritäre Führungsstruktur in den Schulleitungen.

Im Lehrerberuf kommen weitere Negativfaktoren hinzu, die aus bildungspolitischen und -ökonomischen Festlegungen sowie aus der Interaktion der Lehrer mit den Schülern und deren Eltern resultieren. Aus diesen negativen Belastungsfaktoren können auch für Lehrer ergänzend zu den oben erwähnten Symptomen u. a. folgende psychische Gesundheitsbeeinträchtigungen entstehen:

- Stress mit psychosomatischen Folgeerkrankungen
- Depressionen
- Suchtverhalten
- Burnout.

Dass sich ein Großteil der Lehrer psychisch stark belastet bzw. überfordert fühlt, ist bekannt.

Deshalb ist es für den Unterrichtsalltag wichtig, dass Lehrer lernen, sich psychisch zu entlasten, ohne den Blick auf die Ausbildung und die Erziehung der ihnen anvertrauten Schüler aus den Augen zu verlieren. Ein kollegial gestaltetes Schulklima mit klaren internen Absprachen und Regeln kann der „Schulflucht“ und dem vorzeitigen „Ausbrennen“ vorbeugen. Dies ist in einer Schule gerade deshalb wichtig, weil gesellschaftlich bedingte Mängel nicht bzw. kaum zu beein-

flussen sind und umso mehr die Möglichkeiten zu Veränderungen im Rahmen der eigenen Schule genutzt werden müssen.

Ein gutes soziales Klima in der Schule und eine kritisch-konstruktive Einstellung zu Veränderungen sind für Verbesserungsansätze dabei wichtige Voraussetzungen. Unbegründete Angst von Lehrern, sich selbst zu hinterfragen und dabei das Gesicht, die „Position“ vor Schulleitung, Kollegium und gar den Schülern verlieren zu können, hemmen angestrebte Veränderungen bzw. machen sie leider sehr häufig unmöglich. Hier muss die Lehrerfortbildung eingreifen und Wege anbieten, diese schulische Erziehungs- und Arbeitszufriedenheit und vor allem die pädagogische Souveränität im Klassenzimmer aufzubauen oder wieder herzustellen.

Es gibt eine Vielzahl an Methoden der psychologischen Arbeitsanalyse und Bewertung. Eine davon bietet das „Konstanzer Trainingsmodell (KTM) kompakt“ an (Humpert & Dann 2001). Dieses Lehrertrainingsmodell wurde gemeinsam vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth und der Schulabteilung der Regierung von Oberfranken als Fortbildungsprojekt für Lehrkräfte von Grund- und Hauptschulen, Förderschulen sowie für Wirtschafts- und Berufsschulen im Schuljahr 2005/2006 angeboten. Aus der intensiven Zusammenarbeit mit Herrn Professor Dr. Ludwig Haag, dem Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase dieser Fortbildung entstand die folgende Dissertation.

Forschungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, ein Procedere zu finden, das auf einfache Weise eine Verbesserung der sozialen Belastungssituation und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte im Unterricht und in der Schule ermöglicht. Das Forschungsinteresse des Verfassers resultiert vorwiegend aus einer beruflichen Motivation heraus, die sich aus seiner langjährigen pädagogischen Erfahrung als Lehrer, Schulpsychologe, Schulleiter und letztlich aus der Sicht der Schulaufsicht entwickelt hat. So ist Schule nicht nur Lehr- und Lernort, sondern ganz besonders auch sozialer Kommunikations- und Handlungsraum von Lehrkräften, Schülern und allen an Schule beteiligten Personen.

Wie eigene Recherchen und im Gespräch mit Lehrkräften gewonnene Erfahrungen zeigten, ist unter den Schülern eine Entwicklung mit zunehmenden Abweichungen von sozialverträglichen Interaktionen nicht zu übersehen.

Das Interesse des Verfassers, die Thematik genauer zu hinterfragen, wurde durch das im Schulalltag vielfach beobachtete Problemverhalten von Schülern sowie das in Folge registrierte Verhaltensreaktionsmuster von Lehrkräften, welches weitgehend von subjektiven pauschalen Alltagserklärungen für sozial auffällige Schülerhandlungen begleitet wird, bestärkt.

Die gewählte spezielle Fragestellung zu dieser wissenschaftlichen Nachforschung verweist auf den Zusammenhang zwischen abweichendem Schülerverhalten und dem Grad der Arbeitszufriedenheit und der pädagogischen Wirksamkeit des Lehrers im Klassenzimmer.

Ausgegangen wird bei dem vorliegenden Forschungsansatz von der Annahme, dass die dynamisch fortschreitenden Individualisierungsprozesse in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft Veränderungen bewirken. Besonders die zunehmend individualisierte familiäre Sozialisation könnte in Verbindung mit häufig antiquierten und autoritären schulischen Strukturen aggressionsförderliche Aktions- bzw. Reaktionsweisen unter den Schülern beeinflussen.

Da die Zunahme von aggressivem und nicht konformem Schülerverhalten von der Gesellschaft mit Sorge betrachtet wird, gibt sie Anlass zur Suche nach Erklärungen. Es liegen zwar hinsichtlich der Erforschung von Ursachen psychologische, pädagogische und vor allem soziologische Erklärungsansätze vor, die sich – abgesehen von der ausführlicheren Beschäftigung mit dem schulischen Bereich – aber weitestgehend auf begrenzte Strukturen im gesellschaftlichen und familiären Bezugsrahmen beziehen.

Ziel dieser Forschungsarbeit war es deshalb - über die Auseinandersetzung mit dem „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM) - den an der Fortbildung beteiligten Lehrkräften Verhaltenstools an die Hand zu geben, mit deren Hilfe das eigene Verhaltensrepertoire überdacht und gezielt so verändert werden kann, dass das eigene Verhalten aggressionsmindernd auf die im Unterricht beteiligten Schüler wirkt.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teilbereiche gegliedert:

Um zunächst eine begriffliche Basis für die Gesamthematik zu schaffen, werden zuerst Gedanken zur gesellschaftlichen Entwicklung und ihre Auswirkung auf das System Schule erörtert. Entsprechend der methodischen Strukturierung der vorliegenden Dissertation wird in *Teil I* dann weiterhin kurz auf den Wandel von der Informations- zur Wissensgesellschaft eingegangen, um hier eventuelle Gründe für die bereits erwähnte Zunahme abweichenden Schülerverhaltens und den verstärkten Autoritätsverlust von Lehrern aufzuzeigen. Der als Konsequenz der veränderten Gesellschaft notwendige Schulentwicklungsprozess wird intensiv beleuchtet und die Auswirkungen auf die Organisation Schule, das Personal und den Unterricht diskutiert. Die Frage nach einem förderlichen Schulmanagement, nach den Vorteilen von Teamarbeit als Ausweg aus dem erlernten „Einzelkämpfer“ - Dasein der Lehrkräfte wird ebenso aufgenommen wie der Versuch, „guten Unterricht“ zu beschreiben. Zudem wird aufgezeigt, was Schulkultur bedeutet, immer im Hinblick darauf, wie abweichendes Schülerverhalten als grober Störfaktor in der Unterrichtssituation durch neu gelernte Verhaltensmuster bei Lehrern minimiert werden kann.

In *Teil II* werden ausgewählte moderne Lehrertrainingsverfahren vorgestellt, die alle ein verändertes Lehrerverhalten als aggressionsmindernde Komponente in der Unterrichtsinteraktion zum Ziel haben, um in relativ kurzer Zeit individuell und effektiv die Belastungsgrenze für Lehrkräfte unmittelbar und direkt spürbar zu senken. Besonders wird in diesem Abschnitt auf das „Konstanzer Trainingsmodell“ eingegangen, seine Entwicklung und Anwendung im Schulalltag.

Teil III beschreibt die empirische Auswertung der eigenen Studie. Interessant für die vorliegende Arbeit war, ob auch nach der Neubearbeitung des KTM als „KTM-kompakt“ im relativ freien Selbsttraining mit Tandempartner bereits nach vier Instruktionsschritten durch die Universität Bayreuth eine Verhaltensänderung bei den beteiligten Lehrkräften und den mit untersuchten Schülergruppen zu beobachten war. Für diese Untersuchung wurden Fragebögen für die teilnehmenden Lehrkräfte, die Tandempartner und Schüler – unterteilt nach Primar- und

Sekundarstufe – dreifach über den Zeitraum eines Schuljahres ausgewertet, sowie viele nicht dokumentierte Gespräche mit den jeweiligen Lehrkräften geführt.

Teil I

1 Der Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt und seine Auswirkungen auf Schule

Unsere Gesellschaft hat nicht erst nach PISA (allgemeine Informationen zu PISA-Studie u.a. auf der Webseite <http://www.pisa.oecd.org>) die Schule neu entdeckt und äußert mit großem Eifer an Schule und Lehrkräfte Erwartungen, die Begriffe wie „gute Schule“, „guter Unterricht“, „effektives Lernen“ oder „Bildung“ beinhalten. Guten Unterricht fordern z.B. Eltern, Bildungsexperten und die Schulaufsicht ebenso wie Wirtschaft, Behörden, Verbände, Bildungspolitiker und nicht zuletzt die Lernenden selbst. Besondere Unterrichtsformen werden hier favorisiert und dort in Frage gestellt, und neutrale Institute messen und vergleichen die Leistungen der Lernenden schul-, länder- und nationenübergreifend. Die Gesellschaft trägt Erwartungen an die Lehrenden und ihren Unterricht heran, knüpft Hoffnungen an seine Wirkung und stellt Forderungen auf, die seine inhaltliche und erzieherische Qualität bestimmen. Dabei wird Schule oftmals weniger pädagogisch als vielmehr gesellschaftspolitisch gesehen. Allerdings lässt sich „... die zentrale Bedeutung des Innovationsfeldes Unterricht (...) nicht nur von den gewandelten Qualifikationsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft her begründen, sondern sie wird von vielen Lehrkräften auch ganz subjektiv eingestanden und betont“, denn „der Leidensdruck“ in Deutschlands Schulen ist groß (Klippert 2000a, S. 16). Es muss daher nicht immer die PISA-Studie bemüht werden, um drängende Fragen von Eltern und Schülern nach Bildungswegen und Abschlüssen oder das verstärkte Interesse der Wirtschaft an einer guten fachlichen und sozialen Bildung für die Heranwachsenden nachzuweisen.

Kinder und Jugendliche wachsen in diese Gesellschaft hinein, nehmen Veränderungen oft schneller als Erwachsene an und beeinflussen diese wiederum selbst. „Während des Prozesses ihrer Sozialisation bauen sie Verhaltensdispositionen auf und werden als neue Mitglieder in die sozialen Systeme integriert“ (Fend 1977, S. 13). Sie erlernen Handlungsmuster und internalisieren die Struktur ihrer

Gesellschaft. Komplementär zu dem Prozess der gegenseitigen sozialen Beeinflussung verlaufen nach einer Definition von Helmut Fend Lernprozesse, die nicht nur zur Annahme von Bedürfnissystemen und Handlungsmustern führen können, sondern eben auch zu ihrer Ablehnung. Verkürzt formuliert führt die Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse und an die Kultur zu deren Reproduktion, während die Ablehnung bestimmter Faktoren oder Zustände aber auch dem Wandel eine Chance bietet (Fend 1977, S. 13). Es ist daher eine zentrale Aufgabe der Pädagogen, auch diese Chance zur Veränderung „intentional“ zu nutzen. Von der überwiegend funktional wirkenden Sozialisation ausgehend, lässt sich eine logische Verbindung zum System Schule mit ihren pädagogischen Erziehungszielen herstellen. Ausgangspunkt der Betrachtung des Systems Schule in unserer offenen und ambivalenten Gesellschaft ist eine stets schwierige und meist nur begrenzte Zeit gültige Beschreibung und Analyse ihres Ist-Zustandes. Veränderungen werden interessiert notiert, werden interpretiert und schließlich Leitvorstellungen für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden entworfen. Erkenntnisse aus dem gesellschaftlichen Wandel führen stets zu Folgerungen und Bildungsempfehlungen, und die daraus resultierenden Vorhaben werden wiederum der intersubjektiven Kontrolle ausgesetzt. Somit unterliegen sie einer ständigen Revision.

Schule muss am öffentlichen Leben teilnehmen und kann nicht so tun, als ob es sie nichts angeht, was draußen geschieht. Der Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule und damit Unterricht ist unbestritten, jedoch „sind die Konsequenzen, die aus den Veränderungen für die Bildung zu ziehen sind, (offensichtlich) nicht direkt (so einfach auf die Schule) abzuleiten“ (Hessisches Kultusministerium 1997, S. 17).

Gesellschaft ist stets „Struktur, verlässliche Regelung menschlichen Verhaltens, Sicherheit und Berechenbarkeit ...“ (Dahrendorf 1961, zitiert nach Wallner 1972, S. 17). Wenn Gesellschaft so definiert wird, dann müsste auf der Grundlage eines solch stabilen „Systems“ auch ein stringenter Ableitungszusammenhang der gesellschaftlichen Veränderungen bis hin zur Schule und in das Klassenzimmer hergestellt werden können. Forderungen der Gesellschaft wären dann für das System Schule nur logisch und für alle an Schule Beteiligten direkt und konse-

quent nachvollziehbar. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, liegt wohl eher daran, dass die Variationsbreite der Definitionen des soziologischen Forschungsgegenstandes „Gesellschaft“ zu groß ist. Im Gegensatz zur stabilen Definition von Dahrendorf ist nach König „Gesellschaft (erscheine) immer mehr (als) ein verwickeltes System von sozialen Handlungen, Gruppen und Verhaltensformen, das man nicht auf einen Nenner bringen könne“ (König 1958, zitiert nach Wallner 1972, S. 18). Obwohl die Gesellschaft nach Dahrendorf dem Individuum zwar Profil und Bestimmtheit gibt, nennt er sie in seinem aktuelleren Essay „Homo Sociologicus“ gleichwohl Jahre später auch eine „ärgerliche Tatsache“, weil sie „einerseits als Gesamtheit schwer zu fassen ist, andererseits den Einzelnen immer dann mit schmerzhaften Sanktionen belegt, wenn er sich gegen ihre Forderungen sträubt“ (Dahrendorf 1970 S. 26 f.). Und ein Individuum sträubt sich immer dann gegen eine Forderung, wenn diese ihm eben nicht klar und nachvollziehbar erscheint. Wallner selbst kennzeichnet Gesellschaft mit Merkmalen wie „Wertnormen“, „soziale Kontrolle“, „Personen“ und „Beziehungsgefüge“, „zwischen denen in beliebigen Stadien ein Wirkungszusammenhang besteht, sowie einem Moment, das diese engere, begrenzt statische Begriffsbestimmung überlagert. Gesellschaft befindet sich unter dem Einfluss „endogener und exogener Faktoren in ständiger Bewegung und Veränderung ...“ (Wallner 1972, S. 18 f.).

Aus den vielen genannten Faktoren und den vielgestaltigen Beziehungsgeflechten, die Gesellschaft wesentlich charakterisieren, wirkt der dynamische Aspekt dauerhaft auf Bildungstheorien und damit direkt auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein, während das eher konstante Moment der „sozialen Kontrolle“ für die Professionalität von Lehrkräften von nicht geringer Bedeutung ist. Lehrer müssen sowohl als Individuen wie auch als Berufsgruppe immer dann Sanktionen befürchten, wenn sie in einer gegebenen Zeit jene Erwartungen nicht erfüllen, die an ihre Rolle geknüpft werden (Wallner 1972).

In Zeiten der Globalisierung ist die Leistungskraft eines modern strukturierten und zukunftsorientierten Bildungssystems für ein von seinem Bildungsstand so enorm abhängiges Land wie dem unseren die alles entscheidende Größe, besonders im Hinblick auf die Bedeutung für den Wirtschaftsstandort Deutschland. In der

Theorie und der Programmatik haftet dem Wort Bildung das Moment der Selbstständigkeit, also des „Sich-Bildens der (eigenen) Persönlichkeit“ an (von Hentig 2004). Schulen, vor allem öffentliche Schulen, sind neben zahlreichen anderen Institutionen die wohl bedeutendsten Vermittler von Bildung im herkömmlichen Sinn und Vermittler der Persönlichkeitsbildung. Sie sichern einerseits, gebunden an staatliche Schulgesetze und nicht zuletzt an verbindliche Lehrpläne, die Schaffung eines entsprechenden Bildungsstandes der Bevölkerung eines Landes, sind andererseits gleichzeitig aber auch zu relativ schnellen Änderungen in der Lage, wenn der gesamtgesellschaftliche Wandel dies erforderlich machen sollte. Die Notwendigkeit und Zielrichtung von Schulentwicklung ergeben sich daher aus dem bildungspolitischen Aufgabenspektrum, das der Institution Schule allgemein zugeschrieben wird. Schule hat unsere Kinder auf die Welt von morgen vorzubereiten, ohne konkret sagen zu können, wie diese Welt aussehen wird. Schule hat auch vermehrt Erziehungsaufgaben zu übernehmen, die von den Eltern in zunehmendem Maße nicht mehr geleistet werden.

Die rasante Weiterentwicklung im Medien- und Technologiebereich, dramatische Veränderungen im Beschäftigungsbereich und in der demografischen Struktur unserer Gesellschaft, die multikulturelle Entwicklung, der Wandel in den Familien, die veränderte Lebenswelt der Kinder, der starke Geburtenrückgang, all diese Veränderungen stellen eine große Herausforderung auch an die Bildungsinstitution Schule dar. Strukturveränderungen im Bildungssystem sind aber nur dann in einem überschau- und absehbaren Zeitraum zu erreichen, wenn vor allem von den Lehrkräften, die den Wandel zu vollziehen haben, auch die Notwendigkeit zum Wandel gesehen wird, die Bereitschaft aufgebracht wird, sich daran aktiv zu beteiligen und die nötigen Instrumente des Wandels professionell und effektiv angewendet werden. Dieser Prozess – auch als Schulentwicklungsprozess bezeichnet – kann als ein längerfristiger, systemischer und systematischer, gleichzeitig aber offener und in jeder Hinsicht für alle Beteiligten transparenter Prozess definiert werden. Bei diesem Prozess sollen möglichst viele an Schule Beteiligte auf der Basis eines gemeinsam erarbeiteten Leitbildes (Schulprofil, Schulprogramm, Pädagogischer Gesamtkonsens) bestimmte Strukturen ihrer Schule reflektieren und gegebenenfalls verändern, um die Effektivität der Bildungs- und

besonders der Erziehungsarbeit ihrer Institution und gleichzeitig die Berufs- und Schulzufriedenheit aller zu steigern. Solche Prozesse laufen an vielen Schulen seit Jahren oder sind in der letzten Zeit an vielen Schulen in Gang gesetzt worden. Sie haben sehr unterschiedliche Verläufe, hängt es doch von der Individualität der Einzelschule ab, welche der bestehenden Strukturen beziehungsweise Handlungsfelder auf welche Weise in den Fokus der Reflexion und Änderung genommen werden.

„Der Erwerb speziellen Wissens und Könnens, aber auch die Förderung der kognitiven Entwicklung im Allgemeinen sind deshalb die fundamentalen Ziele jedes Schulsystems“ (Weinert 2001, S. 65). Die Herausforderungen für Schule verändern sich rasant und werden immer komplexer:

- Schule muss mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft zurecht kommen.
- Die Leistungen der Schule werden verstärkt unter dem „Kosten- Nutzen- Aspekt“ betrachtet.
- Einzelschulen müssen sich häufiger einem qualitativen Wettbewerb durch Eltern und Lernende stellen (Schulrankings).
- Der Schule wird von Lernenden und deren Erziehungsberechtigten ein steigendes Maß an Mitbestimmung und Mitsprache abverlangt (vollständige Demokratisierung auch im Unterricht).
- Die Wissensgesellschaft erfordert eine Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur (mehr intelligentes Wissen statt trägem Wissen).
- Die Werteerziehung steht u.a. angesichts der immer heterogener werdenden Wertvorstellungen auf dem Prüfstand (Weinert 2001).

Das Aufgabenspektrum einer zeitgemäßen Schule, die auf zukünftige Anforderungen vorbereitet, umfasst eben nicht ausschließlich die Vermittlung von abstraktem Wissen und fachlicher Kompetenz. Sie muss vielmehr auch Schlüsselqualifikationen in den Bereichen von methodischen und sozialen Kompetenzen vermitteln. Auch Weinert (2001) verweist auf die zunehmende Bedeutung der Sozialkompetenz für erfolgreiches gesellschaftliches Handeln und beruflichen Erfolg und postuliert diese Schlüsselqualifikation als zentrales Lernziel von Schule. Schule hat leider nicht immer rechtzeitig die Notwendigkeit der Innovation als

Folge gesellschaftlicher Umbrüche erkannt. Wenn sie auch weiterhin ihren gewichtigen Stellenwert für die Vorbereitung auf eine immer modernere Gesellschaft behalten soll, so kann sie dies nur durch ihre stringente kontinuierliche Weiterentwicklung leisten.

Dabei darf sich Schule jedoch nicht auf einen reinen Zulieferbetrieb der Wirtschaft reduzieren. Eine angemessene Handlungsfähigkeit unserer Kinder und Jugendlichen ist in der heutigen Gesellschaft insbesondere mit der Fähigkeit zur kritischen Distanz und zum Erkennen von Handlungsalternativen verbunden.

1.1 Schulentwicklung als Konsequenz

Der dynamische Wandel der deutschen Gesellschaft, „der Umbruch von der Industrie- zur globalen Informations- und Wissensgesellschaft“ (Kempfert & Rolff 1999, S. 14) und die Ergebnisse länderübergreifender Vergleiche von Schülerleistungen haben der Diskussion zur Schulentwicklung einen mächtigen Anstoß und eine neue Richtung gegeben. Der Qualitätsbegriff entwickelte sich in Wirtschaft und Industrie, die in den Kompetenzen ihrer Mitarbeiter einen der wichtigsten Qualitätsfaktoren sahen und sehen, zur zentralen Kategorie und drang schließlich bis in die pädagogische Handlungseinheit Schule vor. Aber auch das Wertebild ist von dieser Entwicklung betroffen. Die Veränderung von Gesellschaft und Arbeitswelt zum einen durch die zunehmende Individualität des Einzelnen (im allgemeinen Sprachgebrauch wird häufig Individualität als Synonym für Egoismus verwendet) als auch durch die Globalisierung und Werteverchiebung bei den Unternehmen (in großen Unternehmen zählt in erster Linie der Shareholder-value, d.h. nur der Unternehmenserfolg, die Arbeitskraft hat sich dagegen vollständig dem Marktwert des Unternehmens unterzuordnen) setzt dabei zwangsläufig eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen bei allen an Schule Beteiligten voraus und bewirkt damit gleichzeitig auch eine Veränderung der Schulkultur, denn Schule ist immer ein Spiegel der Gesellschaft. Die Annäherung sachlich-betrieblicher Erfordernisse und subjektiv-persönlicher Interessen begründet ein großes betriebliches und gesellschaftliches Innovationspotential. Diese Veränderungen in allen Bereichen unserer Gesellschaft beeinflus-

sen dadurch zutiefst auch unsere Bildungslandschaft. Beeinträchtigte oder fehlende Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in den Familien und die Forderung der Wirtschaft nach verstärkter Ausprägung von „Schlüsselqualifikationen“ junger Menschen stellen neben den Bildungsaufgaben den Erziehungsauftrag der Schule und damit auch die pädagogische und erzieherische Arbeit von Lehrkräften wieder in den Mittelpunkt der Bildungsdiskussion. „Veränderte Lebensformen in der Familie, in der Arbeits- und Wirtschaftswelt, in der Kultur durch neue Kommunikations- und Informationstechnologien, durch die Bevölkerungsentwicklung und Migration“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 24-28) drücken sich aus in der „Individualisierung der menschlichen Lebensführung (Egoismen) und der Kommerzialisierung in fast allen Lebensbereichen“ (Hessisches Kultusministerium 1997, S. 19 - 20).

Diese Erscheinungen wirken selbstverständlich auch auf die Kindheits- und Jugendphase der Heranwachsenden ein, die heute die Schule besuchen. Lehrerinnen und Lehrer nehmen in ihrem Unterricht deutlicher als früher den Egoismus von Einzelkindern wahr, setzen sich häufiger mit Eltern überbehüteter Erstklässler auseinander, erkennen eine Distanz der Heranwachsenden zu gemeinsamen Unternehmungen, die früher Familien enger verbanden, hören sich von ihren Schülern die Berichte über abstruse Serien im Fernsehen an, leiden unter einer Distanzierung von Regeln des Anstandes, unter den zunehmenden Aggressionen zwischen den Kindern bereits im Kindergarten und in der Grundschule und sind geschockt, wenn die Polizei Schülerinnen ihrer Klasse im Zusammenhang mit Drogen und Gewaltdelikten befragt.

„Neue Verhaltensweisen von Jugendlichen bleiben nicht ohne Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts“ (Fölling-Albers 1995, S. 97). Viele Kinder fordern durch ihre Haltung immer wieder die individuelle Aufmerksamkeit und Zuwendung Ihrer Lehrkräfte geradezu heraus. Eine markante Änderung ist der Anstieg der erzieherischen und sozialpädagogischen Aufgaben in den Schulen. Diese Veränderungen werden von einem großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer vor allem als Belastung wahrgenommen, sie erleben den Unterricht in einem hohen Maße als „gestört“. Sie suchen deshalb nach Hinweisen und Hilfen für Unter-

richtsformen, die den unterschiedlichen Lern- und Zuwendungsansprüchen der Kinder entgegenkommen.

1.2 Historischer Abriss der Schulentwicklung

Die Frage, was Schulqualität ist, beschäftigt heute nahezu alle gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Institutionen. Dabei wird deutlich: Schulqualität greift weiter als irgendwelche Erläuterungen, die eine „gute Schule“ definieren. Sie zielt auf einen umfassenderen Ansatz, ein neues Leitbild von Schule, sie rückt sie in das Zentrum der Entwicklung, fordert Autonomie, mehr Steuerungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und vor allem eine größere pädagogische Verantwortung für alle Mitarbeiter.

Die Ausweitung des Bildungssystems in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts dürfte für die Schulentwicklung ein bemerkenswerter Ausgangspunkt gewesen sein. Schulentwicklung orientierte sich zu dieser Zeit besonders an Begriffen wie Bildungsökonomie und Bildungssoziologie. Die Bildungsökonomie war vorwiegend volkswirtschaftlich nutzenorientiert und befasste sich vor allem mit dem Beitrag von Bildungsausgaben zum Wirtschaftswachstum, mit der Frage nach dem künftigen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, mit dem Funktionieren von Ausbildungs- und korrespondierenden Berufsschulsystemen und mit qualifizierter Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung.

Die Bildungssoziologie untersuchte die Sozialisationsfunktion der Schule, ihre Rolle im Zusammenhang mit Klassen und dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern, ihre gesellschaftlichen Schichten und Statusstrukturen. Dabei wurde ein besonderes Augenmerk auf den Ausgleich unterschiedlicher Bildungschancen und auf die Gestaltung von Bildungszertifikaten gelegt. Aus den Arbeitsergebnissen beider Disziplinen entstanden dann Konzepte für die Bildungsplanung, die sich insbesondere mit übergreifenden Fragen zur strukturellen Umgestaltung des Schulsystems und der Schulverwaltung auseinandersetzten.

Diese Konzepte waren Grundlage für den 1973 erstmals vorgestellten Bildungsgesamtplan für die Bundesrepublik Deutschland. Es wurde versucht, das Bil-

dungssystem mit dem Wirtschaftssystem abzugleichen und in der Bevölkerung eine Steigerung höherer Bildungsabschlüsse zu erreichen. Dadurch sollten gesellschaftliche Risiken künftiger wirtschaftlicher Entwicklungen durch eine qualifiziertere Ausbildung der Arbeitnehmer besser kalkulierbar werden. Erst als die Bildungsreform stagnierte, setzte ein Paradigmenwechsel ein, weg von den makropolitischen Gesamtsystemstrategien hin zur Einzelschule (Fend 1986), also weg von der äußeren Schulentwicklung hin zur inneren. Zunächst wuchs das Interesse an der Erforschung von Bedingungen, die für das Gelingen bzw. Misslingen von schulischen Innovationsbestrebungen verantwortlich sind. Traditionelle Forschungen zum Schulsystemvergleich veralteten allerdings schnell, „weil sie keine Handlungsrelevanz für die Hauptbetroffenen hatten“. Bestenfalls Politiker, aber nicht Lehrer, konnten von den Ergebnissen der Vergleichsforschung etwas lernen oder Handlungsorientierungen ableiten. Handlungsorientierungen für den Schulalltag versprechen aber gerade die neueren Forschungen über die „Qualität von Schule“, häufig popularisiert durch die Frage: „Was ist eine gute Schule?“ (Rolff 1993, S. 107).

In den achtziger Jahren gelangte so die „Qualität von Schule“ ins Zentrum des Interesses von Schulentwicklung (Steffens & Bargel 1987 und Aurin 1990). Dieses Konzept „meint einen Neuanatz von pädagogischer oder innerer Schulreform“ (Rolff 1993, S. 106). Lehrkräfte werden nicht länger als bloße Konsumenten von schulischen Innovationen gesehen, sondern vielmehr als potentielle Urheber und Mitgestalter. Damit wurde als neue Aufgabe für Lehrkräfte neben dem Lehren und Erziehen das „Innovieren“ installiert. Auch die Vorstellung, dass Innovation in vergleichbarer Weise administrativ auf alle Schulen übertragen werden kann, wird zunehmend kritisch hinterfragt und stark relativiert. Begreift man Schulentwicklung als beharrliche und systematische Arbeit an den Schwächen und den Stärken der jeweiligen Schule, so rückt die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit immer mehr in den Mittelpunkt der pädagogischen Reformbemühungen.

Seit jeher wird an die Schule eine Fülle von gesellschaftlichen Aufgaben delegiert. „Es soll in Schulen (aber) nicht nur gelernt, sondern auch sozialisiert, erzo-

gen, geformt und gebildet werden. Was Menschen in vorindustriellen Gesellschaften zum Leben und Überleben brauchen, entwickeln und erwerben sie durch Nachahmung, Anleitung, Anlernung, durch soziale Praxis und durch die aktive Auseinandersetzung mit ihrer Nahumwelt; was Menschen in wissenschaftlich-technisch überformten Gesellschaften an zusätzlichen Fähigkeiten zu einem erfolgreichen Leben benötigen, müssen sie sich mit Hilfe von Schulen aneignen. Der Erwerb speziellen Wissens und Könnens, aber auch die Förderung der kognitiven Entwicklung im Allgemeinen sind deshalb die fundamentalen Ziele jedes Schulsystems“ (Weinert 2001, S. 65).

Hierbei ist jede einzelne Schule angesprochen, sich immer wieder selbst zu fragen, ob sie noch das pädagogische und erzieherische Niveau an schulischer Bildung besitzt, das nötig ist, um ihre Schülerinnen und Schüler für ein leistungsorientiertes und besonders auch sozialverträgliches Leben zu befähigen. Diese zentrale Frage löst in der Regel an einer Schule einen gemeinschaftlichen Prozess bei allen an Schule Beteiligten aus, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung der Einzelschule steht. Voraussetzung dafür ist allerdings – egal welcher Weg letztendlich gewählt wird –, dass sich die Schule als eine „lernende Organisation“ versteht, also bereit ist dazuzulernen, sich zu ändern, neue Wege zu gehen.

Schulentwicklung ist also grundsätzlich kein „modernes“ Thema, sondern der beständige Versuch, seit dem 20. Jahrhundert das Schulsystem effektiver zu gestalten. Die innere Schulentwicklung zielt auf eine Verbesserung der Schule („Die gute Schule“) ab und „sucht neue Wege, wie Schule heute gestaltet und wie wichtigen Anliegen einer einzelnen Schule Rechnung getragen werden kann (...). Schulentwicklung kann (daher) nicht von „oben“ verordnet werden, denn sie setzt auf Eigeninitiative, Engagement und möglichst gemeinsames Handeln“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001). Allerdings beschäftigten sich die meisten Konzepte bis zur Jahrtausendwende schwerpunktmäßig mit dem Gesamtsystem Schule und mit schulinternen Veränderungsprozessen und waren so meist fern von jeglicher Hilfestellung für die Bewältigung der täglichen Unterrichtspraxis: „Die zurückliegende Schulentwicklungsarbeit hat sehr stark auf systemische Betrachtungsweisen und umfassende Prozesse der Organisationsentwicklung abgestellt. Dieser Ansatz hat das Manko, dass er ausgesprochen

zeit- und arbeitsaufwendig ist und eine relativ abstrakte und vielschichtige Auseinandersetzung mit dem System Schule nach sich zieht, die das alltägliche Unterrichtsgeschäft erfahrungsgemäß kaum erreicht...“ (Klippert 2000c, S. 9). Seit einigen Jahren rückt verstärkt der Unterricht ins Blickfeld der inneren Schulentwicklung (Klippert 2000c). Auch wenn ein zentrales Handlungsfeld der Schule das Entwickeln und Erproben neuer Formen des Lehrens und Lernens ist, das „Kerngeschäft“ ist und bleibt der Unterricht. Strukturänderungen sind jedoch nicht die einzigen Schlüssel zur Unterrichtsentwicklung. Veränderungen des pädagogischen und didaktischen Verhaltens der Lehrkräfte lassen sich durch Strukturänderungen nur mit bescheidenem Erfolg stimulieren.

Helmut Fend führte bereits 1973 seine ersten größeren Untersuchungen an Schulen mit dem Ziel durch, Unterscheidungskriterien von „guten“ und „schlechten“ Schulen zu ermitteln. Obwohl es nicht leicht fällt, die „pädagogische Handlungseinheit“, mit der er die konkrete Einzelschule bezeichnet, zu charakterisieren und die Merkmale ihrer Qualität zu bestimmen, gelangte er aufgrund von Fallstudien und Schulbesuchen zu Ergebnissen, wonach sich gute und schlechte Schulen „per definitionem im Problemniveau, in der sozialen Integration des Lehrkörpers, in der Reichhaltigkeit des Schullebens, in der Arbeitszufriedenheit des Kollegiums und in der pädagogischen Zuwendung zur Schülerschaft unterscheiden“ (Fend 1986, S. 280). Kempfert & Rolff definieren Qualität als Kategorie, die traditionell einen Eigenwert bezeichnet: „Güte, vortreffliche Beschaffenheit oder ganz allgemein etwas Wertvolles“ (in: Weibel 1997, S. 60). Diese produktorientierte Charakterisierung von Qualität wird durch eine prozessorientierte erweitert: „Modernes Qualitätsmanagement wird verstanden als kontinuierlicher Verbesserungs- und damit als Lern-Prozess“ (Tauchmann 1998, S. 209). Kempfert & Rolff (1999, S. 14) übertragen das in der Wirtschaft entfaltete Qualitätsmanagement mit den Ebenen Input, Prozess und Output auf die Belange und Werte der Pädagogik und legen es in folgender Weise aus:

- Unter „Input“ werden Ressourcen und das Schulcurriculum subsumiert und die Zeit, die für das Lernen zur Verfügung steht.
- Der „Prozess“ meint Lernformen, Lernkultur und die Ablauforganisation, die allein von der Schule zu bestimmen seien.

- „Output“ kennzeichnet Abschlussqualifikationen und das Niveau der Lernergebnisse. Er bemisst sich jedoch nicht ausschließlich an den Leistungen der Schüler, sondern auch an dem, was die Schule den Lernenden darüber hinaus anbietet.

Mit dem Begriff „Schulentwicklung“ werden in der Wissenschaft und in der Praxis unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen verbunden. Allgemein betrachtet bezieht sich Schulentwicklung auf alle Schulstufen und Schularten. Sie zielt auf die Verbesserung der Wirksamkeit und die Sicherung der Qualität an den einzelnen Schulen ab.

1.3 Von der Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft

Schulreformen der letzten Jahrzehnte waren vorwiegend auf strukturelle Veränderungen hin angelegt. Heute zeigt sich, dass sich alleine damit kaum Verbesserungen der Unterrichts- und Lernprozesse erreichen lassen. Der Wandel unserer Gesellschaft und unserer Arbeitswelt wird durch den o.a. epochalen Umbruch von der Industrie zur Wissensgesellschaft deutlich. Die Schule als Institution, aber besonders die darin arbeitenden Lehrkräfte haben die anspruchsvolle Aufgabe, junge Menschen auf ein Leben in einer dynamischen und komplexen Welt so vorzubereiten, dass sie kompetent, flexibel und verantwortungsbewusst die Zukunft gestalten können. Dazu gehört der Erwerb von fundiertem Wissen und Handlungskompetenzen, wie Selbständigkeit und Selbstvertrauen, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Flexibilität und vernetztes Denken ebenso wie die Vermittlung von Wertevorstellungen. Diese Anforderungen müssen sich im System Schule in der Unterrichtsvorbereitung und besonders der Unterrichtsgestaltung niederschlagen.

Der Erwerb dieser Kompetenzen gilt gleichermaßen für Lehrkräfte und Schüler. Störungen im System Schule führen zu Reibungsverlusten und sind in hohem Maße kontraproduktiv. Dabei ist gerade das Konzept der Wissensgesellschaft stark auf das Individuum und dessen Entwicklung sowie dessen selbsttätiger Mitarbeit hin orientiert. Aus Inhalten von Informationen und durch deren Verarbeitung entsteht Wissen. Wissen wird somit als herausragende Kompetenz in unse-

rer Zeit begriffen. Die Wissensgesellschaft gewinnt ihre Lebensgrundlagen aus reflektiertem und bewertetem Wissen. Dabei setzt sie neue Möglichkeiten der Informationsgewinnung, des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung bewusst und sozial verträglich ein (Frühwald 1996). Damit „wird kenntlich gemacht, dass Informationen die Informationen von jemandem (Bestimmten) sind und dass diese Informationen eine Bedeutung haben“ (de Haan & Poltermann 2002, S. 8), ein Kernsatz für die Bedeutung des Lehrens und Lernens in unseren Klassenzimmern.

Seit Anfang der neunziger Jahre stehen das Wissen und seine Funktion in unserer Gesellschaft zunehmend im Mittelpunkt. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie ließ im Zeitraum von 1996 bis 1998 das Wissens- und Bildungs-Delphi realisieren. Die Delphi-Methode stellt auf der Suche nach Entwicklungslinien für die Zukunft die Sicht unterschiedlicher Experten in einem lernenden Prozess einander gegenüber. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Widersprüchlichkeiten herauszuarbeiten. Nach dieser Studie gilt die Verfügbarkeit von Wissen als immer wichtigere Voraussetzung für die zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung und somit als entscheidender Produktionsfaktor im globalen Wettbewerb (Prognos AG 1998). Die Bezeichnung „Wissensgesellschaft wird heute zunehmend benutzt, um die Veränderungen in der spätindustriellen Gesellschaft unserer Tage auf einen neuen, vielleicht aussagekräftigeren Begriff zu bringen“ (Wolff 1999, S. 11). Der Ausdruck „Informationsgesellschaft“ wird auch deshalb verdrängt, weil Informationen vornehmlich als statisches Wissen betrachtet werden, Wissen selber aber eine viel komplexere Struktur hat.

Die Wissenschaft liefert als Basis der Wissensgesellschaft permanent neues Wissen, das in konkretes Handeln, in Produkte oder Dienstleistungen umgesetzt werden kann und sich so ökonomisch verwerten lässt. Problematisch dabei ist, dass Menge und Komplexität des Wissens drastisch zunehmen und dass es einem rasanten Wandel unterworfen ist. In der Delphi-Studie von 1996 bis 1998 wird Wissen nicht mehr als verfügbare Information definiert, sondern vielmehr als Fähigkeit,

- strukturierte Aussagen über Fakten und Ideen auszudrücken,
- diese Fakten und Ideen zu übermitteln und
- sie im Kontext sozialen Handelns gestaltend einzusetzen.

Wolff (1999, S. 15 f.) führt dazu exemplarisch folgende Qualifikationen auf: „Persönliche Fähigkeit im Umgang mit Wissen“, „kommunikative Kompetenzen“, „gesellschaftlich ethische Orientierungsmöglichkeiten“, „allgemeine methodische Grundlagen und Kulturtechniken“ sowie „inhaltliches Grundlagen- und Problemlösungswissen“. Wissen ist individuell verfügbar und kann zur Reflexion, Problemlösung, Verständigung und auch zur Veränderung eingesetzt werden. Nach Stehr wird Wissen als „Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen“ (1994, S. 16) und als „Fähigkeit zum sozialen Handeln“ (1994, S. 81) zur prägenden Kraft für menschliches Tun und ist abhängig von der jeweiligen Aufnahme- und Verarbeitungskapazität des Individuums. In der bereits oben erwähnten Delphi-Befragung wurde betont, dass die junge Generation insbesondere befähigt werden muss, die Informations- und Wissensflut adäquat zu nutzen und mit ihr zurecht zu kommen (Prognos AG 1998, S. 40). Und diese junge Generation gilt es auf die veränderten Bedingungen der sich verändernden Gesellschaft im System Schule vorzubereiten. Insbesondere die Lehrkräfte haben dabei die Aufgabe, dieses Wissen didaktisch und methodisch aufbereitet altersgemäß an die Heranwachsenden heranzutragen und in einer förderlichen Lernatmosphäre zu vermitteln. Alle am Lehr- und Lernprozess Beteiligten müssen, um solchen Forderungen Nachdruck zu verleihen, diese förderliche Lernatmosphäre durch ihr Gesamtverhalten unterstützen, was aber immer häufiger im Schulalltag nicht gelingt. Gelingt dies aber nicht, kommt es vermehrt zu Konflikten zwischen den „Sozialpartnern“ im Unterricht.

Welche Entwicklungen und Charakteristika kennzeichnen aber nun ein zukunftsfähiges Bildungssystem? Festzustellen ist, dass sich „Lehren“ und „Lernen“ verändert, dass sich auch die Rollen von „Lehrenden“ und „Lernenden“ verändern werden und müssen:

- Lernen findet in der Wissensgesellschaft an vielen neuen Lernorten statt.
- „Selbstgesteuertes multimediales und interaktives Lernen“ gewinnt an Bedeutung.

- Die zeitliche und organisatorische Gestaltung von Bildungsprozessen wird entzerrt und „modularisiert“ werden.
- Die Rolle des Lernenden wird immer mehr zu der eines eigeninitiativen Forschers, der im Team mit anderen und mit der Unterstützung des Lehrers neue Wissensgebiete erobert. Er selbst fungiert immer weniger als passiver Empfänger vorgegebener Lerninhalte, sondern immer mehr als aktiver Gestalter von Lernprozessen und Lerngruppen, in denen er phasenweise auch die Rolle des Lehrenden übernimmt.
- Lehrkräfte sind weniger „Fachautoritäten“ als vielmehr „Berater“, die im Prozess der Wissensaneignung Informationen geben, vor allem aber anregen, unterstützen und zu Selbstverantwortung und Eigenständigkeit animieren.
- „Traditionelle Lernmethoden“ werden von neuen Konzepten ergänzt.
- Eigeninitiative und Selbststeuerung gewinnen im Lernprozess immer mehr an Gewicht.

Diese Verhaltensdispositionen bilden die Voraussetzungen für das notwendige lebenslange Lernen, das „die gesamte Biographie des Individuums“ durchzieht (Kuwon & Waschbüsch 1999, S. 25-27).

Sie sollen in verdichteter, stark verkürzter Ausführung exemplarisch aufzeigen, in welchem Maße die „Wissensgesellschaft“ mit der Bildungsstätte Schule verknüpft ist. Die Skizzierung der Delphi-Studien soll das Postulat von der Notwendigkeit einer permanenten Unterrichtsentwicklung durch sich selbst weiterentwickelnde und lernende (forschende) Lehrkräfte untermauern. Dies erfordert allerdings eine Lernatmosphäre in Gesellschaft und Schule, die geprägt ist von gegenseitigem Vertrauen und von der (gesellschaftlich anerkannten) Kompetenz der Lehrenden. Dies erfordert vor allem auch eine positive Lerneinstellung der Schüler. Viele sind jedoch mit den Ansprüchen der Wissensgesellschaft überfordert und reagieren frustriert und aggressiv im Unterrichtsalltag auf die Bemühungen der Lehrkräfte und blockieren somit eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre.

2 Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Die innere Schulentwicklung gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund der Kernprobleme des deutschen Bildungswesens, die die PISA-Studie 2000 erstmals deutlich gemacht hat, verstärkt an Bedeutung (Stanat 2003, S. 51).

Besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei folgende Handlungsfelder:

- die Entwicklung und Erprobung neuer Formen des Lehrens und Lernens,
- die Förderung von Kommunikation und Teamfähigkeit im Kollegium und im Klassenverband,
- die Ressourcenorientierung (Stärken - Schwächeprofil),
- die Öffnung der Schule nach außen und
- die Übernahme von Verantwortung durch alle an Schule Beteiligten.

Damit wird deutlich, dass Schule als Ganzes gestaltet werden muss, zumal sie einen Lebens- und Erfahrungsraum darstellt, „in dem die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Unterricht lernen, sondern im ganzen Schulhaus, auf dem Schulhof, im Zusammenleben mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und mit den Lehrerinnen und Lehrern“ (Arbeitsgruppe Schulentwicklungsberatung 1997, S. 13). Schüler bräuchten einen Ort, an dem Sie aufwachsen können, hat von Hentig (2005) mit seiner Forderung nach Schule als Erfahrungsraum der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Entscheidend sei eine lernfreundliche Umgebung und die bestehe nicht zuletzt in (den) „Menschen, die lernen“. Schule ist damit nicht nur Lern-, sondern zunehmend auch Lebensraum für Schüler und Lehrkräfte.

Innere Schulentwicklung umfasst also nicht nur den Unterricht, sondern nimmt Einfluss auf das Schulmanagement und auf die gesamte Schulfamilie, vor allem aber auf die Lehrkräfte. Walter Weibel nennt Bezugspunkte, die sich für eine gravierend neue Aufgabenverteilung im Schulmanagement ergeben. „Die Qualitätssicherung legt die Standards fest, die sich im staatlichen Auftrag an den Schulen widerspiegeln müssen. Sie bleibt in der Hand der Schulaufsicht. Die dynamische Qualitätsentwicklung aber orientiert sich am Feedback des Personals, beschafft Informationen aus der pädagogischen Realität, interpretiert und verbessert sie“ (Weibel 1997, S. 60). Da sich dieser Prozess primär an der Schule vollzieht, fällt

die Sorge um die Qualität des Angebotes und der Lernergebnisse in das Aufgabengebiet der konkreten Bildungseinrichtung. Sie muss ihre Aufmerksamkeit also vor allem auf die Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten, auf die Persönlichkeitsentwicklung, das Wertebewusstsein und die Sozialprägung der Kinder und Jugendlichen lenken. Dietmar Tauchmann bezeichnet die Schule als einen Dienstleister, der seine Qualität dadurch beweisen muss, dass „Lernerfolge im kognitiven wie im sozialen Bereich und Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung, Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung gemeinsam definiertes und angestrebtes Ziel aller Beteiligten ist. Je intensiver die Diskussion um mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schule vor Ort geführt wird, umso wichtiger wird es im Sinn der Qualitätssicherung, dass sich die Mitglieder der Schulgemeinschaft der Normen der Qualität von Bildung und Erziehung vergewissern und diese immer wieder neu vereinbaren“ (Tauchmann 1998, S. 209).

Richten sich die Konsequenzen, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel, der Bildungstheorie oder den psychologisch-pädagogischen Erkenntnissen beispielsweise zum Lernen ergeben, in erster Linie an die Schulen und die Kultusverwaltungen im Allgemeinen, so zielen die von den Qualitätsansprüchen ausgehenden Impulse eindeutig auf die Einzelschule im Besonderen. Sie soll mit ihren Mitarbeitern, mit ihren materiellen und verwaltungstechnischen Möglichkeiten ihr eigenes Profil auch in Konkurrenz zu anderen Schulen selbst zeichnen.

Diese „neue“ Auffassung erwuchs aus der Einsicht, dass Schule vor allem dann Qualität erzeugen könne, wenn die in ihr wirkenden Fachkräfte „in ihrer Arbeit nicht der unmittelbaren Kontrolle von Vorgesetzten unterworfen sind“ (Kempfert & Rolff 1999, S. 18), weil der Qualität eben auch eine dynamische Komponente immanent sei und sie dort verbessert werden müsse, wo Unterricht und Erziehung stattfinden. Diese Aufgabe könnten zentrale Behörden nicht erfüllen, weil es ihnen angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen fehlt. Die Erkenntnis, dass die Schule der „Motor der Entwicklung“, eine „lernende Organisation“, eine „selbständig agierende pädagogische Handlungseinheit“ ist, bedarf der Erklärung vor Ort und der weiteren intensiven Überzeugungsarbeit von eben jenen Institutionen, die ihre administrative Dominanz abbauen sollen (Kempfert & Rolff 1999, S. 18). Nur wenn dieser Spagat zwi-

schen Anregung und Anordnung zur Schulentwicklung gelingt, könnte die folgende Hypothese bestätigt werden: Je geringer die „Top-down-Steuerung“ auf die Schule einwirkt, um so größer wird sowohl ihre Autonomie als auch das Bewusstsein von Verantwortung für ihr originäres pädagogisches Profil. Die Verwendung des Begriffes „Autonomie“ im Zusammenhang mit der staatlichen Schule bedarf einer Anmerkung:

Die staatsbürgerkundliche und juristische Auslegung des Begriffes beinhaltet das Recht eines Gemeinwesens, die Rechtsverhältnisse seiner Angehörigen durch Aufstellung bindender Rechtsverhältnisse zu regeln. Der schulrechtliche Blick auf die Autonomiedebatte führte jedoch zu der Feststellung, dass der Begriff der schulischen Autonomie im rechtlichen Sinne unzutreffend ist, da Schulen keine juristischen Personen des öffentlichen Rechts sind, sondern nicht-rechtsfähige öffentliche Anstalten (Avenarius 1995). Die Selbstgerechtigkeit des staatlichen Monopols sollte aber zu Gunsten einer besseren Kundenorientierung abgebaut werden. „Wesentliche Entscheidungen“ sollten gemäß dem Rechtsstaats- und Demokratieprinzip vom Parlament getroffen und nicht der Schulverwaltung überlassen werden (Avenarius 2005).

Persönliche Initiativen zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen sind grundsätzlich zu belohnen. Es müssen Konzepte eines „public market“ entwickelt werden, „durch den Bildungssysteme als öffentliche Güter allen Bürgern mit gleicher Qualität zugute kommen, aber gleichzeitig über eine Erweiterung von Mitentscheidungsmöglichkeiten und Wahlmöglichkeiten responsiv gegenüber den Kundenurteilen sind“ (Fend 2001, S. 47). Das Modell setzt voraus, „dass die Lehrertätigkeit in höherem Maße als bisher einer öffentlichen Verantwortung ausgesetzt“ und gleichzeitig durch systemische Rahmenbedingungen gestärkt, professionell entwickelt, durch kollegiale Strukturen auf Schulebene gestützt und gegenüber den „Kunden offen“ werde. Dazu gehört auch, dass die erzieherische Arbeit der Lehrer in der Verantwortung um das Wohl der Kinder in der Gesellschaft der elterlichen Erziehungsarbeit gleichgestellt wird und Anerkennung findet. In diesem Konzept sieht Fend die Chance, dass sich die produktiven Lehrkräfte bei der Gestaltung von Schule und Unterricht auf Dauer durchsetzen werden. Allerdings bleiben auch für ihn die Instrumente „der Personalqualifizierung

und der regulativen Kontrolle über gesetzliche Regelungen unentbehrlich“ (Fend 2001, S. 47). Sie sind durch alternative Instrumente der Evaluation, durch die positive Verstärkung von teilautonomen Schulen und durch Leistungsanreize für engagierte Lehrer zu ergänzen.

Als charakteristische Merkmale der *Organisationsentwicklung* nennt Miller unter anderem die Selbststeuerung der Schulen, die geplanten, langfristigen Vorgehensweisen aufgrund praxis- und handlungsbezogener Ansätze, die gezielte Veränderung von Prozessen und Strukturen, Selbstuntersuchung und gemeinsame Interpretation, offene Kommunikation, Supervision und Reflexion, die Verbesserung der humanen Organisation sowie der Effizienz (Miller 1991, S. 51 f.).

In der *Unterrichtsentwicklung* sehen Kempfert & Rolff den zweiten Hauptweg zur Schulentwicklung. Der Unterricht gehört zur Kernaktivität von Lehrpersonen. Schwerpunkte sind die Lernkultur, die Schülerorientierung, das Methodentraining und erweiterte Unterrichtsformen (Kempfert & Rolff 1999, S. 20 f.). Im Sinne der Praxisforschung ist Unterricht deshalb an der Schule zu evaluieren.

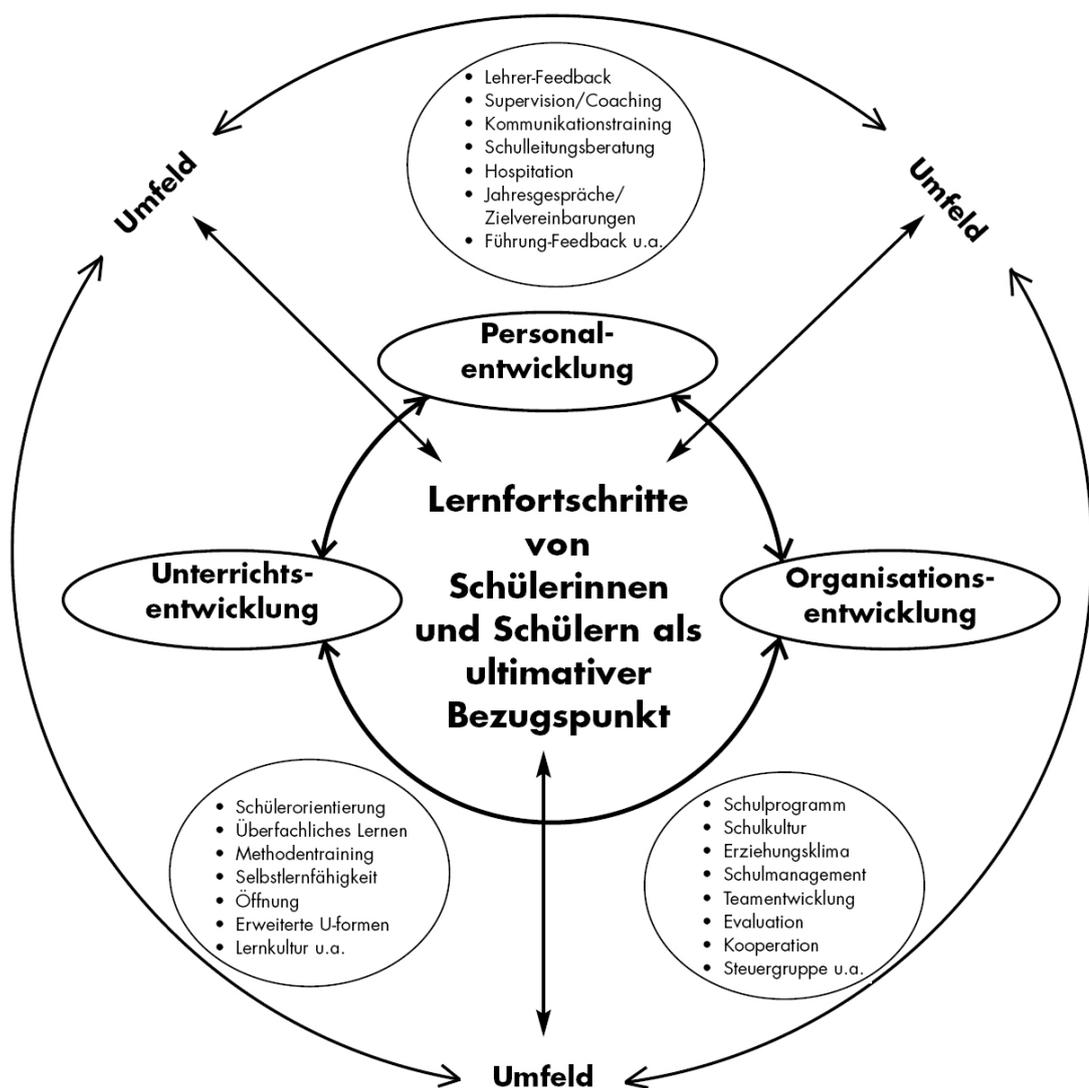
Da es sich bei den Interaktionsprozessen an der Schule um pädagogische Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen handelt, betrachten Kempfert und Rolff die *Personalentwicklung* als den dritten Hauptweg zur Weiterentwicklung einer Schule. „Nur Lehrerinnen und Lehrer können die Qualität des Unterrichts verbessern. Insofern haben sie eine Schlüsselposition. Personalentwicklung meint (also) ein Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (1999, S. 20 f.). „Ihre Inhalte ergeben sich aus den Bereichen der „Lehrer- (Selbst-) Beurteilung“, der Supervision, des Kommunikationstrainings und der Unterrichtshospitation. Sie sollen zu einem Lernprozess anregen, bei dem es in der Schule um das Erfinden, Erproben und Erneuern der Praxis gehe“ (Kempfert & Rolff 1999, S. 22.).

Diese Subsysteme stehen als Regelkreise miteinander in Verbindung. Es gibt keine linearen Kausalketten von Ursache und Wirkung. Bei der Veränderung eines Elementes muss daher jeweils das Gesamtsystem mit reflektiert werden.

Das „Drei-Wege-Modell“ (siehe Abbildung 1) von Hans-Günter Rolff (1993) stellt den Systemzusammenhang pädagogischer Schulentwicklung dar. Dabei wird die Unterrichtsentwicklung neben der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung als einer von drei tragenden Bereichen der Schulentwicklung gesehen.

Als ultimativer Bezugspunkt gilt der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Diese Darstellung erlaubt es, Schulentwicklung auf einen Blick zu erfassen.

Abb. 1: Das „Drei-Wege-Modell“



(nach Rolff 1999, S. 39)

Wichtig dabei ist, dass die Entwicklungen und Neuerungen im Bildungsbereich mit all ihren komplexen Verknüpfungen in einem Orientierungsraster dargestellt

und kommuniziert werden können. Systemisch gedacht, führt jedes Aufgabenfeld notwendig zu den anderen.

2.1 Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung ist in den vierziger Jahren in den USA entstanden und entwickelte sich aus der Zusammenschau von industriesoziologischen und pädagogisch-sozialpsychologischen Aspekten. Aus dem erstgenannten Bereich entstanden neben Management- und Führungskonzepten die allgemein gültigen Grundvoraussetzungen für Unternehmensentwicklung. Kurt Lewin entwickelte die Basis der pädagogisch-sozialpsychologischen Dimension von Organisationsentwicklung weiter und lieferte die Erkenntnis, dass Veränderungen innerhalb der Organisation nur durch Kooperation und Abstimmung der Interessen herbeigeführt werden können. Diese „Zwei-Quellen-Theorie“ (Comelli 1985, S. 49) findet sich in der Vielzahl von Definitionsversuchen wieder. So bezeichnen Ulrich und Fluri Organisationsentwicklung als „ganzheitliches Konzept zur gleichzeitigen Entwicklung der Kommunikationskultur und der Struktur organisierter sozialer Systeme, das personen- und aufgabenbezogenen Aspekten gleichermaßen Rechnung trägt“ (Ulrich & Fluri 1995, S. 205). Baumgartner (Baumgartner, Häfele, Schwarz & Sohm 1992) unterscheidet zehn Organisationsentwicklungs-Prinzipien:

1. Aktive Mitbeteiligung aller Betroffener
2. Ausrichtung an Menschen und Organisationen
3. Bearbeitung von Komplexität (der Probleme)
4. Konkrete Probleme als Ansatzpunkte
5. Lernen in Gruppen und Teamentwicklung
6. Veränderung statt Erstarrung (wobei Bewährtes Bestand haben soll)
7. Der Weg ist so wichtig wie das Ziel
8. Entwicklung als kontinuierlicher Prozess
9. Arbeitsplatz als Ausgangspunkt
10. Systemisches Denken.

Während Organisationsentwicklung in den USA bereits kurz nach der Entstehung auch auf den schulischen Bereich angewendet worden war, erfolgte dies in Deutschland erst ab Mitte der siebziger Jahre. Rolff (1993) definiert Organisationsentwicklung für den Bereich Schule als „Ansatz, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln...“ und zwar in der Hauptsache durch deren Mitglieder selbst. Dabei geht es weniger um das Lernen von Einzelpersonen als vielmehr um das Lernen ganzer Organisationen. Die Schule als Handlungseinheit wird somit zur lernenden Organisation.

Mit Organisationsentwicklung werden in diesem Modell Arbeitsschwerpunkte wie Schulprogramm, Schulkultur, Schulmanagement, Kooperation, Steuergruppe usw. zusammengefasst. Organisationsentwicklung will die technischen und menschlichen Aspekte eines sozialen Systems integrieren, respektiert aber gleichzeitig deren eigene Gesetzmäßigkeiten. Sie betrachtet die Bedürfnisse der Organisation und die ihrer Mitglieder als gleichberechtigt. Ziel eines Organisationsentwicklungsprozesses ist die „Selbsterneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der Aufgabenerfüllung der Organisation... . Organisationsentwicklung beginnt bei den Problemen des Alltags oder bei den Stärken aller Beteiligten. Die gemeinsame Situationsanalyse bildet die Grundlage für die Problemlösung und den Entwicklungsprozess. Der bewusste Umgang mit Konflikten wird als wesentlicher Aspekt von Lernprozessen angesehen... . Organisationsentwicklung ist eine pädagogische Veränderungsstrategie: Sie setzt auf den mündigen Menschen und sie schafft Lernanlässe... . Organisationsentwicklung ist keine nur technische, sondern betont personenorientierte Strategie, die letztlich das Verhalten und Handeln ihrer Mitglieder ändern will“ (Rolff 1993, S. 153).

Ein Kritikpunkt dieser Konzepte (z.B. in: Keller 1997; Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller 1999; Schratz & Steiner-Löffler 1998) bezieht sich auf den Umstand, dass den Kollegien empfohlen wird, sich in eigener Regie auf den Weg zu machen, um Probleme und Herausforderung der eigenen Schule zu lösen. Mit dieser Forderung geht jedoch oft wenig Unterstützung einher. Häufig fehlen kompetente, anerkannte Beratungsinstanzen zur Unterstützung von Einzelschulen.

„Auch ist das Professionalisierungsdefizit der Lehrkräfte zu sehen, die sich weiterhin mehr auf ihre Erfahrung denn auf theoretische Systeme berufen“ (Czerwenka 2001, S. 90).

2.1.1 Schulkultur

Die Annäherung sachlich begründeter Ansprüche der Gesellschaft und persönlicher Interessen ihrer Bürger birgt ein großes schulisches und gesellschaftliches Innovations- und gleichzeitiges Problempotential. Erst wenn alle Schulmitglieder „von sich aus“ an der Weiterentwicklung „ihrer“ Schule mitwirken, wenn eine gemeinsam getragene Zielvorstellung vorliegt und wenn die organisatorischen und pädagogischen Bedingungen in der Schule eine derartige Mitwirkung erlauben, kann die Bewältigung der anstehenden Probleme gelingen.

„Schwierige Schüler“ und „schwierige Klassen“ – manchmal auch noch zusätzlich „schwierige Kollegen“ – machen Lehrkräften zu schaffen. Das Geschehen im Klassenzimmer ist immer ein Austauschverhältnis: Wer gibt, muss auch bekommen. Eine Lehrkraft, die nur gibt und von den Schülerinnen und Schülern nichts bekommt, wird leer. Und die „entleerte“ Lehrkraft lehrt ohne Begeisterung. Aufgangstationen solcher schwieriger Situationen im Klassenzimmer könnte im Schulalltag das Lehrerzimmer sein. Doch für viele Lehrkräfte ist es nicht möglich, die Bedeutung einer schützenden Lehrerzimmeratmosphäre zu erkennen. Sie haben deswegen häufig auch Schwierigkeiten, eine solche zu schaffen. Raum zur freien Äußerung, zum Geständnis eigener Grenzen mit Schulklassen, zu Intervention ist aber für die eigene Psychohygiene immens wichtig. Jeder Mensch ist auf Zuwendung und Anerkennung angewiesen, daher ist Ablehnung und Desinteresse als Dauerzustand Stress in höchstem Maße.

Eine Veränderung von Schulkultur – also mehr engagiertes verantwortungsvolles Denken und Handeln bei allen Mitarbeitern – ist umso erfolgversprechender, je mehr die Schulleitung Mitarbeiterbeteiligung fordert und fördert, je eher die schulischen Unterrichts- und Erziehungsprozesse auch selbständiges Handeln zulassen und je besser die Mitarbeiter qualifiziert und informiert sind.

Strittmatter (2002) spricht von vier schulischen Entwicklungsfeldern, die schulisch bearbeitet werden müssen, um der Unzufriedenheit und Berufsmüdigkeit von Lehrkräften entgegenzuwirken:

- Das erste Entwicklungsfeld benennt er mit „Leitideen und Kernziele aushandeln und umsetzen“.

Die begrenzte Wirksamkeit und das Ausbrennen des Einzelkämpfers durch Isolation und Sinnentleerung soll überwunden werden, indem einige gemeinsame Leitideen und Zielschwerpunkte vereinbart werden. Unter „Leitideen“ werden zentrale, der Schule wichtige Werte, pädagogische Grundsätze und Prinzipien des Zusammenlebens verstanden. „Zielschwerpunkte“ meint die Hervorhebung einiger Lernziele des Lehrplans, welche die Schule besonders sorgfältig und wirksam vermitteln will, in denen die Schule bei ihren Schülerinnen und Schülern hervorragende Leistungen erreichen will. Werden diese Werte und Zielschwerpunkte nicht „von oben“ verordnet, sondern von der Schulgemeinschaft ausgehandelt, beschlossen und veröffentlicht, so darf mit hohen Leistungseffekten bei den Schülern und mit Burnout-vorbeugender Sinnggebung und sozialer Abstützung bei den Lehrpersonen gerechnet werden.

Weitere schulische Entwicklungsfelder sollen hier nur noch kurz Erwähnung finden:

- eine Kultur der formativen Selbstevaluation
- funktionale (Team-)Arbeitsstrukturen
- Orte der Äußerung und Lösung akuter Probleme.

Alle im Modell vorgeschlagenen Entwicklungsfelder fördern Teamstrukturen, die soziale Abstützung und die Schaffung einer offenen Problemlösehaltung.

Eine Schule mit gleichzeitig hohen Leistungsansprüchen und Sorge um das Wohlergehen der Lehrkräfte muss eine Kultur der Anteilnahme und des angemessenen, raschen Reagierens auf akut auftretende Probleme aufbauen (Weinert, A. B. 1998).

Eine zukunftsorientierte Schulkultur zeichnet sich letztlich gerade dadurch aus, dass ein genereller Grundkonsens auch schwierige Entscheidungen trägt, dass

die angestrebten Ziele unter den Beteiligten breit diskutiert werden und dass es transparente Verfahren und wirksame Institutionen zur Lösung von Konflikten gibt.

2.1.1.1 Erarbeitung eines schulischen Leitbildes

Ein wichtiger Baustein für eine gelungene Schulkultur ist demnach die Entwicklung eines Leitbildes. Mit dem Schulleitbild (Schulprogramm) gibt sich eine Schule ihr Profil. Das Profil bildet die Basis für die Schulqualität. Mit dem Leitbild als Selbstbild beschreibt die Schule die eigene Zukunft. In diesem Sinne bildet es den Referenzrahmen für alle Qualitätsbereiche. So definiert die Schule zu Beginn ihres Qualitätsentwicklungsprozesses, woran sie sich nach innen orientiert und von außen messen lassen will. Das Leitbild muss also von außen als Profil der Organisation erkennbar und von innen erlebbar sein. Die identitätsstiftende Funktion von Schulleitlinien und schriftlich fixierten Schulphilosophien kommt dann am besten zum Tragen, wenn die darin geforderten Handlungs- und Verhaltensweisen auch tatsächlich angewendet und gelebt werden.

Das Leitbild enthält eine Definition gelungenen Lernens als Ausweis des Selbstverständnisses der Weiterbildungsorganisation gegenüber den definierten Kunden (Zech & Braucks 2004).

Wenn das Leitbild klärt, worum es der Schule geht und wenn „die Mitglieder der Schulorganisation das kommunizierte Schulprogramm und die Schulkultur so erleben und mittragen, dass das Offenlegen und der Austausch von Wissen (...) ebenso wie Innovation und Lernen an sich bereits Werte sind, werden sie stärker dazu motiviert, sich selbst am Wissensmanagement der „lernenden Organisation“ zu beteiligen“ (Klein 2005, S. 21).

2.1.1.2 Umfassende Information und offene Kommunikation

Ziel einer zukunftsorientierten Schulkultur ist die Steigerung der pädagogischen Produktivität und die Verbesserung der Qualität durch eine an den Bedürfnissen

des Kollegiums orientierte Entwicklung und Gestaltung der Organisation. Das „Humanpotenzial“, also die Erfahrungen, die Fähigkeiten und die Kreativität der Beschäftigten, ist für eine erfolgreiche Schulentwicklung weiterzuentwickeln und zu fördern. Dies ist durch mehr Beteiligung und durch weniger Anordnung zu erreichen.

Beteiligung beruht auf Information und Kommunikation. Schulen, die von Anfang an konsequent auf die Ressource Kommunikation gesetzt haben, sind hierbei eindeutig im Vorteil. In Schulen, die lange Zeit streng hierarchisch geführt wurden, muss Kommunikationsfähigkeit oft erst gelernt werden – und zwar von den Führungskräften und Kollegen gleichermaßen.

Beteiligung braucht Kommunikation – Kommunikation braucht Qualifizierung. Diese Erkenntnis schlägt sich in den verschiedensten Aktivitäten der Schulen zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften und Mitarbeitern nieder. Die Themen von schulischen und außerschulischen Qualifizierungsmaßnahmen sollten dabei weit über den engeren Tätigkeitsbereich der Teilnehmer bzw. die fachlichen Anforderungen der einzelnen schulischen Funktionsbereiche hinausgehen und Seminare in Kommunikation und Rhetorik, Moderations-, Präsentations- und Arbeitstechniken, Projektmanagement, Führung und Zusammenarbeit sowie Qualitätsmanagement u.a. umfassen.

Von allen Lehrkräften werden neben der fachlichen Qualifikation auch Methoden- und Sozialkompetenz verlangt, die besonders für die Rolle der Führungskräfte als Moderatoren innerbetrieblicher Kommunikations- und Entscheidungsprozesse mittlerweile unabdingbar sind. Diese Wissensbereiche sollten aber nicht nur den Führungskräften vorbehalten, sondern allen Mitarbeitern zugänglich gemacht werden.

2.1.1.3 Kooperative Führung und partnerschaftliche Zusammenarbeit

Der Wandel von einer autoritären zu einer partizipativen oder partnerschaftlichen Führung ist bereits seit vielen Jahren im Gange. In partnerschaftlich geführten Schulen nach den Prinzipien des Leadership ist die Beteiligung der Mitarbeiter an

den innerschulischen Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozessen ebenfalls seit langem ein wichtiges Prinzip der Schulkultur. Im Gegensatz zu früheren Ansätzen in der Wirtschaft, die überwiegend aus sozialpolitischen Erwägungen oder philanthropischen Einstellungen von Einzelpersonen hervorgingen, sind es heute ökonomisch-betriebs-wirtschaftliche Anforderungen, die ein partizipatives Management erzwingen. Die neuen Qualitätskonzepte beruhen auf der Verlagerung von Entscheidungskompetenz und Verantwortung von oben nach unten. Entscheidungen sind dort zu treffen, wo die Probleme anfallen und gelöst werden müssen. Höhere Produktivität und bessere Qualität im Unterricht können nur in begrenztem Maße angeordnet werden. Vielmehr gibt es die Erfahrungen, eher das Prozesswissen und das Engagement der Belegschaft zu erschließen.

Grundlagen für eine zukunftsorientierte Schulkultur sind die Wertvorstellungen der Führungskräfte und Mitarbeiter; das gilt insbesondere für die Bereitschaft und Fähigkeit, festgefügte Strukturen, eingespielte Prozesse und konventionelle Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen. Problembewusstsein und Veränderungsbereitschaft sollen nicht nur dann eingefordert werden, wenn der wirtschaftliche und gesellschaftliche Druck von außen eine Umorientierung erzwingt; vielmehr scheint ein innerbetriebliches Klima, das Dynamik, also die permanente Suche nach besseren Lösungen und die Problematisierung von Verfahrensweisen begünstigt, der beste Schutz gegen bürokratische Verkrustungen zu sein.

Eine zukunftsorientierte Schulkultur, eine positive Bewertung des Wandels – des Prozesshaften – und die entsprechenden Versuche, zukünftige Entwicklungen vorwegzunehmen und mitzugestalten, können dazu beitragen, dass schmerzhafteste „Strukturbrüche“ vermieden werden.

Besonders in Schulen, die sich mit einer patriarchalischen Führung und einer streng hierarchischen Ordnung über lange Jahre am Markt gut behauptet haben, steht hier eine generelle Umorientierung an, die nicht zuletzt aber auch von einer jüngeren Generation von Schulleitern eingefordert und vorangetrieben wird.

2.1.2 Aufgaben eines modernen Schulmanagements

Unter Schulentwicklung verstehen wir all jene Prozesse, die dazu beitragen, dass sich in der Schule im Rahmen der Gestaltungsfreiheit eine eigene Schulkultur entwickelt. Eine Veränderung hin zu einer ausgeprägten Schulkultur – also mehr engagiertes verantwortungsvolles Denken und Handeln bei allen Mitarbeitern – ist umso erfolgversprechender, je mehr auch die Schulleitung Mitarbeiterbeteiligung fordert und fördert, je eher die schulischen Unterrichts- und Erziehungsprozesse selbständiges Handeln auch zulassen und je besser die Mitarbeiter qualifiziert und informiert sind.

Dazu gehört die organisatorische Entwicklung der Schule, welche sich in einem allgemeinen Leitbild niederschlägt, die pädagogische Entwicklung, für die ein pädagogisches Leitbild erstellt werden sollte, das die erzieherischen Bildungsziele einer Schule ausdrückt, sowie die Führungsentwicklung, welche in Führungsgrundsätzen festgehalten wird. Die Entwicklung eines Leitbildes in Form von Leitlinien oder Grundsätzen ist dann Grundlage für ein Schulentwicklungskonzept (z.B. Regenthal 2001 und 2002) oder für alternative Pläne zur Organisations- und Personalentwicklung.

Vor allem die Leitbilder bilden den Kern der Schulentwicklung. Die normativen Elemente eines Schulkonzeptes schaffen Transparenz nach innen und außen, erzeugen Handlungsorientierung und können die Identifikation mit der Schule fördern.

Ein normatives Schulkonzept wirkt sich aber nur dann positiv auf die Einstellungen der Beteiligten aus, wenn die Diskrepanz zwischen „Norm und Wirklichkeit“ – die wohl in jedem Fall besteht – von den jeweils angesprochenen Gruppen (Kollegium, Schüler, Eltern) nicht als zu groß empfunden wird. Die identitätsstiftende Funktion von Schulleitlinien und schriftlich fixierten Schulphilosophien kommt dann am besten zum Tragen, wenn die darin geforderten Handlungs- und Verhaltensweisen auch tatsächlich im Schulalltag angewendet und gelebt werden.

Schulmanagement umfasst darüber hinaus alle Prozesse, die die personelle und administrative Funktionstüchtigkeit der Schule sicherstellen. Dazu gehören ebenso die pädagogische Führung sowie die Planung der organisatorischen Abläufe.

2.1.2.1 Stellung der Schulleitung

Management hat dabei die Aufgabe, die Prozesse der Gestaltungsfreiheit in Gang zu bringen und in Gang zu halten. Wenn das Management einer Schule nicht stimmt, kommt es zu vielen Störungen in der Zusammenarbeit sowie zu Unzulänglichkeiten in den Arbeitsabläufen, was Lehrkräfte rasch unzufrieden macht und das Schulklima beeinträchtigt. Schulmanagement ist wichtig, um mittels klarer Führungsgrundlagen gute Voraussetzungen für die Funktionstüchtigkeit und die Entwicklung der Schule zu schaffen (Dubs 1998).

Schulleitung ist immer dann gut, wenn sie in ihrer Funktion von den Lehrkräften gar nicht wahrgenommen wird.

Das Konzept einer zukunftsorientierten Schule hebt die Bedeutung von Übereinstimmung und Harmonie in den innerschulischen Arbeits- und Sozialbedingungen hervor. Dies darf aber nicht dazu führen, dass zur Konfliktvermeidung im Kollegium Ziele ausschließlich durch die Schulleitung vorgegeben und dass Interessensgegensätze und personelle Konflikte geleugnet werden. Übereinstimmung und Harmonie kann nur hergestellt werden, wenn mit der generellen Entwicklungsrichtung der Schule und den Modalitäten der täglichen Arbeitspraxis Einvernehmen erzielt wird. Dies erfordert innerschulische Kommunikation, Information und Diskussion (nur wo Reibung vorhanden ist, entsteht Wärme).

In der Literatur (Dubs 1998) werden im allgemeinen drei Führungsmodelle von Schulleitung beschrieben:

1. basisdemokratisch geführte Schulen
2. teamgeleitete Schulen
3. durch die Schulleitung geführte Schulen (Leadership).

Um nachzuvollziehen, welches dieser Modelle das Wirksamste ist, müssen die Prämissen aller Modelle voraussetzen, dass die Schule

- a. die in den Lehrplänen und Leitbildern vorgegebenen Ziele erreicht und
- b. die langfristige Zufriedenheit der Lehrerschaft, der Schüler, Eltern und aller an Schule beteiligten Personen sicherstellt.

Es ist dabei ein Irrtum zu glauben, dass Lehrkräfte Schulzufriedenheit in erster Linie am Grad der Mitbestimmung festmachen. Alle Modelle, in welchen alles im Diskurs entwickelt und demokratisch entschieden wird, funktionieren nur dann, wenn Problembereiche angesprochen sind, die die persönliche Betroffenheit des Kollegiums berühren, während alle verwaltungstechnischen Hintergründe dagegen gerne abgegeben werden, weil sie für den Großteil der Lehrkräfte unangenehm und damit nicht relevant sind; das heißt aber nicht, dass gerade über diese Themen nicht heiß und heftig diskutiert wird. Es steht auch fest, dass sich die aus basisdemokratisch geführten Schulen unendlichen Diskussionen schnell zu Frustrationen entwickeln und eine von basisdemokratischen Gefühlen geführte Mitbestimmung von Lehrkräften für sich allein selten zu schulischen Verbesserungen führt, sich sogar die Gefahr einer Oligarchie entwickelt. Zusätzliche Belastungen einzelner Kollegen durch eine basisdemokratische Führung wirken eher erfolgshemmend.

Oft scheuen sich Lehrkräfte, Entscheidungen herbeizuführen, fürchten sich vor den möglichen Konflikten und sind zu früh bereit, Kompromisse einzugehen.

Letztlich zeichnet sich eine gute Schule dadurch aus, dass ein genereller Grundkonsens auch schwierige Entscheidungen trägt, dass die angestrebten Ziele unter den Beteiligten breit diskutiert werden und dass es transparente Verfahren und wirksame Institutionen zur Lösung von Konflikten gibt.

Teamgeleitete Schulen scheinen daher eine gute Alternative zu bieten. Allerdings ist in unserem System zwar die Entscheidungsfindung im Team möglich, aber nicht die Teilung von Verantwortung. Eine geteilte Verantwortung im Kollektiv kann es nicht geben, weil sich bei Fehlentscheidungen keiner zuständig fühlen würde.

Wichtiger sind dagegen die Visionskraft des Schulleiters und seine Führungsfähigkeit, vor allem das Geschick des Schulleiters, Entscheidungsprozesse in wirksamer Weise in Gang zu halten.

Realistisch ist daher erst die geleitete Schule mit einem verantwortlichen Schulleiter, der die Belange aller an Schule Beteiligten aufnimmt und im Interesse der Schule nach innen und außen vertritt. Dies hat nichts mit autoritärer Leitung zu tun, sondern eher mit Leitung durch Autorität. Führung durch Autorität muss in unserem aus der Geschichte vorwiegend hierarchisch geprägten schulischen System allerdings noch weitgehend gelernt werden.

2.1.2.2 Leadership als Voraussetzung für eine entwickelnde Schulleitung

Schulleitung muss die Lehrerschaft mit Visionen zur überzeugten Gefolgschaft bringen, die Lehrkräfte so überzeugen, dass sie aus eigenem Willen an der Weiterentwicklung der Schule arbeiten (Dubs 2002). Sie hat die ideellen und finanziellen Voraussetzungen für eine gute schulische Arbeit zu schaffen. Ebenso muss die organisatorische und administrative Struktur so aufgebaut sein, dass Reibungsverluste klein bleiben. Schulleitung muss entscheidungsfreudig sein, sowohl im Kompetenzbereich der Verwaltung als auch bei unlösbaren Konflikten in der Lehrerschaft bei Spannungen, Ermüdungen und Gleichgültigkeit.

Leadership benötigt von einem Schulleiter demzufolge Moderationskenntnisse und Kenntnisse der Gesprächsführung, um mit dieser Methodenkompetenz dem Kollegium strukturelle, pädagogische Zielsetzungen sichtbar zu machen, hin zu einer gemeinsamen Schulentwicklung. Schulleitung muss das Kollegium für ihre Visionen gewinnen und von der Wichtigkeit der gemeinsamen Arbeit überzeugen, im Idealfall im gemeinsamen Konsens. Einbezogen sein müssen Führungstechniken und Entscheidungskompetenz zur Sicherung der Funktionstüchtigkeit einer Schule. Zeigt eine Schule Schwächen in der administrativen Führung, ist das Vertrauen in die Schulführung schnell untergraben. Entscheidungsfreudiges und kompetentes Management ist also unerlässlich.

Zudem muss der Schulleiter Verantwortungsbereitschaft in der Hinsicht zeigen, dass er jederzeit bereit ist, für die zielentsprechende Erfüllung seiner Aufgabe persönlich Rechenschaft vor dem Kollegium, der Schulaufsicht, dem Sachaufwandsträger und der interessierten Öffentlichkeit abzulegen.

Leadership in der Schulleitung entsteht aus einer Schulkultur heraus, die nach Dubs (1998) vor allem durch fünf innerschulische Kräfte getragen wird:

1. Die *administrative Kraft*: Der Schulleiter hat sicherzustellen, dass das gesamte Management der Schule als unabdingbare Voraussetzung in zweckmäßiger Weise personell und materiell ausgestattet ist. Sie ist Voraussetzung für das Funktionieren der Organisation Schule.
2. Die notwendige *human-soziale Kraft* (z.B. management by walking around): Lehrer und Schüler müssen wissen, dass sich die Schulleitung ihrer Probleme unaufdringlich aber engagiert annimmt und Hilfestellungen anbietet und auch leistet (Caring). Lehrkräfte dürfen mit ihren Sorgen und Problemen, besonders aus der unterrichtlichen Arbeit, zu „ihrem“ Schulleiter kommen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen.
3. Die *pädagogische Kraft*: Hier ist die pädagogische Kompetenz gefragt, d.h. nicht, dass ein Schulleiter alles besser beherrschen muss als seine Lehrkräfte, aber er muss pädagogisch „auf dem Laufenden“ sein, Trends erkennen, Impulse geben und Ideen vorantreiben, die für die Weiterentwicklung der Schulkultur und pädagogischen Effektivität bedeutsam sind.
4. Die *politisch-moralische Kraft*: Ein Schulleiter ist nie wertneutral. Jeder muss wissen, woran er ist. Die Wertvorstellungen des Schulleiters müssen allen bekannt sein. Dies gilt insbesondere für die Bereitschaft und Fähigkeit, festgefügte Strukturen, eingespielte Prozesse und konventionelle Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen. Offener Dialog, Koalitionsfähigkeit mit unterschiedlichen Gruppen zur Erzielung schulischer Ziele - nicht zur Erzielung von Machterhalt - sind wichtige Elemente von Leadership.
5. Die *symbolische Kraft*: Symbole und Riten, die für alle offensichtlich die pädagogische Kultur einer Schule widerspiegeln, prägen den Schulalltag mit (z. B. der tägliche Guten-Morgen-Gruß, Geburtstagsriten, die gemeinsame Kaffeepause im Lehrerzimmer, „das freundliche Wort auf dem Gang“, Teamsitzungen, das „sich Zeit nehmen“ für Gespräche und mehr).

Die Kunst des Leadership liegt darin, diese fünf Kräfte in einem ausgewogenen Verhältnis zum Tragen zu bringen.

Erst eine durch Vertrauen und Stärke geprägte Schulleitung gibt Lehrkräften wie Schülern Halt, „Geborgenheit“ und Mut zur Veränderung.

2.2 Unterrichtsentwicklung

„Unterricht steht im Zentrum schulischer Arbeit. Den Unterricht zu entwickeln, gehört zu den schwierigsten Reformaufgaben überhaupt, gilt es doch, den eigenen Arbeitsplatz zu verändern und sich selbst auch, seine Vorstellungen, seine Einstellungen und sein Verhalten“ (Horster & Rolff 2001, S. 9).

Diese Aussage verdeutlicht, dass Unterrichtsreformen eng mit den Vorstellungen jener zu sehen sind, die lehren, aber auch mit dem Arbeitsplatz, an dem gelehrt und gelernt wird. Damit sind die Merkmale einbezogen, die mit der Unterrichtsentwicklung ein Ganzes bilden: die Personal- und die Organisationsentwicklung.

Das Ziel von Horster und Rolff ist es, ein „realistisches und nachhaltiges Konzept“ vorzustellen, das mehr beinhaltet als „Methodentraining oder modernisierte Leistungsmessung“ (2001, S. 9). Sie wenden sich mit dieser kritisch zu verstehenden Anmerkung sowohl gegen eine Schule, die ihre hohe Qualität aus positiven Testergebnissen der Lernenden ableitet als auch „gegen eine Pädagogische Schulentwicklung, die zwar in nachvollziehbarer Weise den Unterricht in ihr Zentrum stellt, auf dem Weg zum guten Unterricht aber in erster Linie das unterrichtspraktische Know-how, die Methodenkompetenz der Lehrkräfte verbessern will“ (Klippert 2000a, S. 29).

Auf der Grundlage einer bildungstheoretisch fundierten Entscheidung für das „Was“ und das „Wie“ des Lernens formulieren Horster und Rolff fünf Leitlinien. Ihre Kennzeichen sind die Vielfalt der Grundformen des Unterrichts, die Ergänzung des Fachunterrichts durch fächerübergreifende Vorhaben, das sachkompetente und situationsangemessene Lehren, die Mahnung, das Erziehen nicht zu übersehen, und die Verpflichtung, effektiv zu unterrichten, um sinnhaftes Lernen zu

ermöglichen (Horster & Rolff 2001, S. 45-53). Sie beschreiben Unterrichtsentwicklung schließlich wie folgt:

„Unter Unterrichtsentwicklung wollen wir die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen verstehen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis (...) zu optimieren. Unterrichtsentwicklung ist ein Konzept zur inneren Schulreform; sie ist daher mehr als bloßes Methodentraining, schließt dies aber ein. Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler/innen in allen Dimensionen:

- Unterrichtsentwicklung ist eine Aufgabe nicht nur individuellen, sondern auch organisationalen Lernens. Die Lehrkräfte einer Schule müssen sich über ihre Vorstellungen von Unterricht verständigen, die für ihre Realisierung notwendigen Schritte vereinbaren und die Kriterien definieren, anhand derer sie den Erfolg ihrer gemeinsamen Anstrengungen messen wollen. (...) .
- Unterrichtsentwicklung als organisationales Lernen kann gleichwohl auf individuelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nicht verzichten. Allerdings greifen solche Konzepte zu kurz, die davon ausgehen, allein schon durch die Verbreitung von Kenntnissen über neue oder andere Unterrichtsmethoden die unterrichtliche Praxis in den Schulen nachhaltig zu verändern.“ (Horster & Rolff 2001, S. 58).

Diese Beschreibung, insbesondere die Explikationen zur inneren Schulreform und zum organisationalen Lernen fordern das eigenverantwortliche Handeln der Schule und zusätzliche Kompetenzen für Lehrkräfte, die nicht nur ein Bild von Unterricht entwerfen, sondern auch bestrebt sein sollen, sich diesem Ideal forschend, lernend und selbstprüfend zu nähern.

Während Horster und Rolff Unterrichtsentwicklung als einen Teil der Schulentwicklung betrachten, erkennt Klippert die erforderlichen Management-, Organisations- und Personalmaßnahmen zwar an, lehnt deren Überbetonung aber ab, weil alle möglichen Momente gemeinsam für den Schulalltag zu aufwändig und für die Lehrenden zu praxisfern sind. In einem derart umfassenden Kontext spiele das Kerngeschäft Unterricht bestenfalls eine Rolle am Rande. Er erhebt deshalb die Methodenkompetenz zum Programm, konzentriert sich dezidiert auf den Un-

terricht und stellt die systematische Kultivierung neuer Lernformen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung, und zwar mit doppelter Zielsetzung:

„Zum einen sollen (den Schülern) zeitgemäßere Schlüsselqualifikationen vermittelt werden und zum anderen sollen die verantwortlichen Lehrkräfte mittels der neuen Lehr- und Lernkultur ein Mehr an Entlastung und Berufszufriedenheit erfahren“ (Klippert 2000a, S. 9).

Unterrichtsentwicklung setzt Organisationsentwicklung voraus. Niemand kann den Unterricht allein entwickeln. Unterrichtsentwicklung ist aber das zentrale Element der Schulentwicklung, bei der das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht. Eine Nachhaltigkeit kann nur in engem Zusammenhang mit Organisations- und Personalentwicklung erreicht werden. Unterrichtsentwicklung zielt auf die Optimierung von Unterrichtsprozessen ab. Es werden Strategien entwickelt und erprobt, mit deren Hilfe Veränderungsforderungen im Unterricht angemessen bewältigt werden können. Veränderungsforderungen ergeben sich aus neuen Erkenntnissen der Lern(-Psychologie)forschung, dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel (z.B. neue Qualifikationsanforderungen auf den Arbeitsmärkten), den Individualisierungs- und Modernisierungstendenzen und den veränderten Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche durch regionale, nationale und internationale Studien. Natürlich und insbesondere kommen Initiativen für Veränderungen auch von Lehrkräften, ganzen Kollegien oder Schulleitungen. Unterrichtsentwicklung umfasst in diesem Modell Bereiche wie Schulprogrammarbeit, fachübergreifendes Lernen, Methodentraining, Öffnung von Unterricht, Lernkultur, erweiterte Unterrichtsformen und Leitbilderstellung. Unterrichtsentwicklung muss organisiert, strukturiert und langfristig stabilisiert werden. Bei diesem Subsystem von Schulentwicklung sind Lehrkräfte klar die Experten für eine Weiterentwicklung. Dennoch ist auch hier Unterstützung, zum Beispiel durch Weitergabe von Erkenntnissen der Unterrichtsforschung, erforderlich. Unterrichtsentwicklung schließt alle Initiativen ein, die sowohl auf eine Optimierung der fachlichen und methodischen Gestaltung von Unterricht als auch auf eine Optimierung von Motivation und Interesse des Lehrens und Lernens abzielen und so die Unterrichtsqualität steigern. Eine Verbesserung der Unterrichtsqualität soll schließlich zu einem Leistungszuwachs bei Schülerinnen und

Schülern führen. Dazu ist es erforderlich, dass sich die Lehrkräfte einer Schule zu ihren Vorstellungen von Unterricht kontinuierlich austauschen, gemeinsame Ziele vereinbaren und Kriterien festlegen, wie diese Ziele zu evaluieren sind. Aber auch Unterrichtsentwicklung umfasst weit mehr, als etwa bloßes Methodentraining oder eine Innovation der Leistungsmessung. Im Sinne der Steigerung von Unterrichtsqualität wird sie in hohem Maße beeinflusst von grundlegenden subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen. „Soll Unterrichtsentwicklung im (...) umfassenden Sinne gelingen, muss sie mit Personalentwicklung einhergehen. Die Lehrperson entscheidet über Sinn, Gehalt und Erfolg des Unterrichts mehr als die Lehrpläne und Lehrmittel“ (Horster & Rolff 2001, S. 9).

Bei Weinert, Schrader und Helmke (1989, S. 899), im Deutschen zitiert nach Einsiedler (1997, S. 228), umfasst der Begriff der Unterrichtsqualität „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substanzielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt“.

Jede Verbesserung der Unterrichtsqualität zielt demnach auf eine Effektivitätssteigerung von Lernprozessen zum Zwecke der Optimierung von Schulleistungen ab. Unterrichtsqualität misst sich auch am produktiven Wechsel unterschiedlicher Lernmethoden und Lerntechniken.

Basis für ein erfolgreiches Lernen und Lehren sind grundlegende Qualifikationen wie:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenzen wie
- Kommunikationsfähigkeit und
- Teamfähigkeit.

Diese gilt es in der Schule nach Kräften zu fördern und zu einem festen Bestandteil der Unterrichtskultur zu machen. Eine zentrale Zielrichtung stellt dabei die Erweiterung der Methodenkompetenz von Schülern und Lehrkräften dar (Klippert 1998).

Gelingen und Scheitern von Unterrichtsentwicklung hängen allgemein davon ab, inwieweit es gelingt, sich den Anforderungen und Angeboten von außen zu stellen, ob es Unterstützung von außen gibt („Druck und Zug“ müssen zusammen kommen), inwieweit Kooperationsstrukturen (Teamarbeit) in der Schule verankert werden und wieweit sich Unterrichtsentwicklung konsequent daran orientiert, die Lernprozesse der Schüler zu optimieren. Unterrichtsentwicklung setzt aber auch Personalentwicklung voraus.

Eine Lehrkraft, die Unterricht entwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln:

- Sie muss Schülerfeedback ertragen (oder genießen).
- Sie muss Öffentlichkeit ertragen, zumindest innerschulische.
- Sie wird ihr Schneckenhaus (als Einzelkämpfer) verlassen und im Team arbeiten müssen.

Lehrkräfte haben die Tendenz, Unterrichtsentwicklung eher zu vernachlässigen und sich lieber auf Diskussionen über Strukturprobleme oder bildungspolitische Probleme, auf Kritik „gegen oben“ zu konzentrieren. So kann man gut die eigene Person ausklammern. Unterrichtsentwicklung trifft aber immer auch die eigene Person und kann weh tun. Unterrichtsentwicklung kann Angst machen. Unterrichtsentwicklung ist stets eine Herausforderung an die einzelne Lehrkraft, die Schulleitung und das Kollegium und deshalb immer auch emotional.

Zu den Gelingensbedingungen von Unterricht gehören speziell:

1. klar definierte Entwicklungsaufgaben,
2. die von der Zustimmung der Schule getragen werden,
3. durch eine einheitliche Implementationsstrategie vermittelt werden,
4. die fachunabhängig sind,
5. die direkte Veränderungen der täglichen Praxis unterstützen,
6. schulweit und schulübergreifend vergleichbare Ansprüche stellen und
7. auf einem Prinzip der Funktionalisierung und der reziproken Verantwortung basieren.

„Guter“ Unterricht fördert die Schüler in der individuellen Aneignung von Wissen und Verhalten. „Ein aktuelles leistungsmotiviertes Handeln findet besonders dann statt, wenn die Tendenz „Hoffnung auf Erfolg“ die Tendenz „ Furcht vor Misser-

folg“ überwiegt“ (Edelmann 2000, S. 254). Fördern heißt auch, den Schülern Hoffnung auf Erfolg ihrer Lernanstrengungen zu geben. „Hoffnung auf Erfolg und die Überzeugung, Lernerfolg durch Anstrengung erwirken zu können, sind wichtige Triebkräfte für Lerninteresse (Selbstwirksamkeit)“ (Kyburz-Graber 2006). Dies gilt sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte.

2.2.1 Die Frage nach dem „guten Unterricht“

Die Art und Weise wie das Lernen der Schüler durch die Lehrenden vorbereitet wird und wie die Lerninhalte präsentiert und bearbeitet werden, entscheidet in starkem Maße darüber, ob Schülerinnen und Schüler etwas leicht lernen oder ob sie sich schwer dabei tun. Als wirksam haben sich hier vor allem Merkmale wie Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit erwiesen. So ist es z.B. wichtig, dass die Schüler über die Ziele der Lernhandlungen orientiert sind und ihnen die Bedeutung der Ziele deutlich gemacht wird. Auch Situationen selbständigen Lernens müssen gut geplant und meist auch vorstrukturiert sein. Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was auf sie persönlich zukommt; eigene Aufgabenanteile und die Arbeitsteilung müssen ihnen transparent sein (Haenisch 1999). Unterrichtsentwicklung ist immer Entwicklung der Unterrichtsqualität. Sie ist:

- Qualität als Beschaffenheit oder Eigenschaft des Unterrichts im Sinne von qualitativen Merkmalen im beschreibenden, nicht wertenden Sinne (Helmke 2004);
- Qualität im Sinne von Exzellenz, als Bezeichnung für die Güte. In diesem Falle liegt ein – allenfalls auch implizierter – objektiver Maßstab zugrunde. Dieser Qualitätsbegriff ist also normativ; er wird zur einschätzenden, objektivierten Bewertung der Güte, des Wertes oder des allgemeinen Niveaus eines Objekts verwendet (Terhart 2002).

Wenn wir danach fragen, wie sich Unterricht qualitativ weiter entwickeln lässt, im einen wie im anderen Sinne, müssen wir uns die verschiedenen Bedingungs-

merkmale von Unterricht und seine Wirkungen vor Augen halten. Dazu nennt Rolff (1990) exemplarisch zehn Bedingungen für guten Unterricht:

1. Es gibt klare Regeln, die Schüler und Lehrer miteinander vereinbart haben. Der Lehrer sorgt für die konsequente Einhaltung.
2. Die Unterrichtszeit wird intensiv für die Behandlung des Unterrichtsstoffes genutzt.
3. Das Lernen findet häufig in Kleingruppen statt.
4. Der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben wird so variiert, dass die Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten häufig mit anspruchsvollen Fragen konfrontiert sind.
5. Gleichzeitig findet keine Überforderung der Schüler statt, indem schwierige Fragen dosiert eingesetzt werden.
6. Schwächere Schüler werden besonders gefördert.
7. Die Lehrer tolerieren Langsamkeit bei der Lösung von Aufgaben und reagieren mit Geduld und Gelassenheit auf Verzögerungen und Probleme beim Lernen.
8. Die Lehrer zeigen eine diagnostische Sensibilität, wobei sie vor allem auch die affektiven Lernvoraussetzungen der Schüler wahrnehmen (z. B. Versagensängste).
9. In der Klasse herrscht eine positive Stimmung, wozu Ermutigung durch den Lehrer und Humor gehören.
10. Leistungsorientierter Unterricht wird nicht als Selbstzweck verstanden. Der Lehrer legt keinen eingeeengten Leistungsbegriff zugrunde und versteht es, Leistungsängste bei den Schülern abzubauen.

Sehr umfassend operationalisierte Haenisch (1999) den Begriff der Unterrichtsqualität, indem er eine Reihe von Metaanalysen zum guten Unterricht auswertete (z.B. Baumert 1997, 1998; Weinert 1997, 1998; Brandt 1998; Bauersfeld 1999; Slavin 1996; Simons 1992; Meyer 1999; Ingendahl 1998). Er extrahierte daraus die folgenden 16 Merkmale erfolgreichen Unterrichts:

- dem Unterricht Struktur geben und Klarheit über Ziele herstellen,
- die Grundformen des Unterrichts gut ausbalancieren,
- den Wissen- und Kompetenzerwerb leiten und organisieren,

- die Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten,
- selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen,
- gemeinsames Lernen in Teams und Gruppen ermöglichen,
- das Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden,
- variationsreich üben und wiederholen,
- Lern- und Leistungssituationen trennen,
- Erfahrung von Kompetenzzuwachs ermöglichen,
- systematisch Gelerntes in lebenspraktischen Situationen anwenden,
- grundlegendes Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler zeigen,
- Lernstoffe vertikal vernetzen,
- Lösungswege gemeinsam diskutieren,
- Zeit zum Lernen lassen und
- Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben.

Unterrichtsqualität darf nicht nur an den Lernergebnissen gemessen werden, sondern ist unter vielen Kriterien zu beurteilen.

Diese theoriegeleiteten Items stimmen weitgehend mit den Ergebnissen einer Tagung oberfränkischer Schulräte aus dem Jahr 2005 überein. Auf dieser Tagung wurde der Frage nachgegangen, was denn die Kriterien eines guten Unterrichts seien. Die Gruppenarbeiten aus Sicht der Praktiker ergaben insgesamt das folgende Bild für „Guten Unterricht“:

- klare Lernzielorientierung,
- Lernstände der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen,
- gutes Lernklima schaffen,
- vielfältige Lernformen,
- eine klar strukturierte Unterrichtsorganisation,
- Schülerinnen und Schüler ernst nehmen,
- ganzheitliche Beurteilung,
- Reflexion des Unterrichts,
- Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler für das Lernen,
- Sicherung der Kulturtechniken,
- Übergreifendes Wissensmanagement,

- Öffnung gegenüber dem Umfeld und
- Erziehung zur Fehlerfreudigkeit bei Vermeidung von Fehlerhäufigkeit. Nur wer Fehler machen darf, traut sich auf unerforschte Gebiete.

Schule entwickelt sich immer mehr zu einer selbständig handelnden pädagogischen Einheit, zu einer lernenden Organisation, die mehr Verantwortung als bisher für die Güte ihrer erzieherischen, fachlichen und sozialen Arbeit sowie für die in ihr herrschende Lehr- und Lernkultur übernimmt, die ihr Leitbild entwirft und ihr Profil zeichnet. Unterrichtsentwicklung ist darauf gerichtet, die Unterrichtspraxis hin zum „Guten Unterricht“ zu optimieren. Sie ist ein Konzept der inneren Schulreform und erfordert systematische Anstrengungen. Ihr grundlegendes Ziel aber ist „effektives Lernen“ (Terhart 2000, S. 47). Schulentwicklung ist nicht nur ein Schlüsselbegriff in der Diskussion um die Schule der Zukunft. Schulentwicklung fordert auch zu Konsequenzen heraus, die neben der inneren Organisation der Schule vor allem den Unterricht und die Lehrerrolle berühren.

2.2.2 Selbstevaluation

„Die Zukunftschancen moderner Gesellschaften hängen wie nie zuvor vom Lernen ab“, folgert die Kommission der Kultusministerkonferenz. „Wenn heute von einer Wissensgesellschaft gesprochen wird, dann ist Lernen die notwendige Basis bzw. vorrangige „Ressource“. Dabei kommt es nicht nur darauf an, dass gelernt wird. Ausschlaggebend ist, was und wie gelernt wird und auf welche Weise über das Gelernte verfügt wird, welche Zeit das Lernen in Anspruch nimmt und inwieweit schließlich das Lernen selbst gelernt wird. Lernen und damit verbunden, die Art der Organisation und Durchführung von Lernprozessen, ist einer der Schlüsselbereiche für gesellschaftliche Weiterentwicklung“ (Terhart 2000, S. 47). „Eine hochwertige, dem jeweiligen Wissensstand entsprechende Lernunterstützung kann nur durch professionelle Lehrkräfte geleistet werden“ (Terhart 2000, S. 48).

Der letzte Satz dieser Situationsbeschreibung ist ein positives Feedback und Verpflichtung zugleich: Die Erwartungen der Gesellschaft an die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen steigen. Ihre beruflichen Kompetenzen stehen in unse-

rer Bildungsgesellschaft mehr denn je im Blickfeld der öffentlichen Kritik. Als ein genuines Charakteristikum ihrer Professionalität gilt „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen (...)“ (Terhart 2000, S. 15). Haben die Schulen zukünftig ihre Ziele, Schwerpunkte und Programme vorzustellen und zu begründen, muss sich auch jede einzelne Lehrkraft transparenteren Formen der Kontrolle im Sinne der schulischen Evaluation stellen.

Wenn Evaluation Dritten übertragen wird, etwa wissenschaftlichen Institutionen, der Schulaufsicht oder spezialisierten Beratungsunternehmen, so handelt es sich um eine Fremdevaluation. Führen die betroffenen Lehrpersonen Evaluation selbst in ihrer Schule durch, so liegt eine Selbstevaluation vor (Dubs 1998). Ziele interner und externer Evaluation sind die Überprüfung und Sicherung von Qualitätsstandards und deren Vergleichbarkeit, die Rechenschaftslegung über die vorwiegend unterrichtliche Arbeit sowie Selbstreflexion, Selbststeuerung und schulinternes Beteiligungsverfahren. Zudem dienen diese Ziele einer Spiegelung am Gesamtsystem, die Rückmeldung und zugleich Entwicklungsimpulse geben (Buhren, Killus & Müller 2000).

In dem von Ewald Terhart herausgegebenen Abschlussbericht der Kommission der Kultusministerkonferenz zu den „Perspektiven der Lehrerbildung“ wird im Kontext von Fragen zum Lernerfolg der Schüler sowie der schulischen Evaluation treffend festgestellt:

„An Lehrkräfte ebenso wie an Schulen wird seit einigen Jahren und mit zunehmender Deutlichkeit die Frage gerichtet, wie sie die Qualität ihres Unterrichts überprüfen. In Zukunft wird von Lehrkräften erwartet, dass sie sich Evaluationen stellen bzw. dass sie selbst bestimmte (z.B. formative) Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und interpretieren können. Damit zeichnet sich ein Bereich methodischer Kompetenz ab, der in der Lehrerbildung bisher keine nennenswerte Rolle gespielt hat“ (Terhart 2000, S. 52).

Die Kommission verlangt nicht mehr und nicht weniger, als dass Lehrerinnen und Lehrer:

- ihren Unterricht kompetent und professionell evaluieren,
- methodische Instrumentarien zur Evaluation erlernen und

- diese Aufgaben „in Zukunft“ auch am Lernort Schule erfüllen und als karrierebegleitenden Prozess verstehen.

Die Botschaft der Kommission der Kultusministerkonferenz ist unmissverständlich. Für sie ist der Umgang des Lehrerstandes mit veränderten Anforderungen „ein Grundmerkmal für Professionalität, das vor allem für Berufe mit wissenschaftlicher Ausbildung und Fundierung charakteristisch ist“ (Terhart 2000, S. 46).

Wenn es also zum Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte gehört, dass sie theoriegeleitet handeln, ihr Repertoire ständig überprüfen, um auf neue Herausforderungen der Unterrichtsrealität eingehen und um selbst innovativ wirken zu können, dann bedingt dies, dass unterrichtstheoretische und -praktische Inhalte nicht nur während der Ausbildung erworben werden, sondern im Sinne eines permanenten Lernens den Lehrberuf kontinuierlich begleiten. Vor allem die Befähigung, eigenen und fremdgestalteten Unterricht zu beobachten, zu analysieren und zu besprechen, muss den Lehrkräften auf allen Ebenen von den ersten Erfahrungen in den schulpraktischen Studien über das angeleitete und eigenverantwortliche Arbeiten im Vorbereitungsdienst bis hin zum forschenden Lernen im Team vermittelt werden.

Unterrichtsentwicklung fordert die ganze Mitarbeit der Lehrkräfte. Sie müssen sich während ihrer Berufslaufbahn reflektierend mit eigenen, aber auch fremden Lehrstilen auseinandersetzen. Die Basis dafür bildet das Instrument der Evaluation, dessen einzelne Elemente im Aktions- und Reflexionskreislauf einen großen Eigenwert besitzen.

„Evaluation ist die systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen über schulische Arbeit“ (Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW 1999). „Evaluation wird verstanden als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten und Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind“ (Rolff 2003). Evaluation ist also ein geplanter und systematischer Prozess und gründet auf vorher festgelegten Zielsetzungen. Sie hat die Überprüfung der Zielerreichung und der durchgeführten Praxisformen zur

Aufgabe. Evaluation basiert auf einer gesicherten Datengrundlage mit möglichst objektiven und gültigen Messverfahren. Evaluation arbeitet mit ausgewiesenen Kriterien als Bezugspunkte für Analyse und Diagnose, hat einen konkreten Nutzen und mündet immer in Konsequenzen (Holtappels 2003).

In der Schulrealität stößt das Verfahren der Evaluation jedoch an Grenzen, die vor allem von den Unterrichtspraktikern selbst gezogen werden. Diese Barrieren und Einwände gilt es im System Schule zu überwinden. Selbstevaluation ist die notwendige Selbstvergewisserung in Situationen der Ungewissheit. Die Erfahrungen aber zeigen, dass betroffene Lehrkräfte im Gespräch über Unterricht in vorwiegend asymmetrisch strukturierten Kommunikationssituationen negative Vorstellungen äußern, die sich oft gegen die Beurteilenden und Beratenden und letztlich gegen das Verfahren der Evaluation selbst richten. Sie nehmen Evaluation in erster Linie als Kontrollinstrument, nicht aber als mögliches Instrument zur Erkenntnisgewinnung wahr (Ronneberger 1992). Diese Konstellation beeinträchtigt auch das Verhältnis der Praktiker zur Theorie. Wird ihnen in der Ausbildung und bei dienstlichen Visitationen beständig Wissen in Form von Regeln vorgegeben, das ihr Handeln verbessern soll, schwindet ihr Interesse an neuen Theorien und damit an der gezielten metakognitiven Arbeit am Gegenstand Unterricht deutlich. Sie ziehen sich auf Ihre impliziten Alltagskonzepte und subjektiven Theorien zurück. Ablehnende Haltungen verfestigen sich aber auf Dauer und stehen einer kontinuierlichen Unterrichtsentwicklung am Lernort Schule entgegen. Viele Kollegen sehen sich bei den Evaluationsverfahren einer ähnlichen Situation ausgesetzt wie sie sie beim Überprüfen der pädagogischen Kompetenz im Sinne von staatlich durchgeführten Lehrproben vor allem im Vorbereitungsdienst erlebt haben. „Lehrproben sind zirkensische Übungen, die sich durch die Hypertrophie der Vorbereitung und mangelnder Übereinstimmung mit der Ernstsituation des tatsächlichen Unterrichts auszeichnen“ (Novosadko 1972, S. 201). Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen haben Lehrkräfte überwiegend als „eine Situation der Beurteilung durch eine hierarchiehöhere Person“ (bei nicht immer ganz transparenten Kriterien) erlebt (Horster & Rolff 2001, S. 161). Und eben dort muss Lehrerfortbildung im Sinne der vorliegenden Arbeit ansetzen, selbstkritische Reflexion zur Problematisierung schwieriger Unterrichtsinteraktionen, um durch

durch eine Änderung des eigenen Verhaltensmusters neue Lösungsstrategien zu implementieren.

Um den Komplex „Unterrichtsevaluation“ genau zu kennzeichnen, genügt es jedoch nicht, einzelne Begriffe zu klären und Verfahrensweisen idealtypisch darzustellen. Vielmehr sind wegen der Relevanz, die dem Instrument von der Schuladministration zugemessen wird, Kernprobleme einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Ziel ist es, „Störfaktoren“ und Motive aufzudecken, die einem offeneren Umgang mit der Methode und einer häufigeren Anwendung durch Lehrerinnen und Lehrer nach den Phasen der Ausbildung zuwiderlaufen. Dabei ist zu erkunden, welche negativ besetzten Aspekte abgeschwächt und welche Momente verstärkt werden können.

Gerade aber eine zur Objektivität tendierende Urteilsfähigkeit gehört zu den Grundkompetenzen im Lehrerberuf. Lehrer fällen im Berufsalltag eine große Zahl von Entscheidungen und nehmen dabei laufend Bewertungen ihrer eigenen und vor allem fremder Handlungen vor – häufig ohne explizite Kriterien. Das ist ein alltagspraktischer Vorgang. Lehrkräfte handeln auf der Basis eines „feel for the situation“ (Schön 1983) und sind dabei durchaus häufig erfolgreich, ohne immer im Lehrbuch nachschauen zu müssen. Bewertungen in einem sozialen Kontext auszusprechen und Feed-back im Kollegenkreis zu geben, sind allerdings nie „rein sachlich“ zu verstehen (Altrichter 1998). Schule ist immer emotionsgeprägt.

Dennoch gehen von der Fähigkeit zur Selbstevaluation der einzelnen Lehrkräfte wesentliche Impulse für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule aus. Sie ist damit grundsätzlich Teil des schulischen Qualitätsmanagements. Erst durch eine umfassende und professionell gestaltete Selbstevaluation kann die Schule einer an ihren Ergebnissen orientierten Qualitätsverantwortung gerecht werden. Durch die Einführung von Selbstevaluation wird der Prozess der internen Konsensbildung gestärkt und damit eine wichtige Basis für eine gemeinsam abgestimmte Schulentwicklung geschaffen.

Lehrer arbeiten in einem anspruchsvollen Beruf. Sie haben besonders im Hinblick auf wichtige Erziehungsaspekte ihres Berufes eine relativ große Autonomie. Sie sind zwar an den Lehrplan und an bestimmte Unterrichtszeiten gebunden,

haben jedoch z. B. bezüglich thematischer Akzentuierungen, Methoden und Unterrichtsmittel große Entscheidungsspielräume. Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen erfordern als komplexe Aufgabe aber auch solche Freiräume (Rolff 1993).

Die gemeinsame positive Einstimmung auf Selbstevaluation ist entscheidend für das Gelingen. Wenn in einem Kollegium Übereinstimmung herrscht, wenn Lehrkräfte besonders ihren Schülern gegenüber glaubwürdig mitteilen, dass sie an ihren Beurteilungen wirklich interessiert sind, etwas über ihr Verhalten wissen und daraus etwas machen wollen, dann gelingen entsprechende Schüler- und Kollegenbefragungen fast immer. Das haben die Untersuchungen der KTM-Umfrage im Regierungsbezirk Oberfranken (siehe Teil III) bestätigt.

Deshalb setzt Selbstevaluation voraus, dass:

- sich die Lehrkraft gut fühlt, mit dem Lehr- und Lernumfeld weitgehend zufrieden ist, Selbstvertrauen hat und es sich daher leisten kann, ab und zu in den Spiegel zu schauen und daraus Konsequenzen zu ziehen,
- es den Beteiligten Freude macht - entsprechend der pädagogischen Neugier - Dinge zu untersuchen, dabei neue Aspekte und neue Wege zu entdecken; besser verstehen zu wollen, wie die eigene Tätigkeit von den Interaktionspartnern gesehen wird, wie sie ankommt und welche Wirkungen das eigene Tun hat und
- die Einsicht vorherrscht, dass es in einem Beruf, der viele Freiheitsspielräume hat und dem viel Verantwortung aufgeladen ist, notwendig ist, sich immer wieder die Frage nach der Realität des eigenen Handelns und nach seinem Sinn zu stellen – und zwar nicht abstrakt, sondern an konkreten Beispielen eigener Arbeit (Altrichter & Messner 2001). Die agierenden Lehrkräfte wissen als professionell orientierte Personen um das Phänomen der „blinden Flecken“ und um das Optimierungspotenzial pädagogischer Arbeit. Deshalb betreiben sie Selbstevaluation, selbst wenn die spontanen Signale allseitige Zufriedenheit melden.

Selbstkritische Nachforschungen über das eigene berufliche Verhalten und Rechenschaftslegung sind ein Gebot der Berufsethik. Sie ergeben sich aus dem Sozialvertrag, der unausgesprochen mit dem „Unterricht halten“ verbunden ist, aus der Verpflichtung zur Sorgfalt gegenüber den anvertrauten und abhängigen Lernenden, aus der Verantwortung gegenüber den Kollegen, den Eltern und Betrieben und dem Berufsstand, der Schulleitung und der Schulaufsichtsbehörde, sowie gegenüber den aufgewendeten materiellen Ressourcen des Sachaufwandsträgers.

Selbstevaluation ist selbstverständlich nicht beschränkt auf Schülerbefragungen. So sieht die vorliegende Evaluierungsstudie die kollegiale Befragung im Rahmen des Partnertrainings (Tandemarbeit) vor. Kollegen werden gezielt zu Unterrichtshospitationen eingeladen. Sie werden um ihr Feedback zu Fragestellungen gebeten, die für den eigenen Unterricht und die eigene Weiterentwicklung wichtig sind. Da Rückmeldungssituationen zwischen Kollegen nicht von vornherein problemlos sind, lohnt es, in der Tandemarbeit eine gewisse Zeit für die Ausarbeitung von Bedingungen zu verwenden, unter denen Beobachtung und Rückmeldung geschehen sollen. Auch die inhaltliche Vorbereitung erfordert einige Überlegungen. Wenn man den eingeladenen Kollegen nicht vermitteln kann, über welche Unterrichtsmerkmale man Rückmeldung will, dann darf man sich nicht wundern, dass man etwas ganz anderes erfährt.

Wenn Kollegen als Tandempartner zu einer Unterrichtsbeobachtung eingeladen werden, muss der Beobachter genau verstehen, zu welchen Beobachtungsschwerpunkten der Beobachtete Informationen gesammelt haben will. Ein klärendes Vorgespräch ist daher für den Erfolg der Hospitationsbesprechung entscheidend. Wenn der Beobachtete sich nicht sicher ist, was absprachegemäß zu beobachten ist, dann sollte eine gewisse Zeit darauf verwendet werden, solche Schwerpunkte zu entwickeln, z. B. mit den vorgegeben Standardfragen zur Unterrichtsanalyse im Rahmen des „Konstanzer Trainingsmodells“ KTM.

Selbstevaluation verfolgt stets den Zweck lernen zu dürfen, sich entwickeln zu können, Anerkennung zu erhalten und rechtzeitig Korrektursignale – etwa zur Burnout-Vermeidung – zu bekommen. Eine intensive und gut gestaltete Feed-

backkultur verbessert die horizontalen und vertikalen Beziehungen (zu Schülern, Klassen, Kollegen, Schulleitung usw.). Es entsteht gegenseitiges Vertrauen, ein Klima der Unterstützung und eine konstruktive Problem- und Konfliktlösesituation in Klasse und Schule.

In einer offenen Feedbackkultur mit der Bereitschaft, sich Stärken zu attestieren und erkannte Probleme anzugehen und zu beheben, erhalten Lehrende und Lernende die Gewissheit, selbst etwas zu bewirken. Die Entwicklung und Vertiefung dieser Haltungen zu fördern, ist eine Daueraufgabe nicht zuletzt der Schulleitung; das Vermeiden von Rahmenbedingungen, welche diese Haltungen schwächen, eine Verpflichtung aller Beteiligten. Dazu könnte eine Evaluationsethik gehören die nach Holtappels (2003):

- Wert auf Mehrperspektivität legt,
- die Datenhoheit beachtet,
- niemanden an den Pranger stellt,
- ehrliches Feedback gibt,
- dialogisch vorgeht,
- Konsequenzen zieht und
- realisierbare Zielvereinbarungen schließt.

2.2.3 Neue Lehr- und Lernkultur

Zeitdruck und ein starres Stundendiktat dominieren den Schulalltag für Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen. Lernen gelingt jedoch zumeist besser mit einer flexibleren Zeitorganisation. Schule muss in ihrem Bildungsbemühen auf das Verständnis der Lebenswelt ausgerichtet sein und nicht vordergründig auf die reproduktive Vermittlung bestehender Wissenssysteme. Um dies sichern zu können, wird die Schule eine innere Reform vollziehen müssen, welche zu einer neuen Schul-, Lern- und Leistungskultur führt. Dies bedeutet eine Veränderung des pädagogischen Alltags hin zu einem Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum und hat vielerorts bereits zumindest die Lernkultur an Schulen positiv verändert. Dazu bedarf es einer grundlegenden Neuorientierung aller Lehrkräfte. Die Auffassung, das Lehr- und Lerngeschehen als Prozess zu betrachten, bei dem es dem Leh-

renden gelingt, Inhalte so darzubieten, dass der Lernende am Ende des „Wissenstransports“ den vermittelten Lerngegenstand in gleicher Form beherrscht wie der Lehrende, ist nicht mehr haltbar. Die traditionellen, institutionalisierten Formen des Lernens, die überkommenen Konzepte und Methoden greifen zu kurz. Innovative und kreative Lernformen sind gefragt.

Dennoch erfolgt Unterricht auch aktuell noch viel zu oft frontal (Götz, Lohrmann, Ganser & Haag 2005), obwohl es offenkundig ist, dass diese Art von Unterricht beim heutigen Schülerklientel nicht von selbst zu guten Lernergebnissen führt. Motivationsverluste, Wissenslücken, geringe Nachhaltigkeit des Lernens und „träges Wissen“, das nicht flexibel in neuen Zusammenhängen angewendet werden kann, geringe Problemlösefähigkeit und zu wenig ausgeprägte Handlungskompetenz bei den Schülern sind die Folge. Hinzu kommen Langeweile im Unterricht, Überforderungen und Unterforderungen, Aufmerksamkeitsdefizite und aggressive Umgangsformen.

Die Qualität einer Schule wird sich daran messen müssen, wie es ihr gelingt, ihre Schüler zum Erfolg zu führen. Die Schulen werden immer häufiger ein internes Beobachtungs- und Kontrollsystem entwickeln müssen. Das Pädagogische Engagement der Lehrkräfte wird sich mehr als bisher auf die Förderung jedes Einzelnen und die Ausbildung von individuellen Stärken und Interessen der Schüler richten müssen. „Neue Lehr- und Lernkultur“ steht daher für eine grundlegende Umorientierung der Auffassungen vom Lernen (und Lehren) und der daraus folgenden vielfältigen Palette von Unterstützungsformen und Lernverfahren.

Es gilt, das ganze Potential menschlichen Lernens zu wecken und zu pflegen. Unterricht kann nicht wie bisher von der reinen Wissensvermittlung her strukturiert sein, sondern muss vom Lernen her gedacht werden (Mandl, Hense & Kruppa 2003). Vor allen Dingen muss die Vielfalt der Anforderungen an die Schüler mit einer ähnlichen Vielfalt der Lernwege, denen sie auch folgen können, beantwortet werden. Nicht für jedes Problem greift die gleiche Methode. In der „Neuen Lernkultur“ verschieben sich die Akzente vom Lehren zum Lernen. Dies bedeutet ein neues Verständnis des Lernens als ein notwendig eigenaktiver und konstruktiver Prozess.

Dazu gehört eine veränderte Rolle der Lernenden, die mehr und mehr selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und es auch selbst steuern müssen. Zum Kern der wünschenswerten Lernkultur gehören Verfahrensweisen im Unterricht, die die Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlichem, selbstständigem Lernen anregen und befähigen. Die lernenden Subjekte stehen nun im Mittelpunkt. Sie gestalten eigenaktiv und weitgehend selbstorganisiert bzw. selbstverantwortlich ihren Lernprozess.

Dieses Lernen stellt jedoch hohe Anforderungen an die Lernenden. Sie müssen sich über die eigenen (Lebens- und) Lernziele bewusst werden, offen fürs Lernen, initiativ und unabhängig sein, die eigene Verantwortung bewusst und selbstbewusst akzeptieren. Zudem verlangt diese neue Lernkultur Kreativität und Problemlösefähigkeit sowie die Fähigkeit, Motivation, Konzentration und Arbeitsdisziplin intrinsisch zu entwickeln und aufrecht zu erhalten.

Mit zu den wichtigsten Aufgaben gehört es daher, das Lernen zu lernen und sich die für die jeweilige Lernaufgabe adäquaten Lernstrategien anzueignen.

Solche Ansätze sind keineswegs neu, schon die Reformpädagogik generierte hierzu verschiedene Modelle. Ein modernes Konzept, das Lehren und Lernen systematisch entwickelt und in den Ansatz der inneren Schulentwicklung integriert, liefert z. B. Klippert mit seinen Überlegungen zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen (2000b).

In einer neuen Lernkultur bekommen auch die „Lehrenden“ eine neue Rolle zugewiesen, sich zu Moderatoren und Lernbegleitern zu entwickeln. Lehrkräfte müssen den Einsatz neuer multifunktionaler Methoden einüben, die den Lernenden eigenaktives und selbstverantwortliches Lernen ermöglichen, ohne den Einsatz vielfältiger traditioneller Medien wie Tafel, Buch oder Pinnwand, Computer, Projektionsverfahren, Impulstechniken u.a. zu vernachlässigen. Hinzu kommt die Nutzung vieler neuer Lernorte. Neben dem „traditionellen“ Lernen in Unterrichtsräumen werden künftig verstärkt Museen, Bibliotheken, öffentliche und Einrichtungen der Wirtschaft oder virtuelle Lernräume als Arbeitsplätze genutzt. Ein solches Lernen wird stärker fächerübergreifende Fähigkeiten und Handlungskompetenzen fördern und die Kluft zwischen Wissen und Handeln verringern. Aber je-

der Lernende muss auch durch hilfreiche Instruktionen orientiert, angeleitet und unterstützend begleitet werden. Insofern geht es nicht um eine völlige Ablösung bisheriger Unterrichtsformen, sondern darum, eine neue Balance zwischen Phasen der Instruktion durch den Lehrer und Phasen der Eigenaktivität der Schüler zu finden.

Lehrkräfte sind nicht mehr primär Wissensvermittler, sondern eher Lernbegleiter und Lernberater, kooperative Lernpartner, die Bedingungen schaffen, unter denen Lernende als handelnde Subjekte sich mit Lerngegenständen eigenständig auseinandersetzen. Pädagogen moderieren Lernprozesse, unterstützen die Lernenden und beraten sie.

Als Lernberater helfen sie, eine vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen. Sie geben den Schülern Impulse, sich selbst über Stärken und Schwächen bewusst zu werden, geben Hilfestellung bei der Lösung methodischer, individueller oder sozialer Probleme und bieten ihre eigene Kompetenz an.

Für die Lehrkräfte bedeutet dies zunächst Mehraufwand. Sie benötigen auch mehr Zeit für Koordinierungsgespräche mit Kollegen und tätigen ein Mehr an Arbeit für das Arrangement des Unterrichtsmaterials und für eine offene Lernumgebung. Allerdings wird dies teilweise durch den effektiveren, entspannteren Unterrichtsverlauf und eine höhere Arbeitszufriedenheit aller Beteiligten wieder aufgewogen.

Jede Schule muss ein Gesamtkonzept finden, damit die Einführung neuer Lehr- und Lernformen nicht auf dem Engagement weniger beruht und dass - zumindest nach und nach - ein Großteil des Kollegiums eingebunden werden kann. Schulentwicklung lebt von der Akzeptanz einer breiten Mehrheit im Kollegium (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001). Die Einführung einer neuen Lernkultur erfordert natürlich auch Veränderungen in der Organisation und im rechtlichen Rahmen von Schule, wie in Kapitel 2.1 beschrieben. Schulleitung sollte nach Möglichkeit Lehrkräften, die in der oben geschilderten Weise kooperieren, gemeinsam in einer bestimmten Klasse oder Jahrgangsstufe einsetzen. Der Unterricht sollte z.B. durch Tandems fallweise flexibilisiert und rhythmisiert werden können, um längere gemeinsame Arbeitsphasen zu ermöglichen.

Lernen darf künftig nicht mehr als ein schulisch oder schulähnlich organisierter Prozess verstanden werden, dem sich die Schüler unterzuordnen haben und bei dem es vor allem um den Erwerb eines bestimmten, fest vorgegebenen Wissens geht. Vielmehr liegt einer neuen Lehr- und Lernkultur ein verändertes Lernverständnis zugrunde. So ist Lernen niemals abgeschlossen und daher eine lebenslange Aufgabe. Lernen findet nicht nur in organisierten, institutionalisierten Zusammenhängen statt, sondern gerade auch in der alltäglichen Lebenswelt, denn dieses informelle bzw. selbstorganisierte Lernen bietet weitreichende Potentiale. Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess. Es geht dabei stets um Wissen, Haltung und Können.

In organisierten Lernprozessen muss Selbstverantwortung so weit als möglich eingeräumt und auch strukturell organisiert werden. Die Verantwortung für dieses lebenslange Lernen unter der Perspektive der Lebensspanne muss sich tendenziell weitgehend zum Lernenden selbst verlagern. Wer, wenn nicht das jeweilige Individuum selbst, sollte die Verantwortung für sein eigenes, ein ganzes Leben lang währendes Lernen übernehmen?

Menschliches Lernen ist ein eigenaktiver und konstruktiver Vorgang, der eine permanent fragende (neugierige) Grundhaltung erfordert. Lernen muss daher notwendig selbstreflexiv sein, also ein Nachdenken über das Lernen selbst beinhalten, muss zwischen systematischem und situativem Lernen sowie metakognitiver Reflexion geschehen. Einen solchen methodisch variablen Unterricht muss ein Lernklima auszeichnen, das viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen bietet, und zwar beides im Bewusstsein der Schüler klar getrennt (Weinert 1998).

2.3 Personalentwicklung

Personalentwicklungsdefinitionen in der Literatur sind vielfältig. Es lässt sich aber feststellen, dass heute zwei Kernelemente der Personalentwicklung im Vordergrund stehen: die arbeitsplatzbezogene und die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung. Schulische Personalentwicklung dient dazu, mit ge-

eigneten Maßnahmen Potentiale aller Lehrkräfte zu erkennen, zu fördern und zu nutzen. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur längerfristigen Sicherung der „guten Schule“ und der Arbeitszufriedenheit. Zur Personalentwicklung zählen Bereiche wie Mitarbeitergespräche, Rückmeldungen für Schulleitungen, Hospitationen, Kommunikationstraining und Schulleitungsberatung. Voraussetzung für das System Schule ist die ständige Förderung und Entwicklung des Personals einschließlich seiner stetigen Weiterqualifizierung, mit dem Ziel, die personellen Ressourcen optimal zu nutzen. Mit Personalentwicklung ist im gegebenen Kontext „die systematische Zusammensetzung, Unterstützung und Fortbildung des Mitarbeiterstabes“ gemeint (Arbeitsgruppe SchuB des IFS 1997, S. 38). Das Lern- und Leistungspotential der Beschäftigten muss erkannt, erhalten und gesteigert werden. Im Rahmen des Systems Schule erstreckt sich Personalentwicklung auf vier Ebenen:

- Lehrkräfte
- Schulleitung
- Schulaufsicht
- Unterstützungssysteme.

Dabei liegt der Schwerpunkt – auf die einzelne Schule bezogen – klar bei den Lehrkräften. Sie müssen über die Verarbeitung ihrer Biographie zur Individualisierung von Schule beitragen und ihre eigene professionelle Lehrerpersönlichkeit adäquat weiterentwickeln. Dazu sind vielfältige Unterstützungs- und Beratungsangebote wie Supervision, Coaching oder Teamteaching ebenso unabdingbar wie ein breites Fort- und Weiterbildungsangebot. Lehrkräfte sind nicht mehr unantastbare Autoritäten. Sie üben einen Beruf aus, der nicht mit einfach zu messenden Erfolgsdaten aufwarten kann; im Gegensatz zum System einer Produktionswerkstatt mit einem direkten Vergleich von Input und Output stehen Lehrkräfte unter einem oft ungenau definierten Erwartungsdruck seitens der Gesellschaft. Die große Heterogenität in den Klassen bedeutet eine enorme Herausforderung an die Lehrer und bietet nur eine unsichere Plattform für den Umgang mit den Bildungsinhalten. Deshalb ist es wichtig, dass gute Arbeit der einzelnen Beteiligten auch in anderer Form unterstützt und gefördert wird. Bei allen unterschiedlichen Standpunkten eines Kollegiums darf es nicht geschehen, dass einzelne

Lehrpersonen in ihrer Berufsausübung einer undifferenzierten Kritik ausgesetzt sind und als Sündenböcke für fehlgeschlagene Erziehungs- und Bildungsaufgaben herhalten müssen. Nur wenn ein Kollegium in wesentlichen Fragen von Disziplin, Schulhausatmosphäre, Abgrenzung von Aufgaben und Umgang mit Eltern klare Positionen einnimmt und geschlossen auftritt, ist die anspruchsvolle Aufgabe der Bildung unserer Kinder und Jugendlichen weiterhin ein attraktiver Beruf. Es geht dabei nicht um eine Rechtfertigung einzelner Positionen oder um die Durchsetzung bestimmter Meinungen, sondern um die Einsicht, dass gemeinsames Auftreten die einzelnen Mitglieder stärkt und Kräfte für Ideen und Projekte freisetzt. Wenn also in einem Schulhaus ein Kollegium am „gleichen Strick“ und dann auch „in die gleiche Richtung“ ziehen will, braucht es Absprachen, Leitideen und eine intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Zielen und persönlichen Wertvorstellungen. Teamsitzungen und schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen Schritte in diese Richtung. Begegnungen in lockerem Rahmen oder gemeinsame Exkursionen sind als vertrauensbildende Maßnahmen zu verstehen. Nur wenn in einem Kollegium eine Atmosphäre der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts herrscht, sind die Beteiligten auch bereit, ihre Wertvorstellungen und Ziele und auch ihre ganz persönlichen Problemsituationen offen zu legen. Das Finden einer gemeinsamen Sprache, das Festhalten und Durchsetzen festgelegter Regeln und der Austausch von Wertvorstellungen bilden einen Prozess, der immer wieder angestoßen werden muss, damit er in den Schulhäusern zur Selbstverständlichkeit wird (Dyrda 2002).

2.3.1 Teamentwicklung in der Schule

Lehrkräfte haben eine Fülle von Aufgaben zu bewältigen. Unbestritten gehört es zu ihren zentralen Aufgaben, dass sie „gut“ unterrichten, Schüler „gut“ fördern, Schüler und Eltern „gut“ beraten. Eine Einigkeit darüber, was „gut“ dabei jeweils bedeuten könnte, besteht unter Lehrern wie auch unter den an Schule und Schulentwicklung Interessierten in keinem Fall. Die Diskussion täuscht hier leicht einen Konsens vor, weil man undefinierte Ausdrücke wie „Handlungsorientierung“, „Kompetenzorientierung“, „Lernfeldorientierung“, „Aufgabenorientierung“, „Schü-

„Schülerorientierung“ usw. gemeinsam verwendet und dabei doch offenbar ganz unterschiedliche Handlungsweisen damit bezeichnet. Unbeschadet dieser Unschärfen in der Qualitätsbestimmung neigen gegenwärtig nahezu alle, die über die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht nachdenken, zu der Auffassung, dass Lehrer ihre Aufgaben besser und effektiver lösen können, wenn sie kollegial eng kooperieren. Es ist meistens die Rede davon, dass sie in Teams arbeiten sollten (Dyrda 2002). Die Vorstellung, Lehrer müssten in Teams arbeiten, wird zudem aus immer mehr Vorgaben der neuen Lehrpläne abgeleitet, die beispielsweise zunehmend die Forderung nach fachübergreifenden Unterrichtsinhalten oder Lernfeldern enthalten.

Bemerkenswert ist, dass nicht wenige Lehrer sich zu diesem Punkt eher verhalten äußern und weit reichende Kooperationen häufig nur zögerlich eingehen. Die gedanklich schnelle Gleichsetzung von Kooperation unter Lehrern mit Teamarbeit führt dazu, dass man sich die Argumente, die für Teamarbeit sprechen, gar nicht aus dem schulischen Erfahrungsraum holt, sondern bevorzugt aus dem Bereich wirtschaftlicher Organisationen, wo in definierten Teilbereichen viele Erfahrungen gesammelt und wissenschaftlich ausgewertet worden sind. Beim Rückgriff auf diese Erfahrungen wird überwiegend nicht geprüft, ob oder unter welchen Modifikationen die Argumente und Befunde überhaupt auf den schulischen Bereich übertragbar sind.

2.3.1.1 Bedeutung von Teamentwicklung an Schulen

Teamentwicklung hat aber ihren Zweck nicht nur in der Förderung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, sondern steht besonders in engem Zusammenhang mit der Qualität einer Schule, mit ihrer Lehr- und Lernkultur. Sie braucht genügend Zeit, gegenseitige Rücksichtnahme, Geduld und Unterstützung von allen Beteiligten. Zum einen werden durch teamorientiertes Handeln Effektivität und Qualität schulischer Leistung ganz allgemein gesteigert, da sich in der gemeinsamen Arbeit die Standards und Ansprüche der Teammitglieder erhöhen, denn Teams sind bedeutend produktiver und motivierender als eine Summe von „Einzelkämpfern“. Zum anderen trägt Teamentwicklung zur Humanisierung

der Schule bei. Teammitglieder finden mehr Sinn in ihrer Arbeit und sind aufgrund der sozialen Einbindung zufriedener, was besonders im Hinblick auf die Diskussionen um das Burnout-Syndrom bei Lehrerinnen und Lehrern wichtig erscheint.

Teamarbeit wird in einer Zeit zunehmender Komplexität zu einer wichtigen professionellen Kompetenz von Lehrkräften, um den schwieriger werdenden Voraussetzungen in Schule und Unterricht kompetent zu begegnen. Je mehr autonome Entscheidungen den Schulen zugestanden werden, desto mehr Teamleistung ist von Lehrerinnen und Lehrern gefordert. Sie ist eine Arbeitsform, in der die kollektiven Fähigkeiten und Kräfte, die in Einzelnen stecken, für ein gemeinsames Anliegen genützt werden können (Krüger 2000). Teamentwicklung stellt eine wesentliche Voraussetzung und integrierende Aufgabe für jede Form von Schulentwicklung in allen Schularten dar, auch wenn die Strukturen an Schulen durch den Unterricht z.B. in Jahrgangsklassen und in vorgegeben zeitlichen Einheiten meist nicht teamorientiert ausgestaltet sind. Daher ist der Schritt vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ nicht immer leicht. Teamarbeit stellt ein ganz wichtiges Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrkräfte in ihren jeweiligen Klassenzimmern und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule dar. Bleibt diese Form der Kooperation auf einige wenige Engagierte im Kollegium beschränkt, wird die Lebendigkeit der Organisation als Organismus massiv beschränkt bleiben. Daher stellt die Teamarbeit keinen Luxus dar, den sich nur diejenigen leisten können, die dafür Zeit haben. Vielmehr ist sie ein unverzichtbares Element einer lernenden Schule, die ihre Entwicklung in die eigene Hand nimmt.

Teamarbeit kann auch eine Basis für eine neue Vertrauenskultur, gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung schaffen. Das bedeutet, durch ein aktives Mitgestalten der Schulidentität eine förderliche „Schulkultur“ zu schaffen. Im Idealfall demonstrieren Lehrerteams durch diese vorgelebte Zielstellung ein Modell des Lernens, das auch für die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler untereinander wirksamer ist als Belehren und Appellieren (Dyrda 2002).

Da Teamarbeit eine Schlüsselkomponente in der Schul- und Unterrichtsentwicklung einnimmt, werden Teamabsprachen mehreren Zielstellungen gerecht:

- sie schaffen für alle (Schüler, Eltern und Kollegium) mehr Klarheit über die Erwartungen an Schule und Unterricht,
- sie ermöglichen eine gezielte Förderung der Schüler und Gemeinsamkeit in bestimmten Anliegen (z. B. in Erziehungszielen, Leistungsbeurteilungen u. a.),
- sie entlasten den einzelnen Lehrer, da das gemeinsame Tragen von Verantwortung ein breiteres Netz der Beteiligung und damit eine größere Arbeitszufriedenheit schafft,
- sie ermöglichen außerordentliche Leistungen auch unter schwierigen Bedingungen,
- sie führen zu einem stärkeren Austausch von Informationen untereinander und wirken dadurch der Vereinzelung im Lehrberuf entgegen und
- sie schaffen als Lernmodell für Schüler eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit in der Klasse („Teamwork“) (Dilts 1997; Döbler 2001, Francis & Young 1996; Gerdsmeyer 2004; Klippert 2001; Krüger 2000; Schulz von Thun 1998).

Vertrauen spielt bei Teamentwicklung im Kollegium genauso wie im Klassenzimmer eine bedeutsame Rolle, damit es zu gegenseitiger Anerkennung und Unterstützung bei der Bewältigung von Arbeitsvorhaben kommt. Zur Anbahnung einer entsprechenden Teamkultur ist eine bestimmte Vertrauenskultur erforderlich, in der die gegenseitige Wertschätzung das Klima bestimmt (Bachmann & Bachmann 1997). Damit Interesse und Lernbereitschaft im Team geweckt und erhalten werden, ist es wichtig, dass die Aufgabe jedem Mitglied ein Anliegen ist, dass es sich davon „betroffen“ fühlt und dass sie für jedes Mitglied Sinn macht. Hier liegt die Herausforderung darin, Teamaufgaben so zu stellen, dass sie von den Lehrkräften als sinnvoll angesehen werden. Die größte Chance auf Verwirklichung haben im Bereich der Schulentwicklung jene Ziele, die aus einem gemeinsamen Anliegen „von unten“ (Bottoms up) wachsen und nicht „von oben“ (Top down) vorgegeben werden. Daher sind die Erfolgchancen für eine fruchtbare

Teamarbeit dann am größten, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer selbst entschließen, bestimmte Arbeitsvorhaben gemeinsam abzusprechen.

Die zentrale Rolle bei der Teambildung spielt das Lehrerteam in einer Klasse. Die Perspektiven „Ich und meine Klasse“ bzw. „Ich und mein Unterricht“ können in der gemeinsamen Arbeit in einem Klassenlehrerteam hin zum „Wir“ überwunden werden. In diesem Fall ist das Team nicht so groß, dass man sich auf Dauer entziehen könnte und es ist nicht zu klein, so dass sich immer mindestens eine Kollegin, ein Kollege finden lässt, „mit der bzw. dem man kann“. Durch den vielleicht jährlichen Wechsel in der Zugehörigkeit zu verschiedenen Teams überwindet man auch die Grenze der „Klasse“ und kann zum „Wir und unsere Schule“ kommen.

Der Arbeit in Tandems, wie sie durch das „Konstanzer Trainingsmodell“ vorgeschlagen wird, kann hier eine entscheidende Multiplikatorfunktion bestätigt werden.

Eine selbst bestimmte Schule fordert nicht nur die Verantwortung des Einzelnen für einen guten Unterricht ein, sondern zusätzlich die Planung, Koordination und (Selbst-)Evaluation ihrer gesamten Entwicklung. Es hat sich als effizient erwiesen, wenn sich einzelne Teams für verschiedene Aufgaben bilden. Je nach gestellter Aufgabe ergeben sich unterschiedliche Konstellationen von Teams (Philipp 1998).

Auf übergeordneter Ebene bewährt sich ein zentrales Team als Koordinationsstelle für die ganze Schule, wodurch der Informationsfluss für die gesamte Schule in Gang gehalten wird und alle über alle Aktivitäten der Schulentwicklung Bescheid wissen. Das „Schulentwicklungsteam“ fungiert dabei als Ideenspender oder Ideensammler, formuliert Aufgaben, bildet neue Teams oder unterstützt Teambildungen, verwirklicht Ideen oder hilft bei der Umsetzung von Maßnahmen und setzt sich mit Evaluation auseinander. Dazwischen lassen sich - je nach Bedarf und Funktion - weitere Teamformationen bilden, die hier nicht weiter beschrieben werden (Schratz & Steiner-Löffler 1998).

2.3.1.2 Teamentwicklung als Bestandteil nachhaltiger Schulentwicklung

Jede Lehrkraft hat laut Lehrplan eine Erziehungsaufgabe, die aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen in den letzten Jahren immer schwieriger geworden ist. Daher ist ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, wie die Schule zur Persönlichkeitsbildung und zur sozialen Entwicklung der künftigen Generation beitragen kann, für welche Erziehungsaufgaben sich die Klassenlehrkräfte verantwortlich fühlen und wie sie diese umsetzen. Zudem muss geklärt werden, welche Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung im Unterricht verwendet werden und was das Team unternimmt, damit die Schüler der Klasse soziale Kompetenzen erwerben.

Nicht selten werden aus dem Druck der „Aktualität“ heraus „etwas machen zu müssen“ Teams gebildet, die aber häufig keine operationalisierbaren Leistungsziele verfolgen, nur Aktionismus produzieren und selten über entsprechende Entscheidungskompetenzen verfügen, weil diese letztlich weder vom Kollegium noch von der Schulleitung erwünscht sind. Der gemeinsame Arbeitseinsatz verkommt zu unverbindlichen Absprachen, an die sich nur selten nachhaltige Arbeitsaufträge anschließen (Dilts 1997).

Wenn Schulentwicklung allerdings in allen Phasen mit Teambildung vernetzt wird, kann dies zu einer neuen Qualität der Arbeit an den Schulen führen. Die Unverbindlichkeit weicht dann einer Leistungs- und Erfolgsorientierung, die überprüfbare Ziele und Wege aufweist und so nachhaltig zu einer Steigerung der Arbeitszufriedenheit der beteiligten Lehrkräfte beiträgt (Keller 1997).

Gemeinsame Zielvorstellungen in einer Klasse betreffen alle Unterrichtenden der jeweiligen Klasse, die üblicherweise nur in Notenkonferenzen über einzelne Schülerinnen und Schüler urteilen, sonst aber relativ unabhängig voneinander ihre Zeit für die individuelle Vorbereitung, Durchführung und Auswertung in dieser Klasse aufwenden.

Disziplin nimmt im Kontext von Schule einen besonderen Stellenwert ein und soll deshalb als eigener Aspekt für Absprachen im Team angeführt werden (Q.I.S. 2002). Durch unterschiedliche Bezugspersonen im Unterricht erleben Schülerinnen und Schüler oft sehr unterschiedliche Wertvorstellungen von „diszipliniertem

Verhalten", nach denen sie sich auszurichten haben. Sind diese zu unterschiedlich, kommt es zu widersprüchlichen Vorgaben, die eine gemeinsame Vorgangsweise unterwandern. Für ein Klassenlehrerteam stellt sich so die Frage, welcher Minimalkonsens für disziplinarische Maßnahmen gefasst werden kann, um eine wirksame Umsetzung zu erreichen und wie mit unterschiedlichen Wertvorstellungen umgegangen wird, ohne dass die Schülerinnen und Schüler einzelne Lehrkräfte gegeneinander ausspielen können. Auch die Frage nach den Wertvorstellungen über Disziplin haben die einzelnen Lehrkräfte der Klasse abzuklären.

Durch die Aufteilung des zu lernenden Wissens in einzelne Fächer, die üblicherweise im 45-Minuten-Takt vermittelt werden, erleben Schüler den Unterrichtsstoff in isolierten Einheiten, die oft verhindern, dass Zusammenhänge sichtbar werden. Schule wird daher häufig dahingehend kritisiert, dass sie nicht vernetztes Wissen vermittelt, das für die Bewältigung von Alltagssituationen nur wenig hilfreich ist. Zur Teamarbeit gehört in diesem Fall die Überprüfung, in welcher Weise sich die Unterrichtsinhalte der einzelnen Fächer in der Unterrichtsplanung so legen lassen, dass für Schüler die Zusammenhänge klar werden und welche organisatorischen Maßnahmen ergriffen werden müssen, damit die Isolation der Fächer partiell überwunden werden kann. Es ist sicher auch sinnvoll, sich Gedanken darüber zu machen, welche Formen der engeren Zusammenarbeit sich unter den Lehrpersonen finden lassen, wie z.B. Arbeit im Tandem oder Team-Teaching, und wann ihr Einsatz besonders sinnvoll erscheint.

In den letzten Jahren hat sich Schule immer mehr damit auseinander zu setzen, dass die Schüler eines Jahrgangs bzw. einer Klasse nicht mehr so homogen sind, da sich auch die gesellschaftlichen Lebensstile pluralisiert haben. Außerdem ist es in der bildungspolitischen Diskussion zu einer größeren Sensibilität für das Spannungsfeld zwischen Unterforderung und Überforderung einzelner Schülerinnen und Schüler gekommen, was im Unterricht entsprechende Maßnahmen erforderlich macht. Zu klären wäre in diesem Kontext, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den einzelnen Lehrkräften in der Einschätzung der Leistungsfähigkeit einzelner Schüler vorherrschen und welche Erfahrungen bei der

gleichzeitigen Förderung und Forderung unterschiedlich begabter Schülergruppen bestehen.

Diese exemplarisch ausgewählten Aspekte unterrichtlicher Arbeit in einer Klasse liegen einerseits in der Verantwortung des einzelnen Lehrers, andererseits kommt es zwangsweise zu Überschneidungen innerhalb des Klassenteams. Es wird nicht immer möglich sein, sich in allen Bereichen abzustimmen, eine gemeinsame Vorgabe trägt aber immer zu einer effektiveren Arbeit auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden bei. Welcher Bereich auch immer zur gegenseitigen Abstimmung ausgewählt wird, der Erfolg hängt von der Bereitschaft aller Lehrkräfte ab, ihre eigenen Vorstellungen mit denen der anderen Kolleginnen und Kollegen im jeweils vereinbarten Bereich abzustimmen. Nach einer vereinbarten Zeit wird es erforderlich sein, die Erfahrungen zu reflektieren und gegebenenfalls entsprechende Konsequenzen für die weitere Teamarbeit zu ziehen (Schratz 1996).

2.3.1.3 Bewertung von Teamarbeit

Gruppen haben im allgemeinen mehr Ideen als einzelne Personen; so wird die These vertreten, dass in vielen Fällen gar nicht ein Individuum Schöpfer einer besonderen Leistung ist (z.B. John Lennon), sondern erst die ganze zugehörige Gruppe (z.B. Beatles) kreativ ist. Erst das kommunikative Milieu führt zu effektiverer Planung und Prüfung einzelner Arbeitsschritte und Ergebnisse. Möglichkeiten der Arbeitsteilung lassen sich nutzen und sehr viel schneller und breiter erzeugen (Burow 2000).

Lehrerteams kommen sehr viel schneller zu einer gemeinsam nutzbaren Sammlung innovativer brauchbarer Lernaufgaben. Das gemeinsame Arbeiten im Team führt zum Austausch von persönlichen und beruflichen Erfahrungen und trägt zur Entdeckung teilweise gleichartiger Erlebnisse bei. Das öffnet zum einen den Weg zu wechselseitigen Unterrichtsbesuchen (Critical Friends, Lehrertandems) und konstruktivem Feedback. Zum anderen erleichtert es da, wo es sinnvoll ist, die Entwicklung und Verständigung auf gemeinsame Regeln im Umgang mit Schülern. Weiterhin entlastet die Zugriffsmöglichkeit auf den gemeinsamen Fundus an

Lernaufgaben und Materialien das Tagesgeschäft (nicht jeder muss das Rad neu erfinden).

Schließlich ist - neben einer Erhöhung der wechselseitigen Frustrationstoleranz - untereinander mit mehr Entgegenkommen zu rechnen. Das erleichtert fachliche Absprachen und implementiert eine einheitliche Führung in den jeweiligen Klassen. Zudem ist zu erwarten, dass die subjektive Zufriedenheit der Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag steigt. Schon aus diesem Grund nimmt das mit Unterricht und Beruf häufig als konfliktbeladen Erlebte ab oder es erfährt zumindest nicht seine permanent belastende Ausprägung. Im Team verständigt man sich auf gemeinsam Wichtiges und wird durch Ideen und Handlungsschritte anderer angeregt. Vor allem dürfte es sich positiv auswirken, dass der Einzelne empathische Zuwendungen und Zuspruch erfährt und von einem Gefühl des Aufgehobenseins und Unterstütztwerdens getragen wird (Schley 1998).

Aber auch die negativen Seiten der Teamentwicklung sollen in diesem Kontext nicht vernachlässigt werden. Ein leistungsfähiges Team zu entwickeln, bedeutet für jedes Mitglied zunächst auch einmal eine deutliche zeitliche Mehrbelastung bei häufig ohnehin schon vorhandenen Überlastungs- und Stressempfindungen. Es muss neben den rein aufgabenbezogenen Aktivitäten zudem viel Energie für den Aufbau funktionierender Kooperationen aufgewendet werden. Unvermeidlich scheinen zudem die als unangenehm erlebten Auseinandersetzungen über Ziel- und Wertunterschiede, abweichende Weg- und Zielannahmen, unterschiedliche persönliche und unterrichtliche Erfahrungshintergründe, verschiedenartige Lebensstile und Ansprüche. Und schließlich geht es auch um soziale Aspekte wie Macht, Partizipation, Unverbindlichkeit und Verantwortung, Zuverlässigkeit und Gerechtigkeit. Viele Versuche einer Teambildung scheitern bereits in dieser Phase. Einmal können die Differenzen zwischen den Mitgliedern zu groß oder die Fähigkeiten bzw. Bereitschaften, Lösungen zu finden, zu gering sein. Zum anderen können Gruppen aber auch daran scheitern, dass vorhandene Differenzen gar nicht offen ausgetragen werden und ein Teil der Mitglieder eigentlich dauerhaft mit inneren Reservationen und ohne eigenen Energieeinsatz versucht, die vorhandenen Differenzen auszusitzen. Auch bei gelingender Team-

bildung bindet diese Arbeitsform dauerhaft einige Zeit und Energie. Aus der Bindung erwächst jedoch ein bleibender innerer Koordinations- und Kommunikationsaufwand. Aber auch die Schnittstellen zu anderen schulinternen Organisationsstrukturen erfordern zusätzlichen Abstimmungsaufwand. Außerdem ist es in dieser Reifephase keineswegs so, dass keine inneren Konflikte mehr auftraten. Auch Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, dass bisherige Mitglieder ausscheiden und neue Mitglieder integriert werden müssen, sollen nicht unerwähnt bleiben (Philipp 2000).

Letztlich ist die Beurteilung der Frage, wie groß die Nachteile sind, auch hier wesentlich von den subjektiven Bewertungen durch die Mitglieder abhängig.

Bei Teambildungsprozessen in Schulen müssen sich die beteiligten Lehrkräfte aufgrund der spezifischen unterschiedlichen Kontexte darauf einstellen, dass selbst für den Fall, dass die Vorteile von Teamarbeit von den Kollegen durchaus wahrgenommen werden, gerade auch die Risiken intensiv berücksichtigt werden. Da die Vorteile – wenn die Teambildung erfolgreich sein sollte – erst später wirksam werden, ist zu erwarten, dass die gegenwärtig empfundenen Risiken die Vorteile potenziell erfolgreicher Teambildung anfänglich erheblich beeinflussen. Umgekehrt ist zu befürchten, dass die wahrgenommenen Nachteile von Teamarbeit sofort ungeschmälert in Rechnung gestellt werden. Nur wenn die mit der Teamarbeit zu erreichenden Ziele von möglichst vielen als sehr wichtig angesehen werden oder ein äußerer Erwartungsdruck besteht, der auch unterschiedliche individuelle Ziele zusammenbindet, wird genug Energie freigesetzt, die teambezogenen Risikobarrieren überhaupt zu überspringen. Deshalb ist stets viel Sorgfalt und Offenheit bei der Frage von Teammitgliedern aufzubringen, ob das Ziel subjektiv überhaupt Sinn macht, denn jede Teambildung im Zusammenhang mit Schule, die von oben nach unten als Aufforderung eines Top-Down-Prozesses „durchgereicht“ wird, ist heikel (und erfordert oft im Nachgang eine Sinndiskussion) und jede Teambildung im Kontext von Schule, die unterrichtliche Praxis verändern will, ohne dass das Motiv von den Lehrenden selbst kommt, wird ebenfalls kritisch hinterfragt (der Köder muss dem Fisch schmecken und nicht dem Angler). Je geringer die Ansprüche oder Veränderungswünsche der einzelnen, je höher die dauerhaften Reibungsverluste nicht funktionierender

Gruppenarbeit, je heterogener die Vorstellungen sind und bleiben, je weniger professionell die einzelnen mit wahrgenommenen Differenzen umgehen, desto weniger lohnend sind „Investitionen“ in Teams (Gerdsmeier 2004).

Teil II

3 Lehrertrainingsverfahren

Die veränderten Ansprüche der Wissensgesellschaft an die Schule haben das Lehren und Lernen verändert. Neuere Schulentwicklungsstrategien (Rolff 1993) setzen vornehmlich auf die Entwicklung der Organisation und widmen dem Organisationslernen erhöhte Aufmerksamkeit, während die Selbstentwicklung der Lehrpersonen gelegentlich in den Hintergrund gerät. Aber nicht nur die Organisation Schule setzt stärker auf Eigenständigkeit der am Unterricht beteiligten Personen, auch der Unterricht selbst muss sich den neuen Inhalten methodisch und didaktisch anpassen. Eigenständigkeit bedingt aber gleichzeitig auch eine stärkere Verantwortung der „Sozialpartner“ im Unterricht füreinander. Dennoch geraten Lehrkräfte häufig, ohne dass sie das wollen, in eskalierende soziale Interaktionen mit antisozialem Schülerverhalten. Solche eskalierenden Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern können sehr intensiv, bedrohlich und extrem unangenehm sein. Viele Lehrkräfte sehen sich durch solche Einzelfälle gerade in der täglichen Unterrichtssituation – nicht zuletzt durch die veränderten Bedingungen in Familie und Gesellschaft – an der Grenze ihrer Belastungsfähigkeit. Um diesen Problemen vorzubeugen, werden immer häufiger Trainingsseminare bereits für Studenten und Referendare, besonders aber für Lehrkräfte, die sich bereits in der Berufspraxis befinden, angeboten.

Lehrkräfte sind im Unterricht Führungspersonen, die täglich verschiedene Gruppen von Schülern unterrichten und erziehen. Dabei werden ganz unterschiedliche und auch manchmal widersprüchliche Erwartungen an das Leitungsverhalten der Lehrer gerichtet. Diese von außen gesteuerten Anforderungen treffen dabei gleichzeitig auf die subjektiven Theorien über die persönliche Führungsrolle als Lehrkraft. Seit vielen Jahren wird über die Praxisferne der Lehrerausbildung an den Universitäten geklagt. Bereits Studenten fühlen sich auf den Umgang mit schwierigen Schülern nur unzureichend vorbereitet. Referendare wissen oft nicht, wie sie sich in kritischen Unterrichtssituationen verhalten sollen und in der Folge

haben Lehrer, die schon seit Jahren im Berufsleben stehen, immer häufiger Probleme im Umgang mit sozialabweichendem Schülerverhalten.

Bereits in den 70er Jahren wurden entsprechende Trainingsseminare in der Lehrerbildung eingesetzt. Es gibt viele empirische Untersuchungen die zeigen, dass Trainingsmodelle zur Stärkung der sozialen Lehrerkompetenz eine positive Veränderung im Verhalten von Lehrkräften zur Folge haben können. Besonders ganzheitliche Trainingskonzepte, die nicht nur isolierte Fertigkeiten einüben, sondern die Reflexion über die eigene Berufsrolle fördern, sind hierbei herauszustellen.

Es gibt eine Vielzahl von Lehrertrainings mit unterschiedlichen Trainingszielen, die zumeist auf die Schulpraxis bezogen, jedoch von Trainingsmodell zu Trainingsmodell verschieden sind (<http://www.li-hamburg.de/abt.lia/lia.lehrertraining/index.html> und <http://www.lehrertraining.de>):

- In erziehungsorientierten Trainingskonzepten wird vor allem der Umgang mit Konflikten, Aggressionen und Disziplinschwierigkeiten geübt; dies sind exemplarisch das „Münchner Lehrertraining“, das „Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression“ und das „Konstanzer Trainingsmodell (KTM)“.
- In persönlichkeits- und kommunikationsorientierten Trainingskonzepten geht es beispielsweise um die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Kommunikation oder um die Bewältigung von Stress im Lehrerberuf. Hierzu zählen unter anderem das „Training kommunikativer Fertigkeiten“ und das „Gordon-Lehrertraining“.
- In unterrichtsorientierten Trainingskonzepten werden hingegen unter anderem didaktische Fertigkeiten trainiert.

3.1 Das Münchner Lehrertraining

Das Münchner Lehrertraining wurde von Norbert Havers vor allem für künftige adäquate Handlungsstrategien seiner Studenten im Unterricht entwickelt (Havers 1998). Auf der Grundlage von Erfahrungen, die mit einem Elterntaining gemacht wurden (Speck, Gottwald, Havers & Innerhofer 1978, S. 52 und Innerhofer 1977), entstand 1992 die erste Fassung des gegenwärtigen Münchner Trainingsmodells.

Den theoretischen Hintergrund des Münchner Lehrertrainings bilden Prinzipien aus verhaltenstherapeutischen Trainings, Elemente der Gesprächstherapie, sozial-kognitive Lerntheorien, Forschungen zum Unterrichtsmanagement und Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrerinnen und Lehrern. Einer der führenden Vertreter sozial-kognitiver Lerntheorien oder auch einer „Theorie des sozialen Lernens“ ist Albert Bandura (Zimbardo 1995, S. 542). In seinem Beitrag zur Persönlichkeitstheorie werden lerntheoretische Prinzipien mit der Betonung der Interaktion im sozialen Umfeld der Person verbunden. Das eigene Verhalten kann von Einstellungen, Überzeugungen oder der vorangegangenen Verstärkungsgeschichte ebenso beeinflusst werden, wie von den in der Umwelt aktuell vorhandenen Reizen. Was jemand tut, kann sich auf die Umwelt auswirken und wichtige Aspekte der Persönlichkeit können wiederum durch Rückmeldung über das Verhalten, das aus der Umwelt kommt, beeinflusst werden. Das aber wohl wichtigste Merkmal dieser sozial-kognitiven Lerntheorie ist, dass das „Lernen durch Beobachtung“ im Mittelpunkt steht. Dies ist ein Prozess, bei dem eine Person das Verhalten einer anderen beobachtet und ihr eigenes Verhalten allein auf diese Beobachtung hin verändert (Zimbardo 1995, S. 543).

Einen weiteren theoretischen Hintergrund des Münchner Lehrertrainings brachten empirische Untersuchungen ans Licht. Sie zeigen schon seit Jahren eine große Unzufriedenheit der Lehramtsstudenten mit den pädagogischen und psychologischen Teilen ihrer Ausbildung (Melchert 1985). Besonders belastend und schwierig empfinden viele Studierende den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern. Betroffene berichteten, dass auf die-

sem Gebiet die Ausbildung auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung unzureichend ist (De Lorent 1992, S. 22 f.).

Kounin war einer der ersten, der die Auswirkung des Lehrerverhaltens auf die Unterrichtsdisziplin untersuchte (Kounin 1976). Dabei stellte sich heraus, dass Lehrer mit guter Unterrichtsdisziplin auch einen gut strukturierten und schwungvollen Unterricht geben. Lehrer mit Disziplinproblemen sind dagegen eher sprunghaft oder ihr Unterricht hat viele Leerlaufphasen. Dies sind sicher nicht die alleinigen Ursachen für Disziplinschwierigkeiten im Unterricht, jedoch kann eine gute Organisation des Unterrichtsablaufs erheblich zur Verbesserung der Unterrichtsdisziplin beitragen (Reiß 1982). Nach Kounin (1976) hängt Unterrichtsdisziplin auch damit zusammen, wie gut der Überblick des Lehrers über das Klassengeschehen ist. Lehrer mit gutem Überblick scheinen ihre Augen überall zu haben, andere dagegen wissen nicht genau, was in der Klasse vor sich geht.

3.1.1 Inhalte und Ziele des Trainings

Das Münchner Lehrertraining hat zwei Ziele:

1. Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht und
2. Reflexion über die eigene Rolle als zukünftige Lehrkraft.

Der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten ist besonders für Lehramtsstudenten und Referendare ein zentrales Problem (Havers 1998, S. 191) und generiert einen enormen Trainingsbedarf. Erschwert wird die Analyse dieser Defizite dadurch, dass die individuelle soziale Kompetenz, die für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten notwendig ist, von Situation zu Situation in den betroffenen Personen variieren kann. Aus diesem Grund lassen sich kaum allgemeingültige Verhaltensregeln aufstellen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, gewisse Situationen, mit denen eine Lehrkraft immer wieder zu tun hat, zu üben. Genau dies geschieht im Münchner Training. Es beschäftigt sich mit leichten und alltäglichen Disziplinschwierigkeiten; denn auch beim sozialen Lernen gilt der Grundsatz, beim Leichtereren anzufangen, um darauf aufbauend schwierigere Aufgaben zu bewältigen. Den Teilnehmern soll das Gefühl vermittelt werden, mit leichten Disziplinschwierigkeiten problemlos selber fertig werden zu können. Es verschafft

ihnen das Gefühl der „Selbstwirksamkeit“ und führt zu mehr Gelassenheit im Schulalltag (Rudow 1994, S. 111). Teilnehmer, die mit leichten Disziplinschwierigkeiten umgehen und diese gut lösen können, bekommen so mehr Selbstvertrauen in ihr eigenes Handeln. Es ist aber nicht nur wichtig, mit Disziplinschwierigkeiten umgehen zu können, „sondern auch die Prävention, die Fähigkeit, solchen Störungen vorzubeugen, auszubauen“ (Havers 1998, S. 192). Die Organisation des Unterrichtsablaufs wird im Trainingsseminar geübt. Beispiele dafür sind ein strukturierter Unterrichtsbeginn, das Vermeiden von Leerlauf oder die Fähigkeit, alle Schüler während des Unterrichts weitgehend im Blick zu behalten.

Viele angehende Lehrkräfte haben mit der Vorstellung Probleme, einmal selbst als Lehrer vor einer Klasse zu stehen und Autorität ausüben zu müssen (Brück 1978, S. 306). Viele wissen nicht, wie sie sich gegenüber Schülern verhalten sollen, ob sie deren Sympathie gewinnen oder ob sie sich möglichst dominant geben sollen? Studenten bekommen während des Studiums nur selten die Gelegenheit, sich darüber klar zu werden, wie sie sich ihre spätere Rolle als Lehrer vorzustellen haben. Forschungen von James Bullough (1991, S. 184) haben gezeigt, dass Lehrer mit unklaren Vorstellungen häufig in ihrer Auffassung der Lehrerrolle schwanken. „Das innere Schwanken und die innere Unsicherheit zeigen sich dann im Verhalten gegenüber den Schülern, was wiederum Disziplinschwierigkeiten zur Folge haben kann“ (Havers 1998, S. 193).

Referendare, die schon zu Beginn ihrer Ausbildung eine klare Vorstellung von sich als Lehrer haben, sind dagegen weniger von Disziplinschwierigkeiten betroffen (Bullough 1991). Das zweite Ziel des Münchner Lehrertrainings für die Seminarteilnehmer ist es, sich über die Vorstellung ihrer zukünftigen Rolle stärker bewusst zu werden und zu beginnen, sich kritisch damit auseinander zu setzen.

3.1.2 Durchführung des Münchner Lehrertrainings

Bei der Entwicklung des Münchner Lehrertrainings wird davon ausgegangen, dass der Unterricht aus einzelnen Teilfertigkeiten besteht, die einzeln trainiert werden können. Dabei wird zunächst theoretisches Hintergrundwissen vermittelt,

danach das spezifische Verhalten, bzw. die Teilfertigkeit angeeignet und unter vereinfachten Bedingungen (Zeitdauer, Schülerzahl, usw.) geübt. Die Übungen werden per Video festgehalten; anschließend findet eine Analyse statt, in der die Teilnehmer Feedback erhalten.

Das Münchner Lehrertraining wird seit seiner Entwicklung immer wieder verschiedenen Tests und Untersuchungen ausgesetzt, um es laufend zu verbessern. Wissens- und Transfertests werden am Ende eines Trainingsseminars durchgeführt. Dabei wird überprüft, wie viel die jeweiligen Seminarteilnehmer von den einzelnen Übungen behalten haben und wie gut sie das Gelernte auf neue Situationen übertragen können (Transfer). Zusätzlich werden am Ende jeden Seminars qualitative Evaluationen durchgeführt. Die Teilnehmer schreiben ihre Anregungen auf, die sie aus dem Training mitnehmen möchten, sowohl das, was für sie positiv war, aber auch, was sie als nicht so positiv oder sogar negativ empfunden haben und welche Verbesserungsvorschläge sie eventuell einbringen wollen.

Seit 1996 werden immer wieder standardisierte Fragebögen nach dem Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation verwendet (Rindermann 1995), um das Training ständig weiterzuentwickeln. Um feststellen zu können, wie die Langzeitwirkungen des Münchner Lehrertrainings sind, werden zusätzlich ehemalige Teilnehmer befragt, die bereits etwa drei Jahre als Lehrer arbeiten. Bis jetzt konnten nur sehr wenige ehemalige Teilnehmer befragt werden. Alle Befragten konnten sich jedoch noch an Einzelheiten des Trainings erinnern. Die überwiegende Mehrzahl von ihnen sagte, dass ihnen die Übungen beim Umgang mit Disziplinschwierigkeiten geholfen hätten und sie nun damit besser umgehen könnten. Eine Befragte meinte, das Training habe ihr vor allem bei der Elternarbeit geholfen, zwei ehemalige Teilnehmer konnten keine Auswirkungen auf ihre Tätigkeit feststellen, äußerten jedoch, dass das Training dazu beigetragen habe, sich schon während des Studiums mit dem späteren Beruf auseinandersetzen zu können (<http://www.paed.uni-muenchen.de/lehrertraining/evaluati.htm>).

3.2 Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression

Irene Mayrhofer-Schällig (1999) entwickelte im Rahmen ihrer Dissertation ein „Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression“.

Das Konzept und die Entwicklung eines derartigen Trainingsmodells setzt immer eine Auseinandersetzung mit der Theorie voraus. Die Basis hierfür bieten im konkreten Fall die Ergebnisse und Befunde zur Aggressionsforschung, aus denen ein Erzieher ableiten kann, wie er aggressivem Verhalten schon im Kindesalter wirksam entgegentreten kann (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 7). Auch im Training selbst werden den Teilnehmern in den ersten Einheiten Begrifflichkeiten zur Aggression nahe gebracht.

Mayrhofer-Schällig entscheidet sich in ihrer Dissertation für die Definition der Aggression als „Verhaltensweisen einer Person, die diese ausführt, um einer anderen Person, Dingen oder Tieren direkt oder indirekt Schaden zuzufügen“ (1999 S. 7). Es darf nur von aggressivem Verhalten gesprochen werden, wenn der Person auch eine Absicht unterstellt werden kann (Heckhausen 1989, S. 305). Die Attribution bei Aggression ist hierbei die entscheidende Komponente.

Die Entstehung aggressiven Verhaltens wird je nach Theorie verschieden erklärt. Zwar nimmt Mayrhofer-Schällig (1999, S. 15) in ihrem Werk auf die drei bekanntesten theoretischen Richtungen Bezug, spricht sich jedoch nach Vorstellung der Triebtheorien und den Erklärungsansätzen der Frustrations-Aggressions-Hypothese für die lerntheoretischen Überlegungen aus.

Alle Lerntheorien gehen grundsätzlich davon aus, dass aggressives Verhalten durch verschiedene Arten des Lernens erworben wird:

1. Durch das klassische Konditionieren, eine von dem russischen Physiologen Iwan Petrowitsch Pawlow begründete Theorie, die besagt, dass dem natürlichen, meist angeborenen Reflex künstlich ein neuer, bedingter Reflex hinzugefügt werden kann (Edelmann 2000).
2. Zum anderen durch das operante Konditionieren. Ein wichtiges Defizit der Theorie der klassischen Konditionierung ist ihr Unvermögen, das Auftreten neuer Verhaltensweisen befriedigend zu erklären. Während beim klassi-

schen Konditionieren ein neuer Reiz kennen und verstehen gelernt wird, lernt das Versuchsobjekt beim operanten Konditionieren eine bestimmte Verhaltensweise auszuführen, die auf dem natürlichen Repertoire basieren kann, diesem aber nicht völlig identisch entsprechen muss. Besonders verdient hat sich in dieser Disziplin Burrhus Frederic Skinner gemacht. Vorab werden vier Formen der operanten Konditionierung unterschieden: die positive Verstärkung, die negative Verstärkung, die Bestrafung und die Löschung. Beim instrumentellen Verstärken – wie operantes Konditionieren auch genannt wird – stellt das Verhalten ein Instrument dar, das eine bestimmte Konsequenz hervorruft. Die Konsequenz des Verhaltens entscheidet über dessen Auftreten (Edelmann 2000).

3. Die dritte Theorie des Lernens ist das Lernen am Modell, bei dem ein Vorbild (Modell) einen Beobachter beeinflusst. Beobachtet werden kann sowohl von einem anwesenden als auch von einem vermittelnden Medium. Dabei tritt Modelllernen eher ein, wenn der Beobachter das Modell als erfolgreich und sympathisch wahrnimmt als umgekehrt (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 20). Auch bei dieser Lerntheorie kann eine Aufteilung nach drei Lerneffekten vorgenommen werden: dem modellierenden, dem hemmenden und dem enthemmenden, beziehungsweise auslösenden Effekt (Spada 1992, S. 377). Mit dieser Lerntheorie wird beispielsweise auch das Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen bei Kindern begründet, die selbst in einem Elternhaus groß werden, in dem Aggressionen „an der Tagesordnung“ sind.

Aggressives Verhalten wird insbesondere durch operantes Konditionieren und durch das Lernen am Modell, beziehungsweise das sozial-kognitive Lernen erworben (Bandura 1976).

Wie im Gordon-Lehrertraining (siehe Kapitel 3.4) soll auch im „Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression“ besonders darauf geachtet werden, dass sich zum einen die neuen Fertigkeiten und Wissensbestände dauerhaft beim Pädagogen etablieren, um einen höchstmöglichen Praxistransfer zu erlangen. Zum anderen liegt die Philosophie des Trainings darin, bei den All-

tagserfahrungen und -erlebnissen der Lehrkräfte in der Schule anzusetzen und gegebenenfalls das bereits vorhandene Alltagswissen zu verändern.

Da das Wissen der Lehrkräfte handlungsleitende Funktion besitzt, ist es sehr wichtig, sich im Rahmen eines Lehrertrainings mit der Problematik auseinander zu setzen, dass durchaus auch Widerstände bei der Akzeptanz neuer Handlungsalternativen aufkommen können. Subjektive Alltagstheorien dienen dem Lehrer zur Handlungsorientierung bzw. -selektion, Handlungsplanung und Handlungsrechtfertigung. Unsicherheiten beim Lehrerhandeln werden auf diese Weise zwar minimiert, der Hauptmangel alltagspsychologischen Wissens – die ungenügende Definition von Begrifflichkeiten – bleibt so jedoch immer bestehen. Alltagstheorien sind zumeist nicht ausreichend (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 53 ff.). Aus diesem Grund schreibt Mayrhofer-Schällig, dass „zunächst das bestehende Wissen der Teilnehmer in Gesprächen und Diskussionen bewusstgemacht werden (sollte), anschließend angesprochen und gegebenenfalls differenziert werden (sollte)“ (1999, S. 59) und fügt in einer weiteren Sequenz hinzu: „Dabei erscheint mir die Herstellung eines Praxisbezuges sehr sinnvoll. Eine Einübung des neu erworbenen Wissens der Lehrer sollte vor dem Einsatz im Unterrichtsalltag stattfinden. Dabei können die Lehrer erfahren, dass das neue Handlungsrepertoire wirksam ist“ (1999, S. 59).

Mayrhofer-Schällig richtet ihre größte Aufmerksamkeit vor allem auf das Problem des Lerntransfers im Hinblick darauf, dass die hier von ihr genannten Gesichtspunkte ein effektives Lehrertraining ausmachen. Auch in der Wissenschaft sind die Forschungen zur so genannten „Transferproblematik“ noch nicht derart fortgeschritten, dass eindeutig bestimmt werden könnte, wie ein Training aufgebaut sein müsste, um den Transfer optimal zu fördern.

Mit dem Begriff Transfer werden zumeist die durch Lernen entwickelten Generalisierungsprozesse bezeichnet. Nach Gage und Berliner zitiert sie Transfer „als einen Prozess, der die Übertragung früher gelernter Reaktionen auf eine veränderte oder neue Situation ermöglicht“ (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 61).

Um sich dem Ziel „Kenntnisse und Fertigkeiten in einem Lehr- und Lernprozess dauerhaft (zu) vermitteln“ zu nähern, wird in diesem Zusammenhang beispiels-

weise nochmals auf die Wichtigkeit einer Anleitung durch einen Trainer und dessen Begleitung hingewiesen. Optimale Transferprozesse können also zustande kommen, wenn ein „Experte“ in einer möglichst authentischen, praxisnahen Situation erst als Modell fungiert und dann anschließend von den Lernenden imitiert wird. Um die Selbstüberwachung des Lernenden zu maximieren, sollten jedoch der Einfluss und die Rückmeldung durch den Experten schrittweise reduziert werden (Mayrhofer-Schällig S. 63 ff.).

Um dem Problem der Änderung von Alltagstheorien bzw. Lehrerverhaltensweisen und dem des Lerntransfers entgegenzutreten, müssen also entsprechende Methoden im Training angewendet werden.

3.2.1 Inhalte und Ziele des Trainings

Um sich in Zukunft beim Auftreten von Aggressionen in der Schule souverän verhalten zu können, müssen an das Training primär fünf Anforderungen gestellt werden:

- Zum einen soll das Handlungsrepertoire der Lehrer während des Trainings sowohl im präventiven als auch im interventiven Bereich erweitert werden (<http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/modelle.htm>).
Konkret heißt dies, dass die Lehrkraft lernen soll, konsequent aggressives Verhalten zu sanktionieren und ihren Schülern zu zeigen, dass ein solches Verhalten nicht erlaubt und geduldet ist.
- Des Weiteren soll der Lehrer über den Aufbau von Schüleraggression und gleichzeitig über den Abbau und die Belohnung von prosozialem, kooperativem und nicht-aggressivem Schülerverhalten unterwiesen werden.
- Die teilnehmenden Lehrer sollen ihre Erwartungen an eine aggressionsfreie Schule reflektieren.
- Zudem lernen sie, sich mit ihren Emotionen in Bezug auf aggressives Schülerverhalten in Zukunft auseinandersetzen zu können.

- Die fünfte Prämisse greift nochmals die Aggressionsproblematik auf, die es gilt im Rahmen dieses Trainingsmodells zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression in den Köpfen der teilnehmenden Lehrer noch stärker zu festigen.

Der aktuelle Wissenstand zu diesem Thema soll und muss bei allen betroffenen Lehrkräften erweitert und modifiziert werden, um eine psychische Entlastung im Unterrichtsalltag zu erfahren (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 71).

3.2.2 Durchführung des Lehrertrainings zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression

Die Durchführung des „Lehrertrainings zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression“ beläuft sich insgesamt auf sieben Trainingstage bzw. -blöcke (<http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/modelle.htm>). Während dieser Tage wird den teilnehmenden Lehrern neues Wissen vermittelt und anschließend in Gruppen eingeübt. Dazwischen liegen so genannte Transferphasen von etwa vier Wochen, in denen die Teilnehmer die Möglichkeit haben, die neu erlernten Fertigkeiten unter Betreuung ihres Trainers in der Praxis umzusetzen. Der Trainer beobachtet im Unterricht das Verhalten des Lehrers und gibt im Anschluss daran ein verzögertes Feedback in Form von Lob oder Hilfestellung (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 73). Bei den Trainern handelt es sich um ausgebildete und autorisierte Schulpsychologen oder auch Beratungsrektoren.

Das beschriebene Lehrertraining richtet sich an Lehrkräfte in der dritten Lehrerbildungsphase, die zumeist bereits beide Staatsexamen absolviert haben und im Grund- oder Hauptschulbereich tätig sind (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 77 ff.). Die Frage, ob die Teilnehmer optimalerweise aus einem geschlossenen Kollegium oder aus verschiedenen Kollegien stammen, kann auch die Autorin nicht eindeutig beantworten. Beide Varianten bieten sowohl Vor- als auch Nachteile. Wenn sich alle Teilnehmer aus demselben Kollegium zu einem Training zusammen finden, kann ein Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung des Gelernten von großem Vorteil sein. Sie können sowohl voneinander als auch gemeinsam lernen

und verfügen immer über einen gleichen beziehungsweise ähnlichen Wissensstand. Eine Verbesserung des Kollegenklimas und der allgemeinen Kommunikationsstruktur erleichtert nicht nur die Weiterarbeit nach dem Training, sondern kann auf lange Sicht einen positiven Einfluss auf die Schulentwicklung und das Profil der jeweiligen Schule haben.

Die Freiwilligkeit jedes Trainingsteilnehmers sollte jedoch grundsätzlich gegeben sein, da beispielsweise eine gemeinsame Teilnahme aller Kollegen auch zu einer erheblichen Belastung führen kann. Einigen Lehrkräften fällt es nicht leicht, sich vor anderen Kollegen Probleme und Schwierigkeiten einzugestehen oder empfinden es als unangenehme „Kontrolle“, wenn ihr Schulleiter mitteilnimmt. In diesen Fällen ist es Aufgabe des Trainers auf derartige Konfliktmöglichkeiten zu achten und sensibel mit der Problematik umzugehen.

Neben der Freiwilligkeit ist es ebenfalls notwendig, dass die teilnehmende Lehrkraft auch die Ziele und Inhalte des Trainings verfolgt. Sie muss bereit sein, sich zu verändern und gegebenenfalls auch kritische Hinweise des Trainers zu akzeptieren. Jeder Teilnehmer muss sich bewusst sein, dass er eine bestimmte Zeit für das Lehrertraining „opfern“ muss und dass eine kooperative Grundeinstellung erforderlich ist. Pädagogen, die den im Training vermittelnden Verfahren zur Aggressionsbewältigung ablehnend gegenüberstehen, sollten sich für andere Methoden entscheiden. Zwar ist es nicht verpflichtend bereits in der Vergangenheit an einem Lehrertraining teilgenommen zu haben, der Wille, sich in einem Rollenspiel aktiv einzubringen, sollte jedoch gegeben sein.

Adressaten des Trainings sind – unabhängig von Alter und Geschlecht – Lehrkräfte, die allgemein Schwierigkeiten mit der Bewältigung von Schüleraggression haben. Ein mittlerer Belastungsgrad durch das Problem ist besonders günstig im Hinblick auf die spätere Übertragung des Gelernten auf die Praxis (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 75 f.).

Bei der Methodenauswahl hat die Autorin eine Übersicht über alle in der Literatur verwendeten Trainingsmethoden, die bisher bei Lehrertrainings eingesetzt wurden, zu Hilfe genommen. So zieht sie anfangs in Betracht, Methoden wie das Microteaching, Methoden des Modelllernens, Vorlesungen und Instruktionen,

Demonstrationen oder auch die Methode des Feedbacks bzw. der Selbstbeobachtung in ihr Trainingsprogramm zu integrieren. Um möglichst maximalen Transfer in die Praxis zu erlangen, entschied sich Mayrhofer-Schällig letztlich dafür, die Methode der Rückmeldung, die Methode des Modelllernens und damit verbunden die des Rollenspiels einzubauen; des weiteren finden die theoretische Informationswiedergabe bzw. der theoretisch, handlungsleitende Vortrag, die Modifikation der Alltagstheorien der Lehrer und der Transfer in die reale Unterrichtssituation mit Betreuung durch den Trainer Anwendung (Mayrhofer-Schällig 1999, S. 73).

Beim „Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression“ wird eine formale Trennung zwischen den so genannten Trainingsblöcken und den daran anschließenden Transferphasen vorgenommen.

Sieben Themen, „Du- und Ich- Botschaften“, „Aktives Zuhören“, „Konstruktive Konfliktbewältigung“, „Reflexion“, „Verhaltensbeobachtung“, „Aufbau erwünschten Verhaltens“ und „Abbau unerwünschten Verhaltens“ einschließlich dem „Trainingsbeginn“, werden jeweils in einem vorstrukturierten Trainingsblock an einem Tag bearbeitet.

3.3 Das Training kommunikativer Fertigkeiten

Das „Training kommunikativer Fertigkeiten“ folgt dem Konzept eines „Interagieren als Experimentieren“ im Unterricht, das an der Universität Tübingen von Hans Gerhard Klinzing im Zentrum für neue Lernverfahren entwickelt und in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen erfolgreich geprüft wurde (Klinzing 1982). Das Training wird für verschiedene Zielgruppen, für Lehramtsstudenten und Studierende der Pädagogik angeboten. Weiterhin gibt es Veranstaltungen für Studienreferendare und Lehrer in der dritten Lehrerbildungsphase.

Dieses Kommunikationstraining, das besonders auch in unterrichtlichen Situationen Hilfestellung bieten soll, ist durch die Analyse verschiedener, in den 1960er und 1970er Jahren entwickelter und untersuchter theoretischer Ansätze entstanden (Klinzing 1982); zum einen solche zur Förderung der sozialen Kompetenz, wie Trait Approach, Message Focussed Approaches, Social- and Technical Skills Approach, Interpersonal Competence Approach, Sozialkognitive Lerntheorie sowie Microteaching und situatives Lehrtraining, zum anderen Ansätze zur Steigerung der sozialen Kompetenz, beispielweise Modelldemonstration, Beobachtungsschulung, Protocol Materials, Identifizierungsübungen, Fallstudien, Critical Incidents, Simulationen oder Erfahrungstrainings.

Jeder dieser Ansätze zielt auf einzelne, sich überlappende und komplementäre Wissens- und Fähigkeitsbereiche, unter der Annahme, dass diese die wichtigste Rolle beim Interagieren spielen. Um allerdings effektiv und angemessen in Interaktionssituationen zu handeln, bedarf es der Wechselwirkung aller dieser Bereiche (<http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/Klinzing.htm>). Genau dies begründet die Sichtweise, ein Interagieren als kontinuierlichen Experimentierprozess zu sehen und somit die Annahme, „dass die Entwicklung von Sozialkompetenz sich als ein simultaner, sich wechselseitig inspirierender, interaktiver Prozess der Gewinnung von Einsichten in die Natur, Funktionen, Effektivität und Wert kommunikativer Praktiken und der Optimierung der Praxis und des Praktizierens ereignet oder (...) vollziehen sollte“ (Klinzing 1998, S. 253).

Das Konzept eines Unterrichtens beziehungsweise Interagierens als Experimentieren geht unter anderem auf Ideen von Coladarci (1959) und Strasser (1967)

zurück (in Klinzing 1998, S. 254). Letzterer beschreibt das Modell wie folgt: „Aufgrund der Diagnose der Situation und aufgrund des besten verfügbaren Wissens über Verhalten und dessen Auswirkungen in vergleichbaren Situationen, werden Hypothesen zu einem möglichen Verhalten und dessen Wirkungen für eine spezifische Situation generiert, eine Entscheidung für das vielversprechendste Verhalten gefällt, das Verhalten ausgeführt und die Konsequenzen beobachtet. Die Interpretation der beobachteten Konsequenzen führt dann zu einem neuen Zirkel von Hypothesengenerierung und Test“ (Klinzing 1998, S. 254).

Die Gestaltung des „Trainings kommunikativer Fertigkeiten“ stützt sich auf das „Interagieren als Experimentieren“ in dreierlei Weise:

- Zuerst wird dieses Training als Bezugsrahmen zur Bestimmung ablaufender Prozesse beim Handeln in Interaktionssituationen und deren zugrundeliegender Fähigkeitsbereiche angesehen.
- Weiterhin werden den Trainingsinhalten, -kontexten, -bedingungen und äußeren Umständen (vorhandene Zeit, Räume, Medien, Personal und Adressaten) wissenschaftlich fundierte, geprüfte und somit effektive Kommunikationsverfahren zugeordnet, um sie optimiert in das erwünschte Verhaltensschema integrieren zu können.
- Zuletzt wird das Modell im Training experimentell erlernt und regt dazu an, forschend-entwickelnd, prüfend, evaluierend und reflektierend in der eigenen Unterrichtspraxis vorzugehen.

Entwicklungs- und Forschungsarbeiten zu Trainingsprogrammen mit diesem Bezugsrahmen sollten eine Wechselwirkung verfolgen. Auf der einen Seite durch Entwicklung und Vertiefung theoretischen Verstehens, praktischen Wissens und Verhaltens und auf der anderen Seite durch Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und kommunikativen Fertigkeiten in Verbindung mit reflektierter Erfahrung. Dies bedeutet, dass die Trainingskomponenten „innerhalb eines Trainingsprogramms inhaltlich, systematisch aufeinander aufbauend, zeitlich und organisatorisch eng miteinander verbunden (...) werden“ (Klinzing 1998, S. 254).

3.3.1 Inhalte und Ziele des Trainings

Das Hauptziel des Trainings stellt die Optimierung von sozialer Kompetenz für den Bereich des Unterrichts dar. Dieses wird durch Aufbau und Weiterentwicklung eines möglichst umfassenden Verhaltensrepertoires erreicht. Neues Verhalten und kommunikative Praktiken werden angeeignet und ausgeformt durch Präsentations-, Diskussions- und Gesprächstechniken, Verhandlungstaktiken und unterrichtliche Fertigkeiten. Die Teilnehmer bestimmen nach eigenen Bedürfnissen, Interessen und Defiziten die Verhaltensweisen, die sie verändern möchten und können dies in verschiedenen praktischen Übungen erproben. Die Erarbeitung eines professionellen Interaktionsverhaltens soll selbstverantwortlich, selbstinitiiert, selbstgeleitet, problemorientiert und effektiv experimentiert werden, bevorzugt in Kooperation mit Kollegen oder Mitstudierenden, auf wissenschaftlicher Basis und in einer offenen, angst- und stressfreien Lernumgebung. Ermöglicht wird hierdurch eine qualifizierte und angemessene Verwendung der erlernten Praktiken und kommunikativen Fertigkeiten in individuellen Situationen. Die Aneignung des Modells „Interagieren als Experimentieren“ und das Kennenlernen von Verfahren, Methoden, Lernumgebungen und Kooperationsformen, wie Modeling oder Beobachtungsschulung, sollen dazu motivieren, auch unabhängig von einer Ausbildungsinstitution in der Berufs- und Studienpraxis an der eigenen Sozialkompetenz zu arbeiten und diese weiterzuentwickeln (Klinzing 1982, S. 35 ff.).

3.3.2 Durchführung des Trainings kommunikativer Fertigkeiten

Das „Training kommunikativer Fertigkeiten“ wird in der Regel als zwei- bis fünftägiges Intensivseminar angeboten (<http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/Klinzing.htm>). Die Veranstaltung bietet die Möglichkeit „mit elementaren kommunikativen Fertigkeiten, die für die Funktion bestimmter Formen der Kommunikation (z.B. Sachbeiträge, Sachreden „belehrende Reden“, Verhandlungen, Diskussionen) wesentlich und in der Forschung fundiert sind, bei intensivem Feedback aufgrund von Videoaufzeichnungen und Gruppendiskussionen zu experimentie-

ren“ (<http://www.uni-stuttgart.de/pae/lehre/kvv/doc/ss1999.pdf> und Klinzing 1982, S. 186). Im Anschluss an das Training ist es gegebenenfalls möglich, eine individuelle Beratung für die weitere Umsetzung des Erlernten in der eigenen Praxis in Anspruch zu nehmen.

Nach dem Ansatz eines „Interagierens als Experimentieren“ lassen sich fünf Wissens- und Fähigkeitsbereiche identifizieren, die grundlegend für eine erfolgreiche Kommunikation sind. Hierzu werden effektive, bereits erforschte Trainingsmethoden ausgewählt, die sich für die Optimierung dieser Bereiche eignen. Die folgenden Komponenten können kombiniert und zu Programmen zusammengestellt werden:

1. Grundlegend ist das theoretische Hintergrundwissen oder auch „background knowledge“ (Klinzing & Floden 1990, S. 179). Den Trainingsteilnehmern sollen Kenntnisse zu den Funktionen, Dimensionen und zugehörigen Verhaltensweisen der entsprechenden Kommunikationsform vermittelt werden (Klinzing 1998, S. 255 ff.). Durch die Darlegung und Diskussion von allgemeinen Zielen, den Trainingsverfahren, Ablauf und Organisation des Kurses wird selbstständiges Experimentieren gefördert und gleich zu Beginn verdeutlicht, was durch das Training erwartet werden kann (Klinzing 1982, S. 174). Im Mittelpunkt steht das lehrergesteuerte Gespräch, das durch Anschauungsmaterial unterstützt wird und fachspezifisches Orientierungswissen vermitteln soll.
2. Einen effektiven Zusammenhang zwischen dem theoretisch erworbenen Wissen und der Praxis bieten Begrifflichkeiten, die grundlegende Elemente der theoretischen Überlegungen darstellen. Handelnde müssen lernen, in kommunikativen Situationen Begriffe als Hilfsmittel zu benutzen, um sicher durch kommunikative Problemlagen zu steuern. Der Aufbau von Begriffen und begrifflichen Strukturen, die Entwicklung klarer Vorstellungen vom Zielverhalten und deren Verwendung zur Handlungsanleitung sowie zur Analyse von Interaktionsprozessen stellen diesen weiteren Fähigkeitsbereich dar (Klinzing 1998, S. 240 ff.). Das Verhalten wird durch Begriffe strukturiert. Zur Beobachtungsschulung sind vielfältige Beobachtungsverfahren und

-instrumente verfügbar, die zur Förderung von systematischem Entwickeln und Erlernen von Begrifflichkeiten, deren Verwendung und Analyse- sowie Interpretationsfähigkeit hilfreich sind. Hierbei soll erlernt werden, wie eigenes Interaktionsverhalten oder das anderer unter verschiedenen Aspekten zuverlässig beobachtet wird. Dies bedeutet, dass erwünschtes genauso wie unerwünschtes Verhalten den Kategorien eines Bezugssystems zugeordnet oder auf Schätzskalen interpretiert wird.

3. Ein weiterer Fähigkeitsbereich des „Trainings kommunikativer Fertigkeiten“ ist der, Hypothesen generieren zu können, wie mögliches Verhalten und dessen Auswirkungen für spezifische Situationen zusammenhängen und daraus Entscheidungen bezüglich des auszuführenden Verhaltens zu treffen. „Hypothesen bilden eine Brücke zwischen dem Wissen, der Analyse der Situation und dem auszuführenden Verhalten“ und eben dieses erweiterte und vertiefte Wissen sowie eine verbesserte Analysefähigkeit sind für die Generierung grundlegend (Klinzing 1998, S. 247).
4. Gewähltes Verhalten effektiv, qualifiziert und angemessen ausführen zu können, ist ebenso ein Fähigkeitsbereich des „Trainings kommunikativer Fertigkeiten“. Geeignet hierfür sind Formen von praktischen Übungen, die experimentell in den Ansätzen des bereits erwähnten Microteachings durchgeführt werden. Als Feedbackquellen werden hier Videoaufzeichnungen und Beobachtungen der Gruppe verwendet.
5. Die „Fähigkeit, aus der Ausführung und den Auswirkungen des eigenen Verhaltens für den nächsten Zirkel des Experimentierens (und darüber hinaus) lernen zu können“ (Klinzing 1998, S. 256), bezeichnet den letzten Bereich des Trainings. Hierbei ist es von Bedeutung, eigenes Verhalten zusammen mit dessen Auswirkungen produktiv widerspiegeln zu können, um so förderlich und angemessen in Interaktionssituationen zu handeln. Um dies zu erreichen, werden Formen der reflektierenden Diskussion in den Feedbacksituationen eingesetzt.

Um Daten zur Optimierung und Gesamtwirksamkeit der Programme und somit Grundlagen für ihre Evaluation gewinnen zu können, muss die Umsetzung eines

„Interagieren als Experimentieren“ in einem Trainingsprogramm experimentell untersucht werden. Dadurch können Effektivität und Wert des Trainings bestimmt und hinsichtlich einer Qualitätssicherung aufrechterhalten werden. Von Vorteil ist hier, dass ein „Training kommunikativer Fertigkeiten“ beobachtbar experimentell durchgeführt und so die Qualitätskontrolle durch Untersuchungen wesentlich erleichtert wird.

Diese experimentellen Ermittlungen und Evaluationsstudien sind den Teilnehmern gegenüber vertretbar, da sie in die Kursgestaltung einbezogen und mit einer Gelegenheit zur Selbstevaluation verbunden sind. Es findet keine zusätzliche Beanspruchung der Arbeit oder Beeinträchtigung des Lernfortschritts statt, sondern eine nützliche Lernerfahrung, die grundlegend für die Weiterentwicklung des Verhaltensrepertoires in der Zukunft ist.

Bei der Konzipierung eines Trainings in experimentellen Settings wird nicht nur die Funktion und Effektivität untersucht, sondern auch ergründet, warum spezielle Auswirkungen und Effekte erzielt werden und was wichtig für die Programmentwicklung ist. Hierbei wird auf den Ansatz einer „Forschungs-Entwicklungs-Evaluations-Forschungsspirale“ zurückgegriffen. Mit dem Ausgangspunkt des aktuellen Forschungsstandes wird ein Programm entwickelt, dessen Effektivität und Evaluation in wiederholten Anwendungen geprüft wird. Anschließend werden Forschungsarbeiten durchgeführt, die allgemeinen, bei der Entwicklung, Erprobung und Evaluation aufgetauchten, Fragen nachgehen (Klinzing 1998, S. 232).

Am Zentrum für neue Lernverfahren wurden mehr als 50 Evaluationsstudien für unterrichtliches Verhalten und Beratertraining durchgeführt (Klinzing 1998, S. 258). Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe von Videoaufzeichnungen, der Verhaltenstest durch geprüfte Beobachter. Der Evaluation dient der Einsatz von Schätzskaalen, mit denen die Teilnehmenden über Inhalt, Methoden und Gestaltung des Trainings urteilen. Möglich für eine Beurteilung sind auch Seminar-Evaluations-Fragebögen sowie freie, schriftliche Stellungnahmen (<http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/Klinzing.htm>).

3.4 Das Gordon-Lehrertraining

Das Gordon-Effektivitätstraining für Lehrer ist ein Programm zur Einübung positiver und förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen und Problemlösungsmethoden (<http://www.gordonmodell.de>), das im wesentlichen auf den Inhalten des Buches „Lehrer-Schüler-Konferenz“ von Thomas Gordon basiert (Breuer 2003).

Dieses Persönlichkeits- und Kommunikationstraining (<http://www.lehrertraining.de>) gründet zu einem großen Teil auf Erkenntnissen der humanistischen Psychologie. Angesetzt wird bei den Gefühlen und Gedanken, Erlebnisweisen und inneren Konflikten einer Lehrkraft. Die Pädagogen erwerben soziale Kompetenz, indem sie eine bestimmte (positive) Einstellung zu ihren Schülern entwickeln und dadurch ihr Verhalten und Handeln neu justieren (Sauter 1993, S. 271).

Einer der bedeutsamsten Vertreter der humanistischen Psychologie und einer der bedeutendsten Psychologen des 20. Jahrhunderts ist wohl Carl Rogers (in Zimbardo 1995). Thomas Gordon entwickelte nach dessen Thesen auf Basis der humanistischen Psychologie unterschiedliche Trainings und veröffentlichte seit 1973 eine Vielzahl von Büchern, die alle den Prozess des Problemlösens thematisieren. (Weitere Gordon-Trainings werden aus dem Bereich „Bildung und Erziehung“, für das Management in Wirtschaft, Industrie, Verwaltung und Gesundheit sowie für den Bereich „Familie, Partnerschaft, Persönlichkeit“ unter „<http://www.gordon-modell.de/html/trainings-in-deutschland.html>“ angeboten).

3.4.1 Inhalte und Ziele des Trainings

Wie bei den Ausführungen zur „Lehrer-Schüler-Konferenz“ von Gordon wird gleichfalls im Training der Schwerpunkt auf die Darstellung und Vermittlung von basalen Kommunikationstechniken zur Lösung von Problemen zwischen Lehrern und Schülern gelegt.

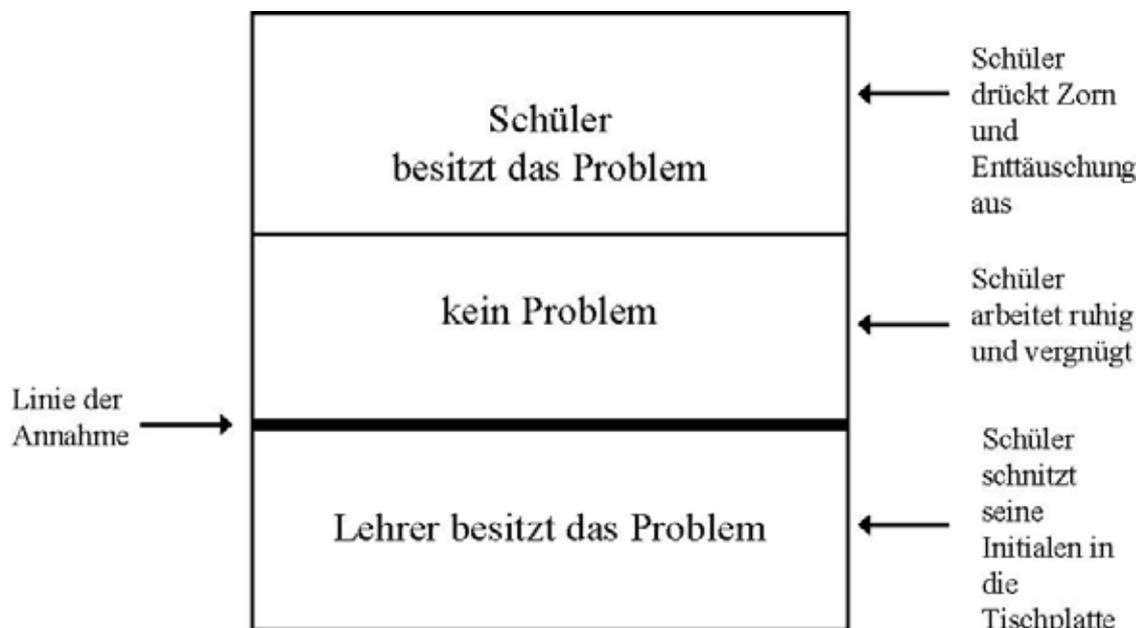
In der mehrstufigen Konfliktlösungsstrategie kommen die Techniken des „Aktiven Zuhörens“ (Gordon 1977, S. 34) und – in der Konfrontation des Schülers mit den Bedürfnissen des Lehrers – das „Senden von Ich-Botschaften“ zum Einsatz (Sau-

ter 1993, S. 271). Diese beiden effektiven Kommunikationstechniken beruhen auf Toleranz und Anerkennung und setzen voraus, dass der Pädagoge grundlegende Kenntnisse über zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse besonders in Lehrer-Schüler-Relationen besitzt.

Gordon fragt nicht nach den Ursachen der Störungen im Kommunikationsprozess, sondern stellt die Frage danach, wer von den beteiligten Kommunikationspartnern ein Problem mit der Störung hat.

Folgende Abbildung 2 zeigt, ob und wenn ja, wer das Problem in einer Lehrer-Schüler-Beziehung sieht. Die beliebig verschiebbare „Linie der Annahme“ ist eine Art individueller Wertmaßstab, der für jede Lehrkraft anders sein kann. Die Lehrkraft entscheidet selbst, welches Verhalten sie von ihren Schülern noch als annehmbar beziehungsweise akzeptabel oder welches sie als unannehmbar, das heißt für ihre Person als störend, empfindet (Gordon 1977, S. 44 ff.).

Abb. 2: Wer besitzt das Problem?



(Quelle: Gordon 1977, S. 46)

Die grundlegende Frage ist die, wer das „Problem“ hat? Wenn sich dies auf der Seite des Schülers finden lässt, muss sich die Lehrkraft um das Verständnis der Sichtweise ihres „Schützlings“ bemühen (Sauter 1993, S. 272). Dies geschieht im

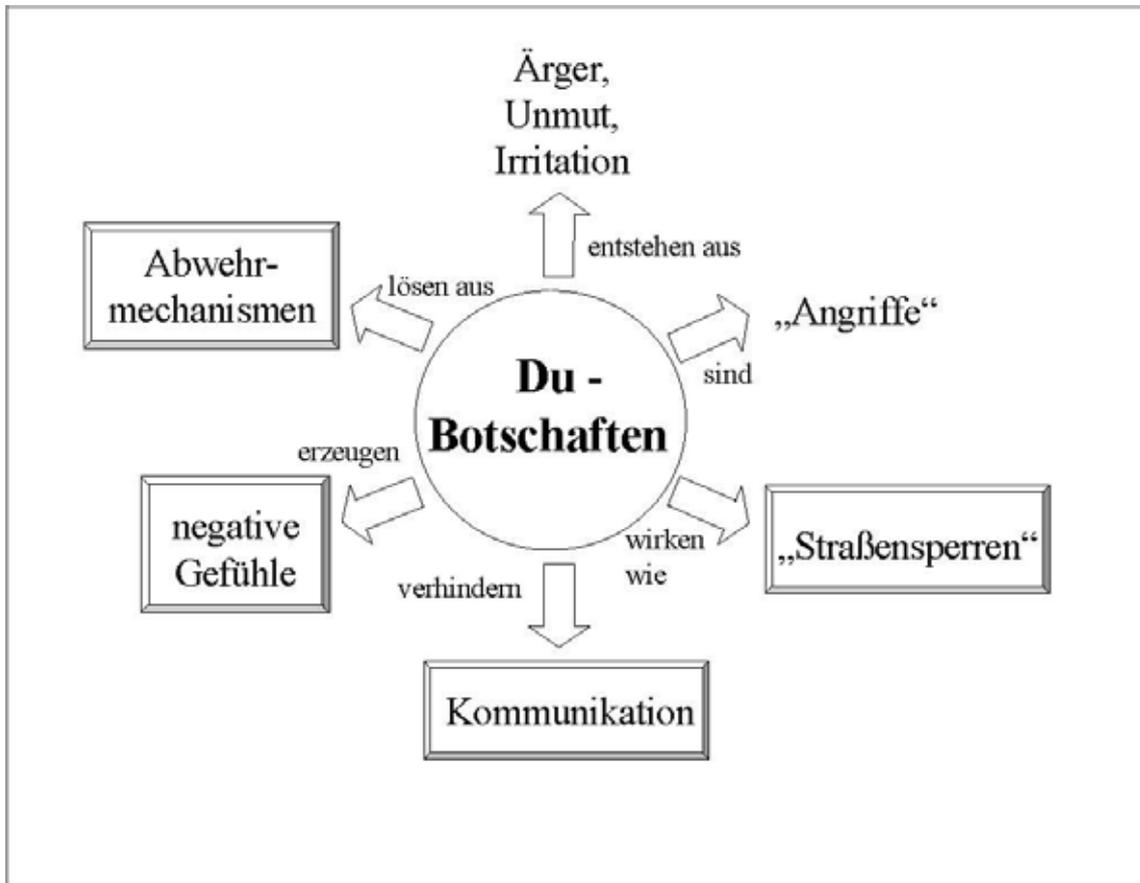
Rahmen ihrer „Assistenz-Fertigkeiten“ beispielsweise mit Schweigen, Zuwendung oder auch „Aktivem Zuhören“.

Die Anwendung der letztgenannten Methode aus dem Bereich der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers sollte – wie auch beim Lehrertraining zur Vermeidung und Bekämpfung von Schüleraggression von Mayrhofer-Schällig (1999) – im Kompetenzrepertoire jedes Pädagogen zu finden sein. Aktives Zuhören erfordert vom Zuhörer Fähigkeit zur Empathie, damit er sich in die Lage des Gegenübers versetzen kann und ihm im nächsten Schritt auch zeigen kann, dass er ihn versteht (Sauter 1993, S. 272). Die Funktion „kein Problem“ in der obigen Abbildung tritt nur dann ein, wenn ein so genannter kontrollierter Dialog zwischen den Kommunikationspartnern stattfindet (<http://www.uni-koeln.de/philfak/paedsem/psych/medien/ws9900ss00/gordon/index.htm>). Besitzt nun der Lehrer das Problem, indem er konkret das Verhalten eines Schülers als störend empfindet, darf er das Benehmen nicht mit Nichtbeachtung „strafen“ (wichtig für die Psychohygiene der Beteiligten), sondern muss es offensiv nach außen vertreten.

Oft geschieht dies in Form von kommunikationsstörenden „Du-Botschaften“, die immer eine Wertung, Beurteilung oder sogar eine Verurteilung des anderen beinhalten (Sauter 1993, S. 272). In Abbildung 3 wird deutlich, dass derartige Botschaften negative Gefühle erzeugen und zugleich Angriffe sind, die nicht nur Ärger, Unmut und Irritation entstehen lassen, sondern auch Kommunikation verhindern, Abwehrmechanismen auslösen und/oder wie „Straßensperrern“ wirken (siehe Abbildung 4).

Im Gegensatz dazu führt das Senden von „Konfrontativen Ich-Botschaften“ (Gordon 1977, S. 126) in Verbindung mit der bereits beschriebenen Methode des „Aktiven Zuhörens“ zu einer positiven Konfliktlösung. Gordon spricht in diesem Zusammenhang von der so genannten „niederlagelosen Methode“ (Abbildung 5).

Abb. 3: Negative Folgen von „Du-Botschaften“



(Quelle: <http://www.uni-koeln.de/philfak/paedsem/psych/medien/ws9900ss00/gordon/index.htm>)

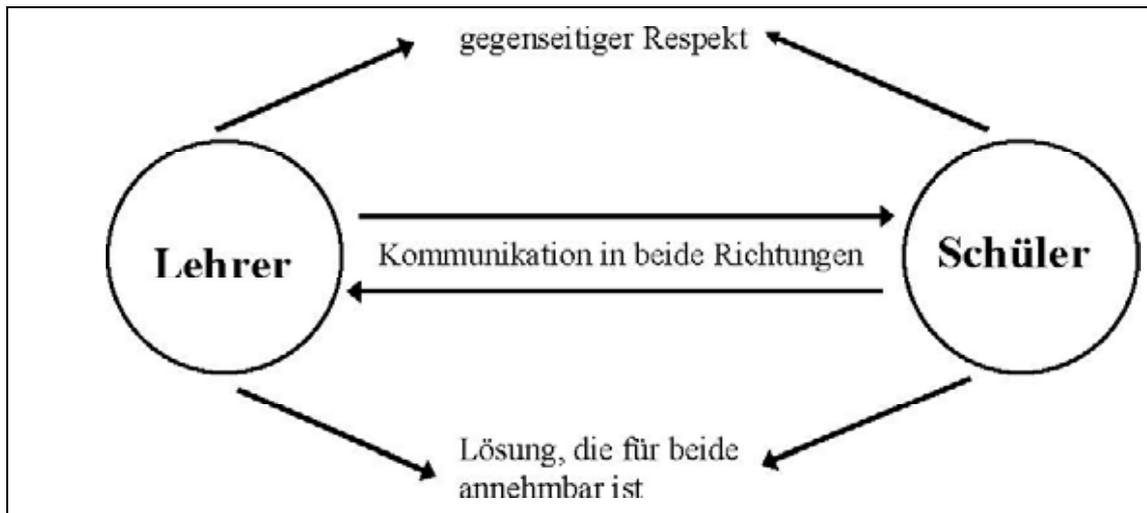
Abb. 4: „Die Sprache der Nicht-Annahme“

Die 12 „Straßensperren“ auf dem Weg zur Kommunikation

1. befehlen, kommandieren, anordnen
2. warnen, drohen
3. moralisieren, predigen
4. raten, Lösungen/Vorschläge anbieten
5. belehren, Vorträge halten, mit logischen Argumenten kommen
6. verurteilen, kritisieren, widersprechen, beschuldigen
7. beschimpfen, Klischees verwenden, etikettieren
8. interpretieren, analysieren, diagnostizieren
9. loben, zustimmen, positive Bewertung abgeben
10. beruhigen, trösten, unterstützen
11. fragen, sondieren, verhören, ins Kreuzverhör nehmen
12. zurückziehen, ablenken, sarkastisch sein, aufheitern

(Quelle: <http://www.uni-koeln.de/philfak/paedsem/psych/medien/ws9900ss00/gordon/index.htm>)

Abb. 5: „Die niederlagelose Methode“



(Quelle: <http://www.uni-koeln.de/philfak/paedsem/psych/medien/ws9900ss00/gordon/index.htm>)

Im Unterschied zur Methode des „Ich gewinne – Du verlierst“, oder der Methode „Ich verliere – Du gewinnst“ läuft bei der „niederlagelose Methode“ die Kommunikation in beide Richtungen ab.

Wenn Kommunikation aber in beide Richtungen geschieht, bringen Lehrer und Schüler gegenseitigen Respekt auf und sehen die erarbeitete Lösung gemeinsam als annehmbar an.

Die Methode „Konfliktlösung ohne Niederlage“ lässt sich laut Gordon in Form eines Problemlöseprozesses in sechs Stufen abwickeln:

- In einem ersten Schritt wird die Definition des Problems gemeinsam bestätigt. Konkret heißt dies, dass die Lehrkraft in Form von einer Ich-Botschaft ihre Bedürfnisse ohne Vorwurf und Wertung schildert.
- Gleichzeitig muss sie in der Lage sein, der Problemschilderung des Partners aktiv zuzuhören und sie inhaltlich und gefühlsmäßig zu verstehen suchen. Auch hier sollte das „Aktive Zuhören“ zum Einsatz kommen. Es geht darum, verschiedene Lösungsvorschläge ohne Kritik oder Bewertung kreativ zu sammeln.
- Dann erfolgt die Wertung der Lösungsvorschläge. Es muss hier darauf geachtet werden, dass Lösungen ehrlich daraufhin überprüft werden, ob sie praktikabel und für beide Partner gerecht sind.

- Nachdem sich die Kommunikationspartner für die optimale Lösung entschieden haben,
- müssen sie sich im vorletzten Schritt über die Realisierung der gewählten Lösung verständigen; es dreht sich alles um die Frage: „Wer tut was wann?“
- Falls sich die gemeinsame Entscheidung am Ende als uneffektiv herausstellt, kann sie durchaus auch abschließend revidiert werden.

Nach der Annahme Gordons, „dass für einen guten Unterricht die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend ist, gleichgültig, was Lehrer lehren“, ist das primäre Ziel des Trainings ein positives Beziehungsverhältnis von Lehrenden und Lernenden (Sauter 1993, S. 271). Dies wird zum einen durch eine Befähigung zu friedlicher Konfliktbearbeitung und -lösung erreicht und zum anderen durch eine effektive und partnerschaftliche Interaktion gefördert. So sollen die Trainingsteilnehmer lernen, angemessen auf die Probleme eines Partners zu reagieren, wichtige Anliegen auf faire Art durchzusetzen und anderen emphatisch zuzuhören, um auch Disziplinschwierigkeiten besser begegnen zu können. Neben einer Verbesserung der Fremdwahrnehmung ist es wichtig, auch die eigenen Bedürfnisse und individuellen Grenzen immer besser wahrnehmen und gleichzeitig diese eigenen Erfahrungen und Standpunkte auch angemessen ausdrücken zu können. Folglich könnte somit mehr Zeit für eine für alle Seiten befriedigende Unterrichtsarbeit in der Klasse – sprich für mehr Lehr- und Lernzeit – übrig bleiben, und diese könnte dann intensiver genutzt werden.

3.4.2 Durchführung des Gordon-Lehrertrainings

Das Training findet meist in zehn Lektionen zu jeweils vier Stunden statt. Die Sitzungen können zwar variabel über einen längeren Zeitraum verteilt werden, in der Regel finden sie jedoch in einwöchigen Abständen statt. Das Gordon-Lehrertraining kann gegebenenfalls auch im Block und mit einer maximalen Teilnehmerzahl von 30 Personen durchgeführt werden (<http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/modelle.htm>). In der Praxis erweisen sich einzelne Trainingstage und eine Zahl von maximal zehn bis 12 Teilnehmern als die sinnvollere Variante. Vor Beginn des Trainings bekommt jeder Teilnehmer vom Trainer ein

Set mit verschiedenen Arbeitsmaterialien. Es enthält ein Arbeitsheft, verschiedene thematische Broschüren sowie Bildkarten zur Anregung kommunikationsfördernder Prozesse.

Bei der Durchführung von strukturierten Übungen sollen den Teilnehmern ihre Stärken und Schwächen im Umgang mit Beziehungsproblemen bewusst werden und sie sollen die Möglichkeit bekommen, effektive Fertigkeiten zu lernen. Anschließend Gruppendifkussion und ein persönlicher Austausch in Form von Partnergesprächen dienen der Verarbeitung, Reflexion oder – falls nötig – der Klärung (Sauter 1993, S. 273). In der trainingsfreien Zeit wird versucht, das neu Erlernte in die Unterrichts- und Erziehungspraxis der Trainingsteilnehmer zu transferieren. Hinsichtlich der Methodenauswahl kann bei drei Ebenen angesetzt werden. Der kognitiven Ebene, die durch eine anschauliche Präsentation grundlegender Inhalte und durch Selbststudium gekennzeichnet ist, folgt die emotionale Ebene. Die Vermittlung der Inhalte auf dieser Ebene erfolgt durch die Evokation von gefühlsbetonten Reaktionen im Rollenspiel oder durch Selbstreflexion von emotionsgeladenen Unterrichtssituationen und der eigenen erzieherischen Sozialisation. Die dritte und letzte Stufe setzt auf der Handlungsebene durch die Erprobung der Übungsinhalte in der eigenen Schulklasse, im persönlichen Bereich und wiederum durch Rollenspiele an (Sauter 1993, S. 273).

Das Training wendet sich an Lehrkräfte aller Schularten sowie Berater und Verwaltungsangestellte an Schulen (<http://www.top-lehrergesundheit.de/doc/konflikt.htm>). Im Trainingsprogramm werden jedoch bewusst auch Eltern angesprochen am Gordon-Lehrertraining teilzunehmen. Sie haben im Erziehungsprozess der Kinder ebenfalls die Aufgabe als Lehrer, bevor sie einen Teil ihrer Lehrerfunktion an professionelle Pädagogen abgeben. Breuer merkt an, dass die Eltern so auch die Lehrer besser verstehen lernen und sich in konstruktiver Weise mit den Gegebenheiten ihrer Kinder auseinander setzen können (Breuer 2003, S. 5).

3.5 Das „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM)

Seit 1978 beschäftigt sich das Projekt „Aggression in der Schule“ im Sonderforschungsbereich „Bildungsforschung“ der Universität Konstanz mit Aggressions- und Disziplinproblemen im Unterricht. Von besonderem Interesse sind hier neben grundwissenschaftlichen Fragestellungen über Bedingungen und Zusammenhänge der Aggressionsproblematik die praktischen Fragen der Bewältigung von aggressiven und undisziplinierten Interaktionen im Unterricht. Im Rahmen dieses Projekts ist 1983 das „Konstanzer Trainingsmodell (KTM)“ als Beitrag zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten entwickelt worden, unter der Perspektive, in einem spezifischen Bereich die Kluft zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis zu verringern. Als Ansatzpunkt werden die subjektiven Theorien (Alltagstheorien) von Lehrkräften zum Problem des störenden oder aggressiven Schülerverhaltens in den Mittelpunkt gestellt. Subjektive Theorien sind gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen. Sie setzen sich aus subjektiven Daten, subjektiven Konstrukten, subjektiven Definitionen und subjektiven Hypothesen zusammen.

Subjektive Theorien werden häufig auch Alltagstheorien genannt, bei denen die Hypothesen nicht selten auf Vorurteilen beruhen. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und unterrichtlichem Handeln (Dann & Humpert 2002). Subjektive Theorien sind oft nur schwer veränderbar, weil sie im Verhaltensmuster der einzelnen Lehrkraft fest verankert sind.

Das KTM nimmt an, dass die Umgestaltung dieser „aggressionsbezogenen subjektiven Berufstheorien“ beim Lehrer auch einen veränderten Umgang mit Aggression und Störung im Unterricht auslöst (Dann & Humpert 2002, S. 216 f. und Tennstädt, Krause, Humpert & Dann 1987).

Das „Konstanzer Trainingsmodell“ ist ein Selbsthilfeprogramm, das der Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeit dient und Handlungsalternativen für den Umgang mit Störungen im Unterricht aufzeigt (<http://www.oberschulamt-stuttgart.de/gym/fortbild/konstanz.html> und http://www.oberschulamt-stuttgart.de/lehrerfortbildung/konstanzer_trainingsmodell/2006_07/merkblatt_KTM1_2006-07.pdf).

2001 wurde das weiterentwickelte „KTM-kompakt“ präsentiert, das sich als Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention nicht mehr nur für Lehrkräfte, sondern für alle pädagogischen und helfenden Berufe versteht. Auf der Grundlage der bisherigen Trainingserfahrungen wurden die erfolgreichsten Trainingsteile mit Originalbeispielen aus der Praxis weiterentwickelt und durch viele neue Übungen ergänzt. Die bewährten Elemente der Methodik, insbesondere das Arbeiten im vertrauten Zweierteam (Tandem-Prinzip), das Anknüpfen an berufliche Alltagstheorien und die wechselseitigen Beobachtungen wurden in einer für die Praxis vereinfachten Form beibehalten (Dann & Humpert 2002, S. 216 f.). Die für die Praxis wichtigsten Veränderungen betreffen hauptsächlich drei Aspekte:

1. die Erweiterung der handlungstheoretischen Orientierung zu einer systemtheoretischen Grundlegung;
2. die Öffnung des Anwendungsbereichs über Lehrberufe hinaus auch für soziale und pflegerische Berufe;
3. die Gestaltung als Kurztraining, das sich auf die „Vermittlung von Basiskompetenzen konzentriert“ (Humpert & Dann 2001, S. 10).

Das KTM will eine Hilfestellung geben, damit der immer schwieriger werdende Schullalltag individuell, zu zweit und im Schulhaussystem besser bewältigt werden kann (Humpert & Dann 2001, S. 25).

Die Grundlagen des KTM bilden individuelle, im Verlauf der gesamten Sozialisation, im Studium und aufgrund der bisherigen Berufserfahrung gewonnene „Theorien“, Wissensbestände und Annahmen über aggressives, störendes Schülerverhalten und dem damit angemessenen Umgang (Tennstädt 1987, S. 17 f.). Im Gegensatz zu den eher herkömmlichen Vorgehensweisen anderer Programme gehören einzelne Lehrfertigkeiten und Lehrertätigkeiten, ausgewählte Persönlichkeitseigenschaften oder Lehrstildimensionen des Lehrers im Hinblick auf dessen Umgang mit Störungen und Aggressionen im Unterricht sowie Übungen und Vorgaben einzelner Interventions- oder Handlungsstrategien nicht oder nicht ausschließlich zum Trainingsprogramm des KTM. Somit geht es im KTM um die systematische Erweiterung und Veränderung der „mitgebrachten“ Fähigkeiten des Einzelnen. Die Verantwortung hinsichtlich der Richtung bzw. die Art der Ver-

änderung liegt jedoch bei den jeweilig beteiligten Trainingspersonen selber. Durch den Lehrer werden beispielsweise Erklärungen für ein bestimmtes aggressives Schülerverhalten aufgrund seiner Theorien gebildet und je nach individuellen Zielvorstellungen innerhalb seiner Wissensbestände entsprechende Reaktionen und Maßnahmen gemäß dem interpretierten Schülerverhalten ausgewählt. Diese individuellen Wissensbestände nehmen zwar im KTM die zentrale Rolle für den Umgang des Lehrers mit Aggressionen und Störungen im Unterricht ein, jedoch spricht der Trainingsprozess auch andere wichtige Gründe für das Lehrerverhalten an. Dazu gehören grundlegende, auf Schule und Erziehung allgemein bezogene Vorstellungen, der Umgang mit eigenen Gefühlen im Zusammenhang mit störenden oder aggressiven Schülern und das verfügbare Handlungsrepertoire. Man spricht hier auch vom kognitiven Handlungsmodell. „Die Gefühle des Lehrers sind neben dessen kognitiven Prozessen und Wissensbeständen integrativer Bestandteil unseres grundlegenden Handlungsmodells und damit Gegenstand mehrerer Trainingselemente. Gefühle des Lehrers sind kognitionsbegleitend in jeder Phase seiner Handlungen vorhanden und beeinflussen diese sowie die kognitiven Prozesse in verschiedener Weise“ (Tennstädt 1987, S. 36).

3.5.1 Inhalte und Ziele des KTM

Grundsätzliches Ziel des KTM ist die Erweiterung und Bestärkung der pädagogischen Handlungs- und Sozialkompetenz der Lehrperson durch gemeinsame Analyse des unterrichtlichen Geschehens, durch Kommunikationstraining und Bearbeitung von Fallbeispielen in der Gruppe. Wichtig ist dabei die Perspektive auf den eigenen Unterricht. Durch die Beschäftigung mit dem KTM und durch die tatkräftige Auseinandersetzung mit seinen Inhalten und Anregungen soll vor allem eine Senkung aggressiver und störender Interaktionen im Unterricht erreicht werden. Das heißt aber nicht, dass diese Vorkommnisse und Schülerverhaltensweisen ganz und gar verschwinden, noch dass die Verringerung aggressiver und störender Interaktionen sofort sichtbare Folge der eigenen Arbeit mit dem KTM ist. Grundsätzliches Ziel des Trainings ist ein selbstsicherer, mit seinem Interaktionsstil im Unterricht zufriedener und in Verbindung mit störendem, aggressivem

Schülerverhalten auf ein adäquates Kognitions- und Verhaltenrepertoire zurückgreifender Lehrer. Ein gänzlich Verschwinden der aggressiven und störenden Interaktionen im Unterricht ist auch deshalb nicht zu erwarten, weil der Lehrer im Unterricht nur einen Teil zur erzieherischen Beeinflussung seiner Schüler beitragen kann. Zum anderen braucht es ebenso Zeit, bis sich der veränderte Umgang des Lehrers mit störendem, aggressivem Schülerverhalten auch bei den Schülern in Verhalten und Einstellung auswirkt. (Tennstädt, Krause, Humpert, Dann 1987, S. 8 und Tennstädt 1987, S. 24 f. sowie <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/stoerungen/ktm.htm>). Es zeigt sich jedoch aus bisherigen Erfahrungen, dass mittel- und längerfristig eine Senkung des Aggressions- und Störungspegels erreicht werden kann. „Die Verringerung aggressiver und störender Interaktionen bezieht sich sowohl auf Schüler-Schüler-Konflikte als auch auf Schüler-Lehrer-Konflikte und schließt auch die Analyse von Lehrer-Schüler-Konflikten nicht aus“ (Tennstädt, Krause, Humpert, Dann 1987, S. 8).

Weitere, mit der Senkung aggressiver Interaktionen folgende, aufgrund der Arbeit mit dem KTM in der Urform erreichbare Ziele sind:

- Steigerung der Selbstsicherheit des Lehrers im Unterricht,
- höhere Zufriedenheit des Lehrers hinsichtlich des Umgangs mit Unterrichtskonflikten,
- Klarheit über die Gründe des eigenen Lehrerverhaltens in problematischen Unterrichtssituationen,
- Verfügbarkeit eines angemessenen Wissens- und Verhaltensrepertoires und
- Beherrschung von Strategien, aggressive oder störende Verhaltensweisen von Schülern und eigene Lehrerreaktionen darauf zu analysieren und ggf. zu verändern (Tennstädt, Krause, Humpert, Dann 1990, S. 17).

Durch den Einbezug der Schülersichtweise versucht das KTM in problematischen Unterrichtssituationen während des Trainingsprozesses nur auf den Lehrer abgestimmte Problemlösungen zu vermeiden. Eine vorteilhafte Möglichkeit, die Schüler mit dem Training in Kontakt zu bringen, ist die Vorgabe eines Schülerfragebogens (siehe Kapitel 4.2.1) und die darauf folgende Diskussion der Ergebnisse in der Klasse.

Das KTM möchte Lehrkräften, die mit ihrem derzeitigen Verhalten auf störende, aggressive Schüler unzufrieden sind, Hinweise und Anregungen zur möglichen Veränderung ihres eigenen Verhaltens anbieten. Eine wichtige Voraussetzung ist demnach die eigene Unzufriedenheit des Lehrers mit seinem individuellen Umgang in speziellen Situationen im Unterricht, vor allem mit aggressiven Arten der Unterrichtsstörungen. Neben der eigenen Unzufriedenheit ist auch eine positive Einstellung zur Notwendigkeit von Veränderungen persönlicher Konzepte und Ansichten wichtig. Diese Bereitschaft, schon Praktiziertes in Frage zu stellen und neue Ideen aufzunehmen sowie aktiv das Auftreten und die Bedingungen aggressiven Schülerverhaltens modifizieren zu wollen, kann sich auch erst im Laufe des Trainings einstellen.

Das KTM bietet dem Trainierenden nicht nur die Möglichkeit, Anregungen und Hilfestellungen für den Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten zu gewinnen, sondern auch die Möglichkeit, eine individuelle Analyse- oder „Meta“ - Strategie zu entwickeln, die bei später auftauchenden, andersgearteten aggressiven oder störenden Unterrichtsreaktionen sinnvoll eingesetzt werden kann. Damit diese angestrebten Ziele und Veränderungen des KTM erreicht werden können, setzt das KTM innerhalb des Trainingsprozesses auf diverse Zwischenziele, deren Erfüllung unabdingbar für einen längerfristigen Erfolg ist. Diese Zwischenziele erfordern in erster Linie eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem eigenen Verhalten angesichts derartiger problematischer Unterrichtssituationen (Tennstädt, Krause, Humpert, Dann 1987, S. 8).

Ziel des KTM ist nicht, das Verhalten des Trainierenden auf ein von vornherein festgelegtes, genau beschriebenes Ziel hin zu verändern; der Trainierende trifft hingegen selber in Absprachen mit seinem Trainingspartner die Entscheidung, welche der angebotenen Inhalte und Verhaltensweisen beide unter welchen Bedingungen und in welchen Unterrichtssituationen einsetzen wollen. Das „Konstanzer Trainingsmodell“ will die Ausbildung extremer Unterrichtsstile zugunsten ausgewogener und selbstsicherer Lehrerreaktionen vermeiden.

Das KTM ordnet die Reaktionen des Lehrers auf Aggression und Störungen im Unterricht folgendermaßen - wie aus Abbildung 6 ersichtlich - zu:

Abb. 6: Zusammenhang extremer Unterrichtsstile und ausgewogener Lehrerreaktion

Regelorientierung	autokratisch		patriarchalisch-fürsorglich
opt. Bandbreite		Zielverhalten	
Liberalität	laissez faire		kameradistisch
	Selbstorientierung	opt. Bandbreite	Schülerorientierung

(Quelle: Tennstädt, Krause, Humpert, Dann 1987, S. 9)

Auf der Abszisse ist zu erkennen, inwieweit sich die Lehrkraft dabei an ihren eigenen Bedürfnissen und Werten orientiert (Selbstorientierung) oder in welchem Maße sie ihr Verhalten an den Bedürfnissen und Werten des Schülers orientiert (Schülerorientierung).

Die Ordinate zeigt, in welchem Maße die Reaktion des Lehrers von festen Unterrichtsregeln bestimmt wird (Regelorientierung) oder in welchem Ausmaß situative Gegebenheiten die Interaktion des Lehrers auf störendes und aggressives Verhalten der Schüler bestimmen (Liberalität).

Durch das Training mit dem KTM soll im besten Fall die optimale Bandbreite - in obiger Abbildung 6 die grau unterlegte Fläche - erreicht werden, indem der Trainierende an den Punkt kommt, an dem er extreme eigene Interaktionsstile auf diesem Raster erkennt und das eigene Verhalten anpasst.

3.5.2 Die Struktur des KTM

Dem KTM liegt ein handlungstheoretisch begründetes Modell jeder Lehreraktion zugrunde, damit die komplexen Vorgänge, die zwischen der Wahrnehmung einer Aggression oder Störung im Unterricht und der Ausführung einer bestimmten Maßnahme oder Lehrerreaktion (und gegebenenfalls auch noch danach) in einem Lehrer ablaufen, genauer erfassbar werden und somit möglichst vollständig zum Objekt einer Veränderung gemacht werden. Mit diesem Modell wird angenommen, dass Individuen unter charakteristischen Bedingungen prinzipiell zu überlegtem, planvollem und zielbezogenem Handeln fähig sind. Grundlage dieses zielgerichteten Handelns von Lehrern sind die in der individuellen subjektiven Theorie enthaltenen Wissensbestände.

Die Emotionen des Lehrers sind neben dessen kognitiven Prozessen und Wissensbeständen fest eingebundener Bestandteil des grundlegenden Handlungsmodells. Die Gefühle des Lehrers sind kognitionsbegleitend in jeder Phase seiner Handlungen dabei und beeinflussen diese ebenso wie die rein kognitiven Prozesse in unterschiedlicher Weise. Die mögliche handlungsleitende Eigenschaft kann die Umsetzung kognitiver Strukturen in das offene Verhalten unterstützen, den Lehrer aber auch an der besten Reaktion auf störendes, aggressives Schülerverhalten hindern. Das passiert vor allem dann, wenn Emotionen den planvollen Überlegungen zuwiderlaufende Impulse vermitteln und in besonders gefühlsgeladenen Situationen entweder zur Handlungsunfähigkeit des Einzelnen führen oder ihn zu Reaktionen veranlassen, die mit seinen planvoll generierten Handlungsentwürfen nicht zusammenpassen.

Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Lehrertrainingsverfahren ist das KTM speziell für Lehrer gedacht, die bereits über eine gewisse Berufspraxis verfügen. Für den Erfolg des Trainings ist es dabei einerseits von Bedeutung, dass anhand konkret ablaufender und während des Trainingsverlaufs beobachtbarer Lehrer-Schüler-Interaktionen „neues“ Lehrerverhalten im Klassenzimmer effektiv erprobt werden kann, andererseits, dass das Training in einem Ambiente durchgeführt werden kann, das mit institutionellen Anforderungen an den Lehrer unbelastet ist, wie sie noch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorkommen.

Ein weiterer Grund für die Anwendung des KTM in der dritten Phase der Lehrerausbildung ist auch, dass viele Lehrer durch eine bereits vorhandene Berufserfahrung ein Problembewusstsein und spezifische Defizite in Bezug auf ihr Verhalten mit aggressiven Schülern entwickelt haben. Durch Berufserfahrung werden die direkten Handlungsempfehlungen des KTM nicht nur schematisch abgearbeitet, sondern sind zugleich Denkanstöße für den trainierenden Lehrer. Diese Anstöße sollen dazu führen, dass eine der vorgegebenen Maßnahmen in die eigene unterrichtliche Situation übersetzt und auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung durchgeführt wird. Die Unbelastetheit eines Lehrers von Problemen seiner Ausbildung macht ein erfolgreiches Training eher in der dritten Lehrerphase wahrscheinlich (Tennstädt, 1987, S. 42 f.). Gerade diese Überlegungen einer Fortbildung in der dritten Phase der Lehrerausbildung führten zur beschriebenen Untersuchungsreihe (siehe Teil III dieser Arbeit) am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth.

Während sich die erste Fassung des KTM fast ausschließlich auf das Training mit Lehrern und hier insbesondere auf die Hauptschule beschränkte, liegen für das „KTM-kompakt“ mittlerweile Erfahrungen aus allen Schulstufen vor (Humpert & Dann 2001 S. 33), die bislang allerdings noch nicht evaluiert worden sind.

Um die komplexen Vorgänge, die bei einer Reaktion im Inneren des handelnden Lehrers ablaufen, möglichst vollständig beschreibbar und erfassbar zu machen, liegt dem KTM ein Handlungsmodell zugrunde (Krause 1982, S. 95 ff.).

Die wichtigsten Funktionen dieses Handlungsmodells, das für die Konzeption des KTM bestimmend ist, sind die Systematisierung der beim Handeln ablaufenden Prozesse und die Darstellung des Handlungsablaufes in aufeinanderfolgenden Phasen, in denen unterschiedliche Elemente der subjektiven Theorien zusammen mit weiteren Prozessen Einfluss auf das Verhalten des Handelnden zeigen.

Entsprechend dieser Darstellung unterscheidet das „Konstanzer Trainingsmodell“ vier Phasen (Tennstädt 1987, S. 31 ff.). Diese vier Handlungsphasen werden noch in einzelne innerhalb ablaufende kognitive und emotionale Prozesse unterteilt:

Phase 1: Situationsauffassung (Auffassung der Anfangssituation durch die Lehrkraft)

- A Veränderung der Wahrnehmungsstrategie bei störendem, aggressivem Schülerverhalten
- B Veränderung der Erklärungsmuster für störendes, aggressives Schülerverhalten
- C Veränderung der Zuordnungsstrategien von Situationskategorien zu störendem, aggressivem Schülerverhalten
- D Veränderung der Zielvorstellung für den Umgang mit störendem, aggressivem Schülerverhalten
- E Veränderung der Zuordnungsstrategien von Zielen zu Situationskategorien störenden, aggressiven Schülerverhaltens

Phase 2: Handlungsauffassung (Auswahl der Maßnahme auf das Schülerverhalten durch die Lehrkraft)

- F Veränderung der Wissensbestände, die Bezug zum Umgang mit störendem, aggressivem Schülerverhalten haben
- G Veränderungen des Umgangs mit Handlungsdruck in Situationen mit störendem, aggressivem Schülerverhalten
- H Veränderung der Zuordnungsstrategien bei der Zuordnung von Handlungsplänen zu eigenen Zielen und Kategorien störenden, aggressiven Schülerverhaltens (Entscheidungstraining)

Phase 3: Handlungsausführung (Ausführung der ausgewählten Maßnahme durch die Lehrkraft)

- I. Veränderung der aktuellen Ausführung von Reaktionen auf störendes, aggressives Schülerverhalten

Phase 4: Handlungsergebnisauffassung (Bewertung des Ergebnisses durch die Lehrkraft)

J. Veränderung der Wahrnehmung und Bewertung der Schülerreaktion aufgrund von Lehrermaßnahmen in Situationen mit störendem, aggressivem Schülerverhalten.

Das „KTM-kompakt“ verkürzt diese gefächerten Handlungsphasen in verständlicher zu erlernende und leichter anzuwendende Einzelbausteine, ohne deren Inhalte grundsätzlich zu verändern (Humpert & Dann 2001, S. 206):

Baustein 1: „Beobachten und Unterscheiden, Bewerten und Verstehen“

Baustein 2: „Kausale und finale Erklärungen - Ursachen und Ziele“

Baustein 3: „Kommunikation verbessern“

Baustein 4: „Zeit gewinnen“

Baustein 5: „Handlungsspielraum erweitern“.

„Im Rahmen des KTM werden deshalb die Beiträge bereits erprobter Lehrerfortbildungsverfahren mit dem Konzept der zentralen Stellung aggressionsbezogener, subjektiver Berufstheorien in einem integrativen Ansatz verknüpft. Diese führen neben anderem zur Einbeziehung von Elementen des Mikroteachings oder Skilltrainings, der Gruppendynamik und der Selbsterfahrung in den aktuellen Trainingsprozess“ (Tennstädt, Krause, Humpert & Dann 1987, S. 7).

Die Grundannahme des KTM ist also, dass mehr oder weniger deutlich bewusste Wissensbestände des Lehrers dafür ausschlaggebend sind, wie er mit Störungen des Unterrichts durch aggressive oder undisziplinierte Schüler umgeht. Zu diesen „handlungsleitenden“ Kenntnissen und Wissensbeständen oder „subjektiven Berufstheorien“ über Störungen und Aggressionen im Unterricht gehören:

- bewusste und unbewusste Überlegungen im Verlauf einer Lehrerreaktion und –maßnahme,
- unausgesprochene, eher emotionsgeleitete Annahmen,
- im Verlauf der Ausbildung erlangtes Wissen über den Umgang mit Störungen und Aggressionen,

- während der bisherigen Lehrerpraxis gesammelte Erfahrungen über den Umgang mit Störungen und Aggressionen und
- pädagogische Grundeinstellungen und Grundannahmen, die auf den Umgang mit Aggression und Störung Einfluss nehmen (Tennstädt, Krause, Humpert & Dann 1987, S. 6 sowie <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/stoerungen/ktm.htm>).

Eine systematische Sichtweise ist grundlegend für das KTM, damit die dargestellten Probleme in Schule und Unterricht besser verstanden werden können. Dieses gilt vor allem, wenn es nicht nur um die Arbeit an einzelnen Symptomen geht, sondern die Bewältigung dieser Probleme angestrebt wird. Mit dem Systembegriff wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es bei Aggressionen, Störungen und Konflikten immer um das Zusammenwirken von Teilen in einem Ganzen und um komplexe Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge geht. In Systemen gibt es viele Verknüpfungen und kleine Ursachen können große Wirkungen haben. Zum Beispiel kann durch die Störung eines Schülers die Arbeit einer ganzen Stunde oder weit darüber hinaus zunichte gemacht werden, und dennoch kann die Störung nicht allein bei dem Schüler lokalisiert werden. Man ist zwar noch weit davon entfernt, das System Schule oder das System Schulklasse in allen Einzelheiten zu durchschauen, trotzdem kennt man schon eine Reihe von Teilprozessen und -zusammenhängen (Humpert & Dann 2001, S. 25).

In diesem Zusammenhang werden soziale Systeme als Systeme handelnder Personen gesehen (Dann & Humpert 2002, S. 217). Die Elemente eines derartigen Systems (beispielsweise einer Schulklasse oder einer Schülergruppe) sind einzelne Personen. Dabei muss die hierarchische Organisation beachtet werden: Die gegenseitige Beeinflussung der handelnden Personen im schulischen Unterricht ist in Systeme höherer Ordnung eingebunden (jeweilige Schule, Schulsystem, Nachbarschaft, Gemeinde usw.) und diese unterschiedlichen Systemebenen beeinflussen sich ihrerseits wechselseitig. Unter dem Aspekt der hierarchischen Struktur von Systemen lassen sich die beteiligten Personen als (Sub-) Systeme auffassen, bei denen dann wieder Teilsysteme der Persönlichkeit unterscheidbar sind (nämlich sensorische, kognitive, emotionale, motivationale, moto-

rische Teilsysteme). Das Zusammenwirken der personalen Teilsysteme erlaubt die hierarchisch-sequenzielle Regulation von Handlungen der betreffenden Personen (König & Volmer 1996).

Will man Handlungen von Personen eines Systems verbessern, muss man die hierarchisch-sequenzielle Organisation dieser Handlungsprozesse berücksichtigen, denn die systematische Betrachtung ermöglicht eine Reihe von Einsichten und Ansatzmöglichkeiten für den Trainingsprozess (Humpert & Dann 2001), wie zum Beispiel:

- die Einbindung des KTM in ein pädagogisches Gesamtkonzept, vielleicht im Rahmen eines Programms zur Schulentwicklung oder zur schulinternen Lehrerfortbildung (Miller 1990),
- die Entwicklung eines positiven Sozialklimas und einer kreativen Lernkultur,
- die Beachtung der relativen Selbstständigkeit aller beteiligten Personen, auch der Schüler, als „proaktive Lerner“,
- die Einbeziehung der Zusammenhänge zwischen Interaktionsproblemen und didaktischer Unterrichtsqualität und
- ein systematisches Training von problematischen Teilaspekten der Handlungsprozesse (Dann & Humpert 2002, S. 217 f.).

Die handlungssteuernden subjektiven Theorien der Trainierenden sind ein wichtiger Bezugspunkt für das Training mit dem KTM (Dann 2000). In diesem theoretischen Kontext lässt sich die Wirkungsweise des Trainings auf drei Prinzipien der Modifikation subjektiver Theorien und des entsprechenden Handelns zurückführen (Dann 1994 und Wahl 2000):

- a) Das bei einer Trainingsperson (z.B. einer Lehrkraft) schon vorhandene, zum Großteil verdichtete subjektiv-theoretische Wissen (z.B. über Schüleraggressionen im Unterricht und das eigene Handeln in solchen Situationen) muss soweit wie möglich erläutert werden. Aufgrund der jahrelangen Ausbildung und Praxiserfahrung ist es meistens sehr reichhaltig und als „Erfahrungsschatz“ im Ganzen durchaus nützlich für das Handeln. Es enthält aber natürlich auch Wissensbestandteile und routinierte Handlungsentscheidungen und -abläufe, die zu Problemen führen und ebenso bewusst zu machen sind.

Dies geschieht im Training über gezielte Beobachtung des realen Handelns durch einen Trainingspartner in der Ernstsituation mit anschließender Rückmeldung, durch gemeinsame Rekonstruktion problematischer Situationen ebenso wie durch Perspektivenwechsel, nämlich die Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Schüler und des Tandempartners.

- b) Das wiederhergestellte individuelle Wissen ist mit neuem Wissen zu konfrontieren. Dieses ist zum Teil bei Kollegen und zum Teil als pädagogisch-psychologisches Wissen vorhanden. Die neuen Wissensbestände müssen in das bestehende Wissen integriert werden, damit sie handlungswirksam werden können. Im Training werden zum einen die Erfahrungsschätze und Problemlösekapazitäten der Tandempartner aktiviert, zum anderen wird in den Trainingsunterlagen handlungsbezogenes Expertenwissen zum Problembereich Aggressionen und Störungen zur Verfügung gestellt. Die Trainierenden befassen sich damit und entwickeln auf dieser Grundlage individuelle Handlungsmöglichkeiten für eigene Problemsituationen.
- c) Die Veränderungsprozesse müssen in praktisch relevanter Weise geschehen. Aus diesem Grund sind gezielt Situationen aufzusuchen, in denen das neue Wissen angewendet werden kann, um seine Brauchbarkeit auch persönlich zu erfahren. Nachdem es sich bewährt hat und eingeübt worden ist, kann es wieder zu Routinisierung der jetzt verbesserten Entscheidungsprozesse und Handlungsvollzüge und somit zur Verdichtung des neuen Wissens kommen. Im Training werden konkret geplante neue Handlungen zuerst im Rollenspiel simuliert und dann im eigenen Unterricht in Anwesenheit des Tandempartners ausprobiert und schließlich eingeübt. Ungewollte Reaktionen, die auf eingefahrenen Routinehandlungen beruhen, werden dabei gezielt unterbrochen (Dann & Humpert 2002, S. 218 f.).

Das KTM ist besonders auf Lehrpersonen zugeschnitten, die nur eine begrenzte Zeit für dieses Training verwenden können oder wollen, dennoch aber nicht auf ein KTM-Training verzichten möchten.

3.5.3 Grenzen des KTM

Das „Konstanzer Trainingsmodell“ erreicht in der vorliegenden Form seine Grenzen an drei Punkten:

- Dort, wo der Umgang des Lehrers mit Problemen in der Schule stark von seiner eigenen Persönlichkeit abhängt; hier muss der Betroffene für sich selbst entscheiden, ob er lieber mit seinen schulischen Problemen leben möchte oder ob er zu einer eventuell langwierigen und tiefgreifenden Veränderung von Teilen seiner Persönlichkeit bereit ist; der Trainingsprozess verstärkt und unterstützt in diesen Fällen lediglich die Motivation eine Beratungsstelle aufzusuchen.
- Der zweite Punkt betrifft Schwierigkeiten des Lehrers, die vor allem in der Persönlichkeit und im Verhalten eines einzelnen Schülers begründet sind. Das KTM soll der Lehrkraft nicht hauptsächlich dazu verhelfen, Verhaltensstörungen einzelner Schüler zu behandeln, sondern es soll grundsätzliche Fähigkeiten im Bereich aggressiven und störenden Schülerverhaltens vermitteln. In besonders schwierigen Fällen ist eine pädagogische Verhaltensmodifikation oder die Überweisung an einen Schulpsychologen oder eine Therapieeinrichtung geboten.
- Eine dritte Einschränkung gibt es dann, wenn der trainierende Lehrer aufgrund der Unterrichtsorganisation keine persönliche Beziehung zu den störenden oder aggressiven Schülern aufbauen kann. Dies ist vor allem bei Fachlehrern zu beobachten, die in vielen Klassen eingesetzt und dadurch oft nicht in der Lage sind, eine persönliche Beziehung zu Schülern aufzubauen.

3.5.4 Die Durchführung des KTM

Ein zentrales Element des KTM ist die persönliche Abstimmung der Trainingsinhalte auf jeden einzelnen Lehrer und dessen individuelle Theorie über Aggressionen und Störungen. Im Zusammenhang mit dieser persönlichen Abstimmung auf den Lehrer wird - auf jeden Fall am Anfang des Trainings - auch eine Abstimmung auf ganz bestimmte Schüler erfolgen, vor allem auf die Schüler, mit de-

ren Art und Weise der jeweilige Lehrer im Zusammenhang mit Aggression oder Störung nach seinen Maßstäben nicht befriedigend umgehen kann. Während des Trainings sollte sich die spezifische Verknüpfung der neuerworbenen Fähigkeiten mit einzelnen antisozialen Schülern verringern, damit nach Beendigung des Trainings auftretende ähnliche Situationen mit anderen Schülern unter Rückgriff auf die Trainingsinhalte ebenso bewältigt werden können. Ziel ist es, interessierten Lehrern in zwei Schritten konkrete Hilfe nahe zu bringen. Zum einen sollen mittels konkreter, im aktuellen Unterricht auftretender Problemsituationen alternative Reaktionen erarbeitet werden. Zum anderen müssen dann die im ersten Schritt unter Bezug auf einzelne Schüler und einzelne Konfliktsituationen erworbenen „neuen“ Kenntnisse und Fähigkeiten daraufhin überprüft werden, ob und inwieweit sie für den Betroffenen generell zum Umgang mit Aggressionen oder Disziplinstörungen im Unterricht anwendbar erscheinen.

Ein zentraler Inhalt des KTM ist die Individualisierung der Trainingsinhalte und des Trainingsprozesses. Vor allem unter dem Gesichtspunkt eines optimalen Lernerfolgs erscheint die Beachtung der bei dem einzelnen trainierenden Lehrer vorherrschenden Verhaltensweisen und der zugrundeliegenden Kognitionen wichtig. Durch den permanenten Einbezug eines Trainingspartners (Lehrtandem) in den Trainingsprozess soll nicht nur erreicht werden, dass der trainierende Lehrer eine Individualisierung für sich selbst vornimmt, sondern auch, dass seine dabei wirksam werdenden Informationsstrategien hinterfragt werden können (critical friend). Es soll vermieden werden, dass infolge unbewusster Prozesse eine subjektive Auswahl von einzelnen Trainingsinhalten stattfindet, ohne dass diese Auswahlkriterien und die Folgen einer solchen Auswahl und somit auch der Vernachlässigung bestimmter Trainingsinhalte dem Trainierenden klar werden. Diese persönlichen Auswahl- und Individualisierungsstrategien sollen durch den Einbezug des Trainingspartners Thema eines Dialoges zwischen beiden Tandempartnern werden. So gelingt es, die Strategien bewusst zu machen, damit sie selbst Objekt einer Veränderung werden können. Der Tandempartner soll den Trainierenden bei der Individualisierung durch positiv-kritisches Feedback unterstützen. Die Garantie eines solchen Feedbacks ist auch in weiteren

Trainingsphasen ein Grund für die Notwendigkeit, immer mit einem Tandempartner im Training zu arbeiten.

Des Weiteren spricht für die Anwesenheit eines Trainingspartners, dass sie die Verbindlichkeit (d.h. die Motivation) verstärkt, eine vorher abgesprochene, neue Reaktion auch wirklich auszuprobieren. Zugleich hat die Anwesenheit eines Trainingspartners auch einen entlastenden Effekt, da sie dem Trainierenden die Möglichkeit bietet, sich über die Wirkung und mögliche Veränderung in der Maßnahmedurchführung auszutauschen. Vor allem erscheint die Zusammenarbeit zweier Kollegen eines Kollegiums günstig, die beide Interesse an der Veränderung oder Überprüfung ihrer Reaktion auf aggressives, störendes Schülerverhalten haben. Hier kann im Sinne gegenseitiger Rückmeldung jeder sowohl die Rolle des Trainierenden als auch die Rolle des Partners übernehmen. Ohne einen Tandempartner kann die effektive Nutzung des KTM nicht realisiert werden, da die einzelnen Trainingselemente den Austausch zwischen mindestens zwei vertrauten Partnern erfordern. Jeder Lehrer, der selbst mit Störungen und Aggressionen im Unterricht zu tun hat oder entsprechendes Interesse hat, kommt als Partner in Frage. Es ist wichtig, dass während des Trainings die Partner als Tandem kontinuierlich zusammenarbeiten; ein Vertrauensverhältnis sollte zwischen den beiden bestehen. Besondere Anforderungen werden an keinen der „Trainingswilligen“ gestellt, bei der Arbeit mit dem KTM sind grundsätzlich keine spezifischen Vorbildungen (Lehrgänge, psychologisches Fachwissen usw.) erforderlich.

Prinzipiell nimmt der trainierende Lehrer im KTM alleinverantwortlich und mit Hilfestellung des Tandempartners die Umsetzung der Trainingsinhalte im Unterricht seinen Bedürfnissen entsprechend vor. Das Gefühl der Eigenverantwortlichkeit des Lehrers für sein Unterrichtshandeln soll in diesem Trainingsprozess gestärkt werden, ebenso die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem KTM.

Durch die Zusammenarbeit von zwei Kollegen bietet das KTM im Rahmen eines individualisierten Trainingskonzepts die realistische Möglichkeit, drohenden Motivationsverlusten auf Seiten eines Trainingspartners entgegenzuwirken. (Tennstädt 1987, S. 41 f.).

Um einen optimalen Erfolg mit dem KTM zu erlangen, erfolgt das Training in der Neufassung des „KTM-kompakt“ grundsätzlich in acht aufeinander folgenden Schritten (Humpert & Dann 2001, S. 35 ff.). In der Praxis werden diese acht Schritte nicht immer vollständig durchlaufen, die Logik des Vorgehens sollte aber immer beibehalten werden.

3.5.4.1 Die Bildung eines Tandems

Zwei gleichberechtigte Kollegen, die an derselben Schule unterrichten, finden sich zusammen und üben gemeinsam. Diese Zusammenarbeit, die Vertrauen und Offenheit voraussetzt, ist wichtig, um den Trainingserfolg sicherzustellen. Weiterhin führt die Zusammenarbeit normalerweise auch zu einer gegenseitigen Stützung bei der Bewältigung der vielfältigen Probleme im Klassenzimmer, da sich die Tandempartner oft überraschend positive Unterrichtsbeobachtungen mitteilen. Diese soziale Stützkomponente zeigte sich als außerordentlich effektiv. Sie durchdringt die für Lehrpersonen typische wie problematische Situation des „Einzelkämpfers“, zu der Lehramtsanwärter aller Schularten bereits oft schon in der Ausbildung erzogen werden. Teamarbeit wird in der Schule aber immer wichtiger und eine Tandembildung kann der erste Schritt in Richtung stärker kooperativ orientierter Teamarbeit sein. Weiterhin wird dadurch die Trainingsmotivation erhöht, die Selbstsicherheit gestärkt, der Lehrer für problematische Unterrichtsprozesse sensibilisiert. Es werden neue Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten vermittelt und der subjektive Verpflichtungsgrad für tatsächliche Verhaltensänderungen wird gesteigert (Dann & Humpert 2002, S. 220).

Durch das Training soll eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten in konkreten Situationen erreicht werden. In einem guten Tandem kann man akzeptieren, dass der Trainingspartner anders handelt als man es selbst tun würde. Jeder Lehrer fällt bewusst persönliche Entscheidungen und überprüft während des Trainings immer wieder die Angemessenheit des eigenen Handelns wegen des gemeinsamen Gesprächs über den Unterricht. Eine gute Tandemarbeit charakterisiert sich durch die im Folgenden beschriebenen fünf „S“ des guten Tandems:

1. *Sympathie*: Die Zusammenarbeit muss auf freiwilliger Basis beruhen; man braucht einen Kollegen, von dem man sowohl positive als auch negative Rückmeldungen annimmt; allerdings werden von einem eher sympathischen Menschen Lob und Veränderungsvorschläge eher ernst genommen als von jemandem, der mit dem Partner nicht gut auskommt.
2. *Symmetrie*: Es wird vorausgesetzt, dass beide Tandempartner bereit sind, voneinander zu lernen; jede Lehrperson soll die andere gewissermaßen auch als eigenen Spiegel benutzen können und dürfen.
3. *Subjektive (persönliche) Theorien als Lernfeld*: Beide Tandempartner nehmen die eigenen Theorien über Störungen und Aggressionen und deren Ursachen und Bewältigungsstrategien gegenseitig ernst und versuchen voneinander zu lernen; es gibt kein „richtig“ oder „falsch“; die konkrete Wahl einer Handlung in schwierigen Situationen bleibt in der Verantwortung der handelnden Lehrperson; Handlungskonzepte der Trainingsbausteine und Vorschläge des Tandempartners sind immer nur Motivationen für bestimmte Handlungen in konkreten Situationen, aber nie Handlungsanweisungen.
4. *Schulinterne Zusammenarbeit*: Am besten ist es, wenn das Tandem aus Lehrpersonen des gleichen Schulhauses besteht, dadurch können Stundenpläne eher koordiniert werden; als günstig erwiesen hat es sich, wenn die Schulleitung über das Programm im Grundsatz informiert ist und die Zusammenarbeit gegebenenfalls im Rahmen der Schulentwicklung unterstützt. Um Reaktionen des Belächelns in solche des Respekts und des Nachahmens zu verwandeln, sollte auch das Kollegium informiert sein.
5. *Schüler werden einbezogen*: Schüler werden über das Programm informiert und nach Vorstellung der Lehrkraft am Programm beteiligt, um das Klassenklima durch das Training zu verbessern. Die Schüler sollten an verschiedenen Punkten des Trainings auch aktiv in die Arbeit mit eingebunden werden und ihr eigenes Verhalten konstruktiv mitreflektieren.

3.5.4.2 Kollegialer Unterrichtsbesuch mit systematischer Beobachtung

Die Trainingsarbeit beginnt damit, dass eine Lehrkraft die andere in ihrem Unterricht besucht und problematisch erscheinende Situationen protokolliert. Hilfreich kann dabei ein Protokollbogen sein (z.B. Humpert & Dann 2001, S. 197), in dem die zeitliche Abfolge der Lehrer-Schüler-Interaktionen fixiert werden kann. Eine genaue Mitschrift des Verhaltens ist für die Detailanalyse auffälligen Verhaltens in der Praxis sinnvoll. Den Schülern sollte das Trainingsvorhaben mitgeteilt werden; normalerweise reagieren sie positiv darauf und sind bereit, selbst Mitverantwortung für eine Verbesserung des Unterrichtsklimas zu übernehmen.

3.5.4.3 Gemeinsame Rekonstruktion einer Problemsituation

Möglichst unmittelbar nach dem Unterrichtsbesuch führt die beobachtende Lehrkraft ein kurzes Interview über eine oder auch mehrere Problemsituationen mit dem Tandempartner durch. Die Befragung richtet sich dabei zum Beispiel auf den genauen Ablauf, die vermutlichen Beweggründe und Absichten der beteiligten Schüler, die von der Lehrkraft selbst verfolgten Ziele und vergleichbare Situationen mit anderem Verlauf. Die Antworten sind die Basis für die Erklärungen und Darstellungen der äußeren beobachteten Verhaltensweisen und des inneren Geschehens - der Gedanken, Absichten und Gefühle - bei den am Konflikt Beteiligten aus der Sicht der Lehrkraft. Dadurch wird oft schon hier nach neuen Handlungsmöglichkeiten gesucht. Hauptsächlich dient diese Rekonstruktion der „Subjektiven Theorie“ der unterrichtenden Lehrkraft für die Auswahl von Trainingsbausteinen, die bei der künftigen Problembewältigung helfen können.

3.5.4.4 Die Bearbeitung eines Trainingsbausteins

Ziel dieses Trainingsschrittes ist die Auswahl einer Handlung für eine spezielle Situation, die im eigenen Unterricht getestet werden soll. Die subjektive Theorie der trainierenden Lehrperson wird wissenschaftlich begründetem Expertenwissen gegenübergestellt und soll mit diesen wissenschaftlich begründeten Konzepten

angereichert werden. Damit sollen neue Handlungen ermöglicht werden, die bisher nicht im Repertoire der Lehrperson gegenwärtig waren. Mit Hilfe von Praxisbeispielen und Übungen werden die trainierenden Lehrpersonen zur aktiven Arbeit mit den jeweiligen Konzepten und Zusammenhängen motiviert, und neue Handlungsmöglichkeiten werden sichtbar. Es werden aber keine Handlungen vom KTM vorgegeben, jede Lehrperson entscheidet selbst, ob und welche Handlungsalternativen ihr bei jedem angebotenen Baustein (siehe Kap. 3.5.2) angemessen erscheinen, um sie im eigenen Unterricht einzusetzen. Ein Vorgehen nach folgendem Muster ist sinnvoll:

- Beobachten und Bewusstmachen von störenden Handlungsabläufen im Unterricht,
- Rekonstruktion der Gedanken, Ziele, Verhaltensweisen und Gefühle aller am Konflikt beteiligten Personen,
- Perspektivenwechsel in einer systemischen Sicht der Lehrer-Schüler-Interaktion,
- Einübung von Handlungsalternativen im Rollenspiel,
- Kollegiale Bearbeitung im Tandem, Zusammenarbeit im Team,
- Erhöhung der Sozialkompetenz durch Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten,
- Abbau von Störungen und Aggressionen zugunsten von kooperativen und konstruktiven Umgangsformen in der Klasse und zugleich
- Verminderung von zwischenmenschlichen Belastungen und Steigerung des Wohlbefindens bei der Lehrperson und den Schülern (Humpert & Dann 2001, S. 206).

3.5.4.5 Die Erprobung einer neuen Verhaltensweise im Unterricht

Im Verlaufe des Trainings mit dem KTM sollen neue Handlungsmöglichkeiten ausprobiert werden. Das Rollenspiel ist eine zuverlässige Technik, solche Möglichkeiten deutlich zu machen und unadäquate Lösungen auszuschneiden. Wenn eine neue Handlung konkret geplant ist, wird sie im eigenen Unterricht bei sinnvoller Gelegenheit angewendet. Der Tandempartner ist anwesend und fixiert den

Vorgang auf seinem Protokollbogen mit anschließendem Gespräch. Es gibt demnach folgende Schritte bei der Erprobung neuer Handlungen:

1. Besuch des Unterrichts durch den Tandempartner,
2. Anwendung der Handlungsalternative in einer auffälligen oder störenden Situation, die nach Bearbeitung des Trainingsbausteins als sinnvoll erachtet wurde,
3. Protokollierung des Geschehens durch den Tandempartner auf einem Beobachtungsbogen und
4. Auswertungsgespräch nach der Unterrichtsstunde (Humpert & Dann 2001, S. 56).

3.5.4.6 Überprüfung der Wirksamkeit

In einem umfassenden Auswertungsgespräch, am besten unmittelbar im Anschluss an die beobachtete Unterrichtsstunde, konzentrieren sich die Tandempartner darauf, ob die vorbereitete Handlungsalternative umsetzbar war und wie die Schüler darauf reagiert haben. Daraus werden dann Konsequenzen für die weitere Trainingsarbeit und für das Einüben erprobter Handlungen gezogen. Auch wenn die Trainingsarbeit im einzelnen Fall nicht immer gleich messbar positive Veränderungen des Handelns zeigt, kann die Lehrkraft auf jeden Fall bis dahin nicht bewusste Handlungsroutinen erkennen. Mittelfristig führen diese Maßnahmen zu mehr Arbeitszufriedenheit. Ebenso wird eine allgemeine Optimierung des Klassenklimas durch die Verbesserung des kollegialen Dialogs immer wieder erkennbar.

3.5.4.7 Aufgabenwechsel innerhalb des Tandems

Nun werden die Schritte 3.5.4.2 bis 3.5.4.6 mit vertauschten Rollen wiederholt. Dadurch manifestiert sich die Zusammenarbeit, da die für ein gutes Tandem notwendige Symmetrie hergestellt und durch diesen gleichberechtigten Wechsel der Trainingserfolg stark positiv beeinflusst wird.

3.5.4.8 Vom Tandem zur Trainingsgruppe

Idealerweise stellt für ein trainierendes Tandem eine begleitende Trainingsgruppe von Lehrkräften aus verschiedenen Schulhäusern die beste Unterstützung dar. Diese Trainingsgruppe trifft sich in vorgegebenen Abständen, tauscht Erfahrungen aus und berät über vorkommende Probleme oder Krisen in der Tandemarbeit. Auch hier sind die grundlegenden Prinzipien (gegenseitige Unterrichtsbeobachtung, Rekonstruktion, Übungen mit einzelnen Trainingselementen usw.) unverzichtbarer Bestandteil des Kompaktprogramms. Insbesondere ist eine professionelle Betreuung der Trainingsgruppe in Bezug auf psychologisch-pädagogische Fragen wichtig.

3.5.5 Erste Evaluation des Trainingserfolgs

Bereits 1987 wurden Ergebnisse einer vergleichenden empirischen Evaluation des ersten „Konstanzer Trainingsmodells“ (KTM) dargestellt.

Hierbei wurden die Wirkungen eines thematisch ähnlichen Lehrganges mit den Effekten verglichen, die sich aus der Bearbeitung des KTM ergaben. Basis für die damalige vergleichende Evaluation waren die Angaben von 59 Lehrkräften.

Die Ergebnisse zeigten klare Auswirkungen der untersuchten Ansätze in der KTM-Lehrerfortbildung. Die trainierenden Lehrer zeigten auf der Verhaltensebene aus eigener Sicht Veränderungen, weg von punitiven Reaktionen und hin zu integrativen Verhaltensweisen bei störendem Schülerverhalten. Auch aus Sicht der Schüler wurden Veränderungen des Lehrerverhaltens wie auch des Verhaltens der Schüler in der Klasse signifikant gesehen.

In der zwanzig Jahre zurückliegenden Untersuchung ergaben sich in einzelnen Bereichen nur durch die Arbeit mit dem KTM und nicht in der Vergleichsgruppe Veränderungen. Die Veränderungen waren in der KTM - Gruppe tiefgreifender. Der Vergleich mit der Referenzstichprobe zeigte, dass die Vergleichsgruppen mit deutlich schlechterem Unterrichtsklima und gehäufteren Unterrichtskonflikten zurechtkommen mussten. In vielen Bereichen erreichten oder übertrafen beide Gruppen nach der Fortbildungsteilnahme das durchschnittliche Niveau.

„Ziel der Evaluation ist es, die angestrebten Verbesserungen spezifischer Teilfertigkeiten zu belegen“ (Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1990, S. 199). Zum Einsatz kamen zahlreiche psychometrische Instrumente. Diese wurden zum größten Teil innerhalb des Forschungsprojekts „Aggression in der Schule“ gezielt zur Erfassung derjenigen Merkmale entwickelt, die den Umgang des Lehrers mit störendem, aggressivem Schülerverhalten auf dem Hintergrund der subjektiven Theorie beeinflussen. Neben diese Instrumente traten projekt-externe Skalen zur Erfassung einzelner, auf bestimmte Trainingsziele bezogene Faktoren, etwa das Ausmaß der generellen Handlungsorientierung oder das vom Trainer wahrgenommene Gesprächsverhalten des Lehrers (Tennstädt 1987, S. 95).

Gemeinsame Kennzeichen, der im Rahmen der Evaluation des alten KTM eingesetzten psychometrischen Skalen, ist die Erfassung

- einzelner Bestandteile der subjektiven Theorie,
- des vom Lehrer subjektiv wahrgenommenen Effekts seines Umgangs mit problematischen Unterrichtssituationen und
- der Bedingungen und Einstellungen, die die Umsetzung seiner Theoriebestandteile ins Handeln beeinflussen sowie die grundsätzliche Einschätzung problematischer Unterrichtssituationen aus der subjektiven Sicht der trainierenden Lehrkraft.

Daneben wurden weitere psychometrische Instrumente eingesetzt, um auch die evaluationsrelevanten Variablen des Schülerverhaltens zu beschreiben. Die Auswirkungen wurden ebenso wie das Lehrerverhalten parallel zu speziellen Schulklimafragebögen für Schüler ermittelt. Diese Fragebögen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelt und erfassen Schüler-Lehrerverhalten sowie Dimensionen des allgemeinen Klassenklimas aus Sicht der Schüler (Stuckle 1982).

Die Ergebnisse der Evaluation des „alten“ KTM sind folgende:

Es sind deutliche Auswirkungen des Trainings auf die subjektive Kompetenz der Teilnehmer zu verzeichnen, auf ihre unterrichtsspezifischen wie auch alltäglichen Problemlösungsstrategien und ihre Ursachenzuschreibungen für störendes oder aggressives Schülerverhalten. Die subjektiven Kompetenzen für den Umgang mit

aggressivem und störendem Schülerverhalten weisen eine nachhaltige Steigerung auf, Probleme im Unterricht und im Alltag werden aktiver angegangen, Misserfolge blockieren das weitere Handeln nach dem Training weit weniger als zuvor. Den Lehrkräften ist nach dem Training bewusst geworden, dass aggressives Schülerverhalten weit öfter abhängig vom Lehrerverhalten im Unterricht ist, als zuvor angenommen. Außerdem zeigen die Untersuchungen, dass sich die Ziele der Lehrkräfte im Umgang mit aggressivem und störendem Verhalten verändert haben. Waren die obersten Ziele zu Beginn des Trainings noch „den Unterricht möglichst schnell fortzusetzen“, so erkennt man, dass dieses Ziel nach Abschluss des Trainings immer unwichtiger wird und Ziele wie „langfristige Verminderung von Aggressionen“ und „erzieherische Beeinflussung“ immer mehr an Bedeutung gewonnen haben.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass bereits die Urfassung des KTM als eine wirksame und sinnvolle Alternative zu traditionellen Fortbildungsformen angesehen werden kann. Da das KTM als ein Selbsthilfeprogramm entwickelt und somit nicht auf einen institutionellen Rahmen festgelegt wurde, ist ein flexibler Einsatz durch interessierte Lehrkräfte je nach individueller Bedürfnislage und Situation möglich (Tennstädt 1987, S. 67 ff.).

Inwieweit die geschilderten Aussagen auch nach einem Training mit dem neuen „KTM-kompakt“ bestätigt werden können, zeigen die Ergebnisse der folgenden empirischen Studie dieser Arbeit in Teil III.

Teil III

4 Methodisches Vorgehen

Der Fortbildung kommt eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse zu. Das Ziel von Fortbildung ist Wandel, Weiterentwicklung und Verbesserung (Fullan 1999). Kontinuierliches Lernen im Beruf ist deshalb eine entscheidende Determinante guten Unterrichts. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gelingen nur, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre beruflichen Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln. In Konzepten und Maßnahmen zur Unterstützung von Schulentwicklung sowie zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wird deshalb die Bedeutung von Lehrerfortbildung immer wieder nachdrücklich betont (Terhart 2000). Die bewusste und zielgerichtete Gestaltung der Fortbildung eines Kollegiums ist daher wichtiger Bestandteil einer systematischen Schul- und Personalentwicklung. Fortbildungsplanung wird damit zu einem unverzichtbaren Instrument der Schulprogrammarbeit und der internen Steuerung der einzelnen Schule. Schulentwicklung hat immer etwas mit lebendiger Schule zu tun. Eine lebendige Schule wird alle Aktivitäten dahingehend nutzen, dass Unterricht, inhaltlich und in den Sozialbeziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften, fortwährend optimiert wird.

Die Lehrerfortbildung in der dritten Lehrerbildungsphase ist vorwiegend als schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF) an der jeweiligen Schule, in der zugehörigen Region als regionale Lehrerfortbildung oder bei Landesinstituten (in Bayern die „Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung“ in Dillingen) angesiedelt.

Eine Zusammenarbeit mit Universitäten ist eher ungewöhnlich. Zwar sind einzelne Kontakte zwischen Lehrpersonen an Universitäten und schulischen Fortbildungsorganisationen durchaus vorhanden, es fehlte aber bislang im Untersuchungsgebiet Oberfranken eine durch die Universität angebotene nachhaltige Fortbildungsreihe für Lehrkräfte aus der Praxis.

Gerade im Hinblick auf die sich verschlechternden Interaktionen im Unterricht, auf zunehmenden Druck der Öffentlichkeit auf die Institution Schule und die Öff-

nung der Schulen nach außen steigt die psychische Belastung der Lehrkräfte spürbar an.

Zielsetzung der ab Herbst 2004 konzipierten und ab Juli 2005 angebotenen Lehrerfortbildung für Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen, an Förder- und diversen beruflichen und Berufsschulen (diese Schularten gehören zum Schulaufsichtsbe- reich der Regierung von Oberfranken) war die Implementierung eines Verhal- tensmusters bei den teilnehmenden Lehrkräften, das diese im Unterricht und im schulischen Alltag belastungsreduziert agieren lässt.

Und gerade um die Verbesserung der Sozialbeziehungen im Unterricht geht es in besonderer Weise. Eine aggressionsfreie, entkrampfte Unterrichts- atmosphäre ist Grundlage für optimierte Lehr- und Lernprozesse, für Spaß am Lehren und Lernen.

4.1 Implementierung des Treatments

Das „Konstanzer Trainingsmodell (KTM) kompakt“, zu dessen erster Manuskript- fassung der Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universi- tät Bayreuth, Herr Prof. Dr. Ludwig Haag, bereits als Privatdozent an der Univer- sität Nürnberg wichtige Erkenntnisse und Beiträge hat mit einbringen können (Humpert & Dann 2001, S. 10), schien geeignet, die gewünschte Verhaltensän- derung bei den teilnehmenden Lehrkräften zu bewirken.

So wurde die Fortbildungsreihe als zusätzliche regionale Fortbildungsmaßnahme für die Jahre 2005 und 2006 für alle o.a. Schularten ausgeschrieben.

Der Lehrstuhl für Schulpädagogik in Bayreuth und der Lehrstuhlinhaber, Herr Prof. Dr. Ludwig Haag, boten allen interessierten Lehrkräften mit dem „Konstan- zer Trainingsmodell (KTM) kompakt“ ein Basistraining zur Erhöhung der Selbst- und Sozialkompetenz, zur Störungsreduktion und Gewaltprävention an.

Folgende Ziele sollten mit diesem Training erreicht werden:

- Erhöhung der Selbst- und Sozialkompetenz bei den Lehrkräften durch Erwei- terung der eigenen Handlungsmöglichkeiten,

- Abbau von Störungen und Aggressionen zugunsten von kooperativen und konstruktiven Umgangsformen in der Klasse,
- Verminderung von zwischenmenschlichen Belastungen und Steigerung des Wohlbefindens bei Lehrkräften und Schülern und
- höhere Mitarbeit der Schüler sowie geringeres Aggressionspotenzial.

Die praktische Durchführung sollte bei dem ausgeschriebenen Projekt in sieben Schritten realisiert werden:

1. Bildung eines Tandems:

Zwei gleichberechtigte Kollegen, die an derselben Schule unterrichten, schließen sich zusammen und trainieren gemeinsam.

2. Unterrichtsbesuch mit systematischer Beobachtung:

Die eigentliche Trainingsarbeit beginnt damit, dass eine Lehrkraft die andere in ihrem Unterricht besucht und auffallende/besondere Situationen nach einem vorgegebenen Schema protokolliert.

3. Gemeinsame Rekonstruktion einer solchen Situation:

Möglichst unmittelbar nach dem Unterrichtsbesuch führt die beobachtende Lehrkraft ein Gespräch über eine oder auch mehrere Situationen mit der anderen Lehrkraft.

4. Gemeinsame Bearbeitung eines Trainingsbausteins:

In diesem Schritt wird die „Subjektive Theorie“ der trainierenden Lehrkraft mit wissenschaftlich begründetem Expertenwissen konfrontiert.

5. Erprobung einer neuen Verhaltensweise im Unterricht:

Hier geht es darum, neue Handlungsmöglichkeiten auszutesten.

6. Überprüfung der Wirksamkeit:

In einem ausführlichen Auswertungsgespräch konzentrieren sich die Partner darauf, ob die geplante Handlungsalternative umsetzbar war und wie die Schüler darauf reagiert haben.

7. Platzwechsel auf dem Tandem:

Die Schritte 1 bis 6 werden dann mit vertauschten Rollen wiederholt.

Interessierte Kolleginnen und Kollegen wurden mit einem Einladungsschreiben der Regierung von Oberfranken ermuntert, dieses geführte und wissenschaftlich unterstützte Training als schulartübergreifende staatliche Fortbildungsmaßnahme an der eigenen Schule, in den eigenen Klassen zu zweit wahrzunehmen und ihr Interesse über den Dienstweg bis Ende April 2005 an die Regierung von Oberfranken weiterzugeben. Sie wurden dann zu einer Einführungsveranstaltung an die Universität Bayreuth eingeladen und erhielten dort weitere Informationen über die Ausgestaltung dieses Trainings, das über das gesamte Schuljahr 2005/06 mit vier Sitzungen begleitet werden sollte.

Ausdrücklich wurde in der Ankündigung erwähnt, dass nicht nur junge Kolleginnen und Kollegen dieses Angebot der Universität Bayreuth wahrnehmen sollten, sondern ganz besonders auch erfahrene Lehrkräfte, die ihr Verhaltensrepertoire in kollegialer Teamarbeit überprüfen möchten.

In der ersten (Informations-)Veranstaltung am 06. Juli 2005 konnten über 90 Lehrkräfte an der Universität Bayreuth begrüßt werden. Da die allermeisten Teilnehmer wenig oder keine Erfahrung mit Lehrertrainingsverfahren hatten, erhielten die Teilnehmer essentielle Erläuterungen zum Prinzip des KTM und zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den zu erwartenden Ergebnissen der Fortbildungsreihe.

In dieser Sitzung stellten sich, wenn die Komplexität menschlichen Handelns aus der Sicht der psychologischen Handlungstheorie betrachtet wird, folgende Fragen:

1. Was soll im Training eigentlich eingeübt werden? Einzelne Fertigkeiten, wie etwa im Bereich des Micro-Teaching, und wenn ja, wie viele hundert oder tausend einzelne Fertigkeiten muss man lernen, um umfassend professionell handeln zu können?
2. Eine zweite Frage bezieht sich auf die Dauer solcher Lernprozesse. Wie oft bzw. wie lange muss geübt werden, bis eine angemessene Kompetenzstufe erreicht ist?
3. Drittens muss gefragt werden, welche Praxismaßnahmen besonders wirksam sind. Geht es nur um Rollenspiele oder um das Erproben der Zielhandlungen

in vereinfachten Situationen - wie etwa bei Lehrversuchen - oder muss es das Handeln in ökologisch validen Kontexten sein?

Diese Fragen lassen sich nur sinnvoll beantworten, wenn man begründete Vorstellungen davon hat, wie menschliches Handeln zustande kommt und wie es prinzipiell verändert werden kann. Wie also muss Wissen beschaffen sein, dass es zur Grundlage professionellen Handelns werden kann? Anknüpfend an die erlernten Verhaltensmuster kann man inneres, verinnerlichtes Wissen, sog. interne Wissensrepräsentationen auch als subjektive Theorien betrachten. Diese sind sehr stabil und nur schwer veränderbar. So weiß man, dass Lehramts-Studenten nach ihrer Ausbildung in den ersten Berufsjahren wieder in die Muster zurückfallen, die sie 13 Jahre lang von ihren Lehrern in ihrer eigenen Schulzeit erlebt haben (Haag 2005).

Subjektive Theorien können innerhalb eines Lernprozesses nur in kleinen Schritten verändert werden:

1. In einem ersten Schritt müssen sie ins Bewusstsein gerufen werden.
Konkret: Die bei einem Lehrer bereits bestehenden Wissensbestände müssen zunächst soweit wie möglich expliziert werden. Die Lehrer sind bei ihren subjektiven Theorien abzuholen.
2. In einem zweiten Schritt müssen sie reflexiv bearbeitet werden, d.h. die bestehenden Theorien müssen mit Expertenwissen angereichert werden.
Konkret: Einzelne Theoriebestandteile müssen gegen neue Theoriebestände ausgetauscht werden.
3. In einem dritten Schritt müssen neue handlungsleitende Prototypenstrukturen entstehen.
Konkret: Veränderungsprozesse müssen in praktisch - relevanter Weise ablaufen. Es müssen diejenigen Situationen herbeigeführt werden, in denen sich das neue Wissen bewähren soll.

Nur durch das Erweitern elaborierter semantischer Netzwerke ohne nachhaltige Beziehung zu prototypengesteuerten Aktionen wäre es geradezu ein Wunder, wenn professionelle Handlungskompetenzen entstehen würden.

Die Arbeit mit dem „KTM-kompakt“ bietet aufgrund seiner Konzeption eine herausragende und dennoch einfach zu verstehende Handlungsanweisung, wie subjektive Theorien verändert und der Bezug von Wissen und Handeln gefördert werden kann.

Im Umgang mit Unterrichtsstörungen haben wir es mit Handeln unter Druck zu tun. In wenigen Sekunden müssen Situationen analysiert und gemeistert werden. Sollen Lehrkräfte Interaktionsprobleme nicht naiv - spontan, sondern strukturiert – meta-kommunikativ lösen, so müssen sie dazu ein sorgsam gegliedertes Handlungswissen erlernen. Einzelne Schritte dazu könnten sein:

1. Das Problem wird aus Sicht der Schüler beschrieben,
2. die Lehrkräfte nehmen einen Perspektivenwechsel vor und versetzen sich in die Lage der Schüler,
3. das Problem wird analysiert,
4. eine Zielsetzung entwickelt,
5. Studierende oder Lehrkräfte erarbeiten Handlungswege,
6. entscheiden sich für eine Handlungsmöglichkeit und
7. planen die konkrete Umsetzung.

Damit dies gelingen kann, müssen erst die jeweiligen „subjektiven Theorien“ bewusst gemacht werden, die das bisherige Interaktionshandeln steuern. Wenn beispielsweise die Schüler als faul angesehen werden, folgen daraus andere Konsequenzen als wenn erkannt wird, dass die Schüler neben dem angebotenen Stoff noch vielen konkurrierenden außerunterrichtlichen Interessensgebieten nachgehen wollen.

Wissen und Handeln bei Lehrern tragen zu gutem Unterricht bei. Wissen allein reicht nicht, doch ohne reiches Wissen ist professionelles Handeln nicht möglich (Haag 2005).

In der zweiten Sitzung am 21. September 2005 wurden den neuen Lehrertandems die Aufgaben der Tandempartner sowie die Handhabung der aktuellen Fragebögen erläutert (Anlagen 7-10), deren Anonymisierung (siehe Kapitel 4.2) erklärt und der erste KTM-Baustein „Beobachten und Unterscheiden, Bewerten und Verstehen“ vorgestellt (Humpert & Dann 2001, S 65 ff.). In diesem Workshop wurden die Teilnehmer in Einzel- und Partnerarbeit für eine systematischere Übersicht abweichenden Schülerverhaltens sensibilisiert (siehe Anlage 1), um

zehn Kategorien aggressiver und störender Schülerhandlungen unterscheiden zu können (Humpert & Dann 2001, S. 191. f.).

In einem letzten Schritt ging es um einen „Perspektivenwechsel“ bei den Teilnehmern. Schülerhandeln verstehen heißt, dieses Handeln in dynamischer Sichtweise als Kreisprozess zu sehen und das Ursache - Wirkungs - Schema aufzubrechen. Verstehen heißt aber nicht billigen und heißt nicht grenzenloses Tolerieren (Haag 2005).

Die Teilnehmer wurden aufgefordert, diesen Baustein anhand der Übungen im Trainingsbuch „KTM-kompakt“ (Humpert & Dann 2001, S. 70 bis 80) mit dem Tandempartner in ihren Klassen mit ihren „schwierigen“ Schülern bis zur nächsten Sitzung im Dezember 2005 einzuüben.

Zudem wurden die Fragebögen für den ersten Messzeitpunkt zur Bearbeitung durch die teilnehmenden Lehrkräfte und Schüler ausgegeben.

Um die zu evaluierenden Ergebnisse des gesamten Trainings am Ende der Fortbildungsreihe auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, wurden zusätzlich entsprechende Kontrollgruppen gebildet, die nicht am KTM-Lehrertraining teilnahmen.

Die dritte KTM-Sitzung fand am 08. Dezember 2005 statt. Der Rücklauf der Teilnehmer-, Tandem- und Schülerfragebögen zum Messzeitpunkt t_1 lief problemlos. Einige letzte Klassensätze wurden zum Workshop mitgebracht.

Die Vermittlung der Bausteine „Kausale und finale Erklärungen: Ursachen und Ziele“ sowie „Kommunikation verbessern“ waren Inhalt dieser Sitzung.

Diese Unterrichtseinheit hatte zum Ziel, Hypothesen für verschiedene Ursachen störenden und aggressiven Schülerverhaltens aufzustellen und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten in die eigene subjektive Theorie einzubauen. Hilfestellung für die praktische Partnerarbeit gaben dazu zwei didaktische Vorgaben, die mögliche Ursachenfaktoren für aggressives und störendes Schülerverhalten vor Augen führten (siehe Anlage 2 „Ursachenfaktoren für Schüleraggressionen“ und Anlage 3 „Liste der möglichen Schülerabsichten“). Im Baustein „Kommunikation“ wurden die kommunikationstheoretischen Aussagen von Schulz von Thun (1981, 1989, 1998), insbesondere das „Vier-Ohren-Modell“ erläutert. Anhand von

Übungsbeispielen konnten die Teilnehmer ihr eigenes Kommunikationsverhalten überdenken und in der Gruppenarbeit nachbessern (Anlage 4 „Killerphrasen“ und Anlage 5 „Gesprächsstörer“).

Bis zum nächsten Training im März 2006 sollten die Teilnehmer im Selbststudium ihr eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten in den jeweiligen Klassen anhand der Übungen in der KTM-Unterweisung (Humpert & Dann 2001, S. 90 bis 115) unter Einbeziehung der Tandempartner überprüfen. Die für den Messzeitpunkt t_2 ausgeteilten und ausgefüllten Fragebögen für die Lehrergruppe wurden bis zum 20. Dezember an die Universität zurückgeschickt. Der Rücklauf der Klassenbefragung war zu diesem Messzeitpunkt so schlecht, dass er sich für eine valide Berechnung nicht eignete und auf eine Zwischenmessung verzichtet wurde.

Die Vermittlung der Trainingsbausteine „Zeit gewinnen“ und „Handlungsspielraum erweitern“ beendeten am 09. März 2006 die Unterweisungs-Workshops mit dem „KTM-kompakt“. Nun konnten die Teilnehmer ihre Erfahrungen, die sie über ein halbes Schuljahr mit ihren Klassen gemacht hatten untereinander in der Gruppe austauschen. In dieser Sitzung wurden „Gedankenstopper“ eingeübt, die negative Auswirkungen auf den Unterricht haben könnten. Die Teilnehmer lernten, bei aggressivem störendem Schülerverhalten nicht gleich „aus dem Bauch“ heraus zu reagieren, sondern erst zu denken und dann zu handeln. Bewusstes langsames Sprechen im Unterricht dient dabei der Verbesserung der Interaktion mit den Schülern und senkt das „Störniveau“. Das Einschieben sog. „Gedanklicher Zwischenhandlungen“ (Humpert & Dann 2001, S. 126) bei abweichendem Schülerverhalten (z.B. „ans Fenster“ gehen, „Fenster öffnen“, „mehrmals kräftig durchatmen“) soll parallel die eigenen bewussten Handlungen unterstützen, ohne sich zu auffälligen stereotypen Handlungsmustern zu entwickeln.

Wenn die Handlungsunterbrechungen erfolgreich ins Handlungsrepertoire aufgenommen worden sind, bestehen nun für die Teilnehmer neue Möglichkeiten, Alternativen zur impulsiven Erstreaktion zu wählen. Welche Maßnahmen bei Störungen oder Aggressionen gewählt werden sollen, muss der Entscheidung der einzelnen Lehrkraft überlassen werden, das KTM gibt hier keine Vorgaben. Empi-

rische Befunde zum Lehrerhandeln haben ergeben, dass 95% der Handlungen in Problemsituationen entweder „neutrale“ Handlungen (Beobachten, Ignorieren, Mahnen)“, „punitive“ Handlungen (Drohen, Bestrafen oder Herabsetzen) oder „Sozial-integrative“ Handlungen (Kompromiss vorschlagen, Integrieren, Ermutigen und Einfühlen) sind.

Insgesamt kristallisierten sich zehn Gesichtspunkte für einen „entspannteren“ Unterricht heraus:

1. die Beobachtungsfähigkeit für das Handeln der Schüler verbessern,
2. Ursachen nie eindimensional sehen,
3. keine (vorschnellen) Schuldzuweisungen vornehmen,
4. die Botschaften der Schüler „übersetzen“,
5. Zeit für erste Reaktion nehmen,
6. positive Anreize bieten,
7. unerwünschtes Schülerverhalten durch Konsequenz hemmen,
8. negative Anregungen vermindern,
9. erwünschtes Schülerverhalten fördern und
10. die eigenen persönlichen Sichtweisen und Bewertungen (langfristig) ändern.

Als „Hausaufgabe“ hatten die Lehrkräfte (zur dritten Sitzung kamen immer noch ca. 70 Personen) die Übungen aus dem „KTM-kompakt“ zu bearbeiten (Humpert & Dann 2001, S. 133-141). Die Lehrerfragebögen zum Messzeitpunkt t_3 und die Schülerfragebögen zum Messzeitpunkt t_2 wurden bis zum 02. Juni 2006 eingefordert, kamen aber diesmal nur recht schleppend zurück. Der Rücklauf musste schriftlich bei allen Teilnehmern angemahnt werden, da wegen der vollständigen Anonymisierung nicht gezielt bei den säumigen Lehrkräften nachgefasst werden konnte. Diese Anonymisierung war den Kursteilnehmern zu Beginn der Fortbildungsreihe zugesichert worden, damit nicht der Eindruck entstünde, dass persönliche Daten durch die Regierung von Oberfranken als dienstvorgesetzte Stelle eingesehen werden könnten. Entsprechende Befürchtungen konnten im Laufe der Fortbildung allerdings in keiner Weise bestätigt werden.

Eine Anmerkung einer Teilnehmerin soll hier - wörtlich zitiert - exemplarisch aufgeführt werden:

„Durch die Rückmeldung meiner KTM-Partnerin bereits nach dem ersten Unterrichtsbesuch, dass mein Unterrichtsstil „ein sehr zügiges Arbeitstempo verlange und es nur wenig „Ausruhepausen“ für meine Schüler gibt“, wurde mir klar, dass „sich Zeit lassen“, um sich in eine Sache zu vertiefen, durchaus eine eigene Qualität hat und dass ich bei diesem Unterrichtsstil energetisch wenig schonend mit meinen eigenen Kräften umgehe. Genährt wurde dieser (Unterrichts-)Stil von der Befürchtung, dass bei zu viel „Leerlauf“ meine Schüler/innen zu wenig bei mir lernen, mein Unterricht zu wenig effektiv ist und dass er bei zu viel Leerlauf zu viel Möglichkeiten zu Nebenbeschäftigungen und Quatsch bietet. Diese Rückmeldung war und ist für mich eine Chance zum Experimentieren, um in meinem Unterrichtsstil eine neue Balance zwischen Forderung, straffer Führung, Zielstrebigkeit und Setzen lassen, Freiraum lassen, nachdenken, nachhängen können zu finden.

Ferner hat sich ein Verständnis bei mir entwickelt, dass auch eine Störung eine Botschaft von einem Schüler ist, die, wenn es mir gelingt, sie zu verstehen oder zu entschlüsseln, mich den Schüler besser verstehen lässt und mir neue Handlungsmöglichkeiten mit ihm eröffnet. So frage ich jetzt bei Störungen häufiger nach: Was willst du mir mit dieser Störung eigentlich sagen? Warum musst du das tun? (...) Außerdem ist das Nachfragen nach den Motiven ihrer Störhandlung bei den Schülern eine wunderbare Möglichkeit meine vorher angestellten Vermutungen an der Rückmeldung meiner Schüler zu überprüfen“ (siehe Anlage 6).

Die Ergebnisse in der folgenden Präsentation beziehen sich ausschließlich auf die summative, die ergebnisorientierte Evaluation. So weiß man nur wenig über die formative Evaluation, also über die Prozesse im Verlauf des Trainings. Allerdings konnte aus den Fragen, die von den Teilnehmern zu Beginn eines jeden KTM-Workshops gestellt wurden, entnommen werden, dass die Teilnehmer mit den vorangegangenen Sitzungen und den sich daran anschließenden und oben beschriebenen „Hausaufgaben“ und Angeboten im Selbststudium sehr gut zurecht gekommen sind. Die Teilnehmer haben sich in der Folge einer jeden Sit-

zung an der Universität Bayreuth mindestens zweimal gegenseitig im Unterricht besucht, häufig mehrmals. Die Beobachtungen des Interaktionsverhaltens der beteiligten Lehrkräfte und ihrer Schüler durch die Tandempartner wurden mehrheitlich ordentlich in die anfangs ausgeteilten und vervielfältigten Beobachtungsbögen (Anlage 1 und Humpert & Dann 2001, S. 194-197) eingetragen, die Veränderungen genau notiert und im kollegialen Miteinander sowie in den folgenden Sitzungen in der Gruppe besprochen. Aus diesen Gesprächen wurde deutlich, dass die durch das „KTM-kompakt“ vorgegebenen Übungen von den allermeisten Trainingsteilnehmern mit Sorgfalt, großem Interesse und hoher Motivation durchgeführt wurden. Schon Lee Cronbach (1982) hat darauf hingewiesen, dass entsprechende Daten u.a. für die Interpretation der summativen Ergebnisse unerlässlich sind.

So wurde die gesamte Fortbildungsreihe von den beteiligten Lehrkräften sehr positiv angenommen. Die durchwegs hohe Präsenz dokumentiert dieses Interesse.

Einen öffentlichen Abschluss fand die vom Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth und der Regierung von Oberfranken initiierte Fortbildungsreihe beim oberfränkischen Schulentwicklungskongress in Bayreuth am 11. November 2006. In einem Workshop wurde der interessierten Öffentlichkeit und besonders den fortgebildeten „KTM-Lehrkräften“ das Ergebnis der Evaluation der Fragebögen mitgeteilt.

Im folgenden Abschnitt werden nun die Instrumente der Befragung beschrieben und die Auswertung der Fragebögen und deren Interpretation diskutiert.

4.2 Beschreibung der Instrumente

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Aussagen zum Sozialverhalten der Lehrkräfte - jeweils als Betroffene und als Tandem (siehe Anlagen 9 und 10) - als auch dem von Schülern der Sekundar- und Primarstufe (siehe Anlagen 7 und 8) mit Hilfe von Fragebögen untersucht. Somit stehen aussagekräftige Informationen über die Wahrnehmungen aller an der KTM-Fortbildung beteiligten Lehrer und deren Schüler für die vorliegende Auswertung zur Verfügung. Die

Fragebögen überprüften das Verhalten der Interaktionspartner in folgenden zehn Dimensionen:

1. Mitarbeit der Schüler
2. Kohäsion (Zusammenhalt der Klasse)
3. Lehrerunterstützung
4. Konkurrenz (Leistungsmotivation und Leistungswettbewerb unter den Schülern)
5. Ordnung und Selbstorganisation der Schüler
6. Lehrerkontrolle (punitives Verhalten und Herabsetzung)
7. Regeln (normatives Verhalten - Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens)
8. Innovation (Beteiligung der Schüler am Unterricht)
9. Kooperation der Lehrkräfte (Umgang der Lehrer miteinander)
10. Schulmanagement (nur für Lehrkräfte).

Die Fragebögen wurden so konzipiert, dass ein Großteil der Items für alle beteiligten Lehrkräfte und Schüler einen identischen Inhalt hatte und somit eine direkte Vergleichbarkeit hergestellt werden konnte. Für den Primarbereich wurde der Fragebogen allerdings auf altersgemäße Verständlichkeit überprüft und sprachlich verändert, ohne die abgefragte Dimension jedes einzelnen Items zu berühren.

Alle Fragebögen wurden nach dem „Götter-Pflanzen“ - Prinzip anonymisiert. Dazu wurde für jedes Lehrertandem der Name einer römischen oder griechischen Gottheit aus einer vorgegebenen Liste gelost. Nun wurde jedem einzelnen Tandempartner ein zusätzlicher einzigartiger Pflanzename zugeordnet.

Die befragten Klassen erhielten als Ordnungsmerkmal den Pflanzennamen ihrer jeweiligen Lehrkraft. Zur Ausweisung der Identität des individuellen Schülers wurden der Vorname der Mutter und die Hausnummer auf dem Fragebogen verlangt, um Verwechslungen einzelner Schüler auszuschließen. Somit konnten im Rücklauf der Bögen zu den jeweiligen Messzeitpunkten die Daten der Lehrkräfte und Tandems, der Klassen sowie der einzelnen Schüler exakt einander zugeordnet werden.

4.2.1 Schülerfragebogen

Ursprünglich nur für den Einsatz in Hauptschulklassen konzipiert, liegen mittlerweile Erfahrungen mit dem „KTM-kompakt“ aus allen Schulstufen und allen Schulformen vor. Allerdings wurde die Arbeit mit dem „KTM-kompakt“ bislang noch nicht in ihrer Wirksamkeit wissenschaftlich untersucht und evaluiert. Der erfolgreiche und effiziente Einsatz in Grundschulklassen erscheint mit dieser Form des KTM aber eher zweifelhaft, wie auch diese Studie zeigt. Zusätzlich wurden in der vorliegenden Arbeit Klassen der Sekundarstufe von Förderschulen und beruflicher Schulen in die Studie mit einbezogen.

Für die Primar- und die Sekundarstufe wurde jeweils ein eigener Fragebogen eingesetzt. Beide orientierten sich inhaltlich am Fragebogen „Unterrichtsklima aus Sicht der Schüler“ (Stuckle 1982), wurden für die vorliegende Untersuchung jedoch deutlich verschlankt. Dieser Fragebogen enthält nicht nur auf die Schüler bezogene Subdimensionen, sondern auch Informationen über das Lehrerverhalten aus Sicht der Schüler. Der ursprüngliche Fragebogen enthält 76 Items.

Insgesamt wurden für den Fragebogen der Sekundarstufe neun (vgl. Tabelle 3), für die Primarstufe acht Dimensionen (vgl. Tabelle 4) ausgewählt. Hier wurde auf die Dimension 9 (Kooperation der Lehrkräfte - Umgang der Lehrer untereinander) verzichtet. Im Sinne einer Ökonomisierung wurden bei dem Fragebogen für die Sekundarstufe 45 Items, für die Primarstufe 37 Items aufgenommen, wobei bei der Formulierung auf eine Plus- und Minus-Polung geachtet wurde. Das Antwortformat besteht aus einer vierstufigen Likert-Skala mit den Polen 1 = stimmt genau bis 4 = stimmt nicht.

Während sich die Dimensionen (3) „Lehrerunterstützung“, (6) „Lehrerkontrolle“, (7) „Regeln und Normen“, (8) „Innovation“ und (9) „Kooperation der Lehrer“ eher auf das Lehrerverhalten und Unterrichtsklima beziehen, werden die folgenden Dimensionen (1) „Mitarbeit der Schüler“, (2) „Kohäsion“, (4) „Konkurrenz“ und (5) „Ordnung“ dagegen mit dem Schülerverhalten und dem Klassenklima in Verbindung gebracht (vgl. Tabelle 3).

4.2.2 Lehrerfragebogen

Für die Lehrer wurden die identischen Dimensionen des Fragebogens für die Sekundarstufe mit gleichem Antwortformat herangezogen. Dabei wurde der Sinn der Items nicht verstellt, doch auf die Sichtweise des Lehrers umformuliert. Wenn beispielsweise im Schülerfragebogen ein Item zur Lehrerunterstützung lautet „Wenn ein Schüler in unserer Klasse etwas nicht versteht, erklärt unser Lehrer es gerne noch einmal“, so wird dies im Lehrerfragebogen umformuliert zu „Wenn ein Schüler in meiner Klasse etwas nicht versteht, erkläre ich ihm den Sachverhalt gerne noch einmal“.

Mit den Fragebögen wurden also die Sichtweisen von beiden Gruppen auf den gleichen Sachverhalt erhoben. Im Lehrerfragebogen wurde noch eine zusätzliche Dimension „Wohlfühlen in der Schule“ mit fünf Items eingefügt.

4.2.3 Tandemfragebogen

Hier werden dem Tandempartner zehn Items vorgelegt, die jeweils den Inhalt einer Dimension repräsentieren und die den Eindruck, den der Tandempartner von seinem Kollegen und dessen Klasse hat, wiedergeben. Das entsprechende Item zur Lehrerunterstützung beispielsweise lautet hier „In der beobachteten Unterrichtssituation lässt mein Partner / meine Partnerin gerne Nachfragen zu und unterstützt nachhaltig die individuellen Lernprozesse der Schüler“.

4.3 Datenerhebung

Die Daten der Untersuchung über den Erfolg des Lehrertrainings mit dem „KTM-kompakt“ wurden für die teilnehmenden Lehrkräfte zu drei Messzeitpunkten (t_1 , t_2 und t_3) jeweils zeitnah nach den Workshops an der Universität Bayreuth erhoben. So lag t_1 im September 2005 zu Beginn der Fortbildung und somit auch zu Beginn des Schuljahres, t_2 zum Jahresende nach drei Monaten Arbeit mit dem „KTM-kompakt“ und t_3 Ende Mai 2006.

Der Messzeitpunkt für die Datenerhebung der Schüler im Dezember blieb in der vorliegenden Betrachtung unberücksichtigt. Der Rücklauf der Klassenbefragung war zu diesem Messzeitpunkt so schlecht, dass er sich für eine valide Berechnung nicht eignete. Daher wurden nur zwei Messzeitpunkte t_1 zu Beginn und t_2 am Ende der Studie in die Berechnung aufgenommen.

Die Fragebögen wurden jeweils am Ende einer Fortbildungseinheit ausgegeben. Die Anzahl der Fragebögen entsprach der Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte und der entsprechenden Anzahl von Schülern.

Nach Ausfüllen der Bögen schickten die Lehrkräfte die Fragebögen mit entsprechender Kennzeichnung von „Götter- und Pflanzennamen“ an den Lehrstuhl für Schulpädagogik an die Universität Bayreuth zurück.

4.4 Stichprobe

Erhoben wurden die Schülerdaten sowie die Daten von dem in dieser Klasse unterrichtenden Lehrer, der am „KTM-kompakt“ im Rahmen der angebotenen Lehrerfortbildung teilgenommen hat.

Von vorneherein war es eingeplant, eine Kontrollstichprobe je untersuchter Sozialgruppe mitzuerheben, in der das KTM nicht durchgeführt wurde.

4.4.1 Sekundarstufe

In der Sekundarstufe nahmen 656 Schüler aus 42 Klassen teil.

In der folgenden Aufstellung ist die Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe und Schulart aufgeschlüsselt:

Tabelle 1: Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe und Schulart in der Sekundarstufe

	Jahrgangsstufe								N
	5	6	7	8	9	10	11	12	
Hauptschule		1	4	6	1	1			13
Berufsschule						8	4	5	17
Berufsfachschule						2	1	1	4
Förderschule	1	1		1		1			4
Wirtschaftsschule						3	1		4

Die Kontrollgruppe besteht aus 115 Schülern aus 6 Klassen (2 x Hauptschule; 2 x Berufsschule; 1 x Berufsfachschule; 1 x Wirtschaftsschule).

4.4.2 Primarstufe

In der Primarstufe nahmen 221 Schüler aus 12 Klassen teil. In der folgenden Aufstellung ist die Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe und Schulart aufgelistet:

Tabelle 2: Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe und Schulart in der Primarstufe

	Jahrgangsstufe				N
	1	2	3	4	
Grundschule	1	2	2	4	9
Förderschule				3	3

Die Kontrollgruppe besteht aus einer 3. Jahrgangsstufe Grundschule (N = 21).

4.4.3 Gruppe der Lehrer

Da insgesamt 54 Klassen in die Untersuchung einbezogen waren, wurde auch von diesen jeweils der Lehrer befragt, der am Training teilgenommen hat. Insgesamt liegen jedoch nur von 40 Lehrkräften vollständige Datensätze über alle drei Messzeitpunkte vor (w: 27; m: 13).

Folgende Aufstellung zeigt die Verteilung auf die einzelnen Schularten:

Grundschule	8 Lehrkräfte
Hauptschule	9 Lehrkräfte
Berufsschule	14 Lehrkräfte
Förderschule	6 Lehrkräfte
Wirtschaftsschule	3 Lehrkräfte

In der Kontrollgruppe befinden sich die sieben Lehrer (w: 2; m: 5) der sieben erfassten Kontrollklassen.

4.4.4 Lehrertandems

Insgesamt liegen von 29 Tandems vollständige Datensätze über alle drei Messzeitpunkte vor (w: 20; m: 9). Folgende Aufstellung zeigt die Verteilung auf die einzelnen Schularten:

Grundschule	6 Lehrkräfte
Hauptschule	8 Lehrkräfte
Berufsschule	8 Lehrkräfte
Förderschule	4 Lehrkräfte
Wirtschaftsschule	3 Lehrkräfte

4.5 Verfahren zur Datenanalyse und Datenauswertung

Eingesetzt wurde das Datenpaket SPSS, das die gängigen statistischen Verfahren zur Aufbereitung der in dieser Studie durchgeführten Fragebogenaktionen enthält. SPSS ist die Abkürzung für „Statistical Package for the Social Sciences“

und derzeit das Synonym für gut aufbereitete Statistiken. SPSS ist ein populäres, benutzerfreundliches und modular aufgebautes Programmpaket zur statistischen Datenauswertung und mit Sicherheit eines der weltweit am meisten genutzten Programme zur Aufbereitung und Analyse von Daten. Das Basismodul ermöglicht das grundlegende Datenmanagement und umfangreiche statistische und grafische Datenanalysen mit den gängigsten statistischen Verfahren. Das Programm beinhaltet eine eigene „Programmiersprache“, kann aber fast ohne Einschränkungen im Leistungsumfang auch menügesteuert bedient werden.

Entstanden im Jahre 1965 an der Stanford-Universität San Francisco, liegt SPSS heute bereits in der vierzehnten Version vor.

Mit der modular aufgebauten Anwendung werden selbst komplexeste Aufgaben und Probleme anschaulich dargestellt und – was wesentlich wichtiger ist – für den Autoren einer Untersuchung in Strukturen gebracht. Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Praxis, für die Methodenausbildung in der Soziologie, Politologie, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre, aber auch in der quantitativen Meinungs- und Marktforschung ist SPSS heute sicherlich als eines der gängigen Standardwerkzeuge anzusehen (Wiseman 2005). Dank der zahlreichen Hilfen kommt man nach einiger Einarbeitung gut mit der Anwendung zurecht und möchte das Programm dann nicht mehr missen (Janssen & Laatz 2005).

5 Ergebnisse der Untersuchung

5.1 Analyse der Dimensionen in den eingesetzten Fragebögen

5.1.1 Fragebogen für die Sekundarstufe

Nach einer Itemanalyse mussten insgesamt drei Items eliminiert werden. Der endgültige Fragebogen enthält zufriedenstellende Reliabilitäten. In der folgenden Tabelle 3 werden die Kennwerte der letztendlich eingesetzten Dimensionen mitgeteilt. Die Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die erste Erhebung. Die Dimensionen 3 und 6 enthalten Boden- bzw. Deckeneffekte.

Tabelle 3: Eingesetzte Dimensionen in der Sekundarstufe und ihre Kennzahlen

	Name der Dimension	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	MW	s
Dimension 1	Mitarbeit der Schüler	5	.67	2.50	.52
Dimension 2	Kohäsion (Zusammenhalt der Schüler, Klassengeist)	7	.72	2.00	.51
Dimension 3	Lehrerunterstützung (Interesse an Schülerproblemen)	5	.68	1.66	.50
Dimension 4	Konkurrenz (Leistungswettbewerb unter den Schülern)	4	.64	2.30	.53
Dimension 5	Ordnung und Organisation (von Seiten der Schüler)	4	.74	2.73	.71
Dimension 6	Lehrerkontrolle (punitives und herabsetzendes Verhalten)	5	.63	3.38	.52
Dimension 7	Regeln und Normen (Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens)	5	.64	1.75	.47
Dimension 8	Innovation (Beteiligung der Schüler am Unterricht und Flexibilität des Lehrerverhaltens)	5	.68	2.26	.60
Dimension 9	Kooperation der Lehrkräfte (Umgang der Lehrer miteinander)	2	.60	1.81	.67

5.1.2 Fragebogen für die Primarstufe

In Tabelle 4 werden die Kennwerte der letztendlich eingesetzten Dimensionen in den Fragebögen für die Primarstufe mitgeteilt. Die Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die erste Erhebung. Die Dimensionen 3 und 7 enthalten Bodeneffekte.

Tabelle 4: Eingesetzte Dimensionen in der Primarstufe und ihre Kennzahlen

	Name der Dimension	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	MW	s
Dimension 1	Mitarbeit der Schüler	5	.60	2.15	.55
Dimension 2	Kohäsion (Zusammenhalt der Schüler, Klassengeist)	4	.62	1.73	.52
Dimension 3	Lehrerunterstützung (Interesse an Schülerproblemen)	6	.59	1.47	.37
Dimension 4	Konkurrenz (Leistungswettbewerb unter den Schülern)	4	.63	2.16	.63
Dimension 5	Ordnung und Organisation (von Seiten der Schüler)	4	.62	1.68	.49
Dimension 6	Lehrerkontrolle (punitives und herabsetzendes Verhalten)	5	.59	3.27	.39
Dimension 7	Regeln und Normen (Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens)	7	.68	1.49	.41
Dimension 8	Innovation (Beteiligung der Schüler am Unterricht und Flexibilität des Lehrerverhaltens)	2	.65	2.90	.88

5.1.3 Fragebogen für die Lehrer

Nach einer Itemanalyse mussten insgesamt zwei Items eliminiert werden. Der endgültige Fragebogen enthält zufriedenstellende Reliabilitäten. In der Tabelle 5 werden die Kennwerte der letztendlich eingesetzten Dimensionen mitgeteilt. Die

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die erste Erhebung. Die Dimensionen 3 und 6 enthalten Boden- bzw. Deckeneffekte.

Tabelle 5: Eingesetzte Dimensionen in der Lehrergruppe und ihre Kennzahlen

	Name der Dimension	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	MW	s
Dimension 1	Mitarbeit der Schüler	5	.78	2.20	.44
Dimension 2	Kohäsion (Zusammenhalt der Schüler, Klassengeist)	6	.82	2.18	.53
Dimension 3	Lehrerunterstützung (Interesse an Schülerproblemen)	4	.60	1.29	.27
Dimension 4	Konkurrenz (Leistungswettbewerb unter den Schülern)	4	.70	2.44	.65
Dimension 5	Ordnung und Organisation (von Seiten der Schüler)	5	.81	2.42	.50
Dimension 6	Lehrerkontrolle (punitives und herabsetzendes Verhalten)	3	.63	3.76	.33
Dimension 7	Regeln und Normen (Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens)	9	.60	1.74	.29
Dimension 8	Innovation (Beteiligung der Schüler am Unterricht und Flexibilität des Lehrerverhaltens)	5	.74	2.59	.52
Dimension 9	Kooperation der Lehrkräfte (Umgang der Lehrer miteinander)	5	.70	2.24	.62
Dimension 10	Wohlfühlen in der Schule	5	.59	2.29	.75

5.2 Messwerte der Schülerbefragung

5.2.1 Sekundarstufe

Da von den Schülern Daten von zwei Messzeitpunkten vorliegen, erfolgt die statistische Prüfung durch t-Tests für abhängige Stichproben.

In der unten stehenden Tabelle 6 werden die Ergebnisse (Mittelwerte und Standardabweichungen) der Dimensionen vorgestellt, in denen es signifikante Veränderungen ergab. Aufgrund des festgestellten Signifikanzniveaus ist eine Alpha - Adjustierung hier nicht notwendig.

Tabelle 6: Signifikante Veränderungen in den Schülerfragebögen der Sekundarstufe

	Messzeitpunkt t ₁	Messzeitpunkt t ₂	Ergebnisse des t-Tests
Dimension 3 (Lehrerunterstützung)	1.66 (.50)	1.87 (.63)	t = 9.4 (p = .000; d = .37)
Dimension 4 (Konkurrenz)	2.30 (.53)	2.50 (.58)	t = 8.6 (p = .000; d = .36)
Dimension 5 (Ordnung)	2.73 (.71)	2.54 (.73)	t = 8.4 (p = .000; d = .26)
Dimension 6 (Lehrerkontrolle)	3.38 (.52)	3.23 (.61)	t = 7.1 (p = .000; d = .26)
Dimension 7 (Regeln)	1.75 (.47)	1.88 (.55)	t = 6.3 (p = .000; d = .25)

Im Folgenden (Tabelle 7) werden die Werte der beiden größten Gruppen, der Hauptschüler (13 Klassen; N = 230) und der Berufsschüler (17 Klassen; N = 280) vergleichend betrachtet. Und zwar interessiert, ob die soeben bei den fünf Dimensionen aufgezeigten Änderungen sich für beide Gruppen in gleicher Weise ergeben oder ob die Änderungen möglicherweise auf einen Schularteffekt zurückzuführen sind. Um dies zu überprüfen wird für jede der fünf Dimensionen eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Ein schulartspezifischer Effekt tritt dann auf, wenn der Interaktionsterm Messzeitpunkt und Schulart signifikant wird. Dies trifft für folgende Dimensionen zu:

Wenn auch die Effektstärken klein sind, so wird doch deutlich: Die Veränderungen in den Dimensionen 3, 4 und 6 gehen zugunsten der Hauptschüler; die Werte der Schüler an Berufsschulen sind eher konstant geblieben.

Tabelle 7: Vergleich der signifikanten Dimensionen von Hauptschülern und Schülern an Berufsschulen

	Messzeitpunkt t ₁		Messzeitpunkt t ₂		Interaktionsterm
	HS	BS	HS	BS	
Dimension 3	1.58 (.49)	1.71 (.50)	1.87 (.62)	1.88 (.66)	F (1; 508) = 5.8 (p < .05; eta ² = .01)
Dimension 4	2.19 (.54)	2.42 (.52)	2.46 (.56)	2.58 (.58)	F (1; 508) = 4.9 (p < .05; eta ² = .01)
Dimension 6	3.47 (.49)	3.31 (.54)	3.24 (.61)	3.23 (.61)	F (1; 508) = 9.6 (p < .05; eta ² = .02)

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe unterscheiden sich über die zwei Messzeitpunkte in keiner der zehn Dimensionen, wie folgende Tabelle 8 zeigt

Tabelle 8: Messergebnisse der Kontrollgruppe in der Sekundarstufe

Dimension	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Messzeitpunkt t ₁	2.46	1.97	1.67	2.19	2.67	3.35	1.66	2.44	1.87
Messzeitpunkt t ₂	2.50	2.03	1.71	2.18	2.58	3.29	1.64	2.37	1.89

Wenn sich auch aufgrund der ungleichen Fallzahlen (6 vs. 42 Klassen) ein statistischer Test erübrigt, so zeigt doch ein Vergleich mit der Treatmentgruppe beim ersten Messzeitpunkt t₁ (vgl. Tabelle 3) ähnliche Werte.

5.2.2 Primarstufe

In Tabelle 9 werden wiederum nur die Ergebnisse (Mittelwerte und Standardabweichungen) der Dimensionen vorgestellt, in denen es signifikante Veränderungen ergab.

Tabelle 9: Signifikante Veränderungen in den Schülerfragebögen der Primarstufe

	Messzeitpunkt t ₁	Messzeitpunkt t ₂	Ergebnisse des t-Tests
Dimension 5 (Lehrerkontrolle)	1.68 (.49)	1.79 (.45)	t = 3.1 (p < .01; d = .23)
Dimension 7 (Regeln)	1.49 (.41)	1.61 (.45)	t = 3.6 (p = .000; d = .28)

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe der Primarstufe unterscheiden sich über die zwei Messzeitpunkte in keiner der zehn Dimensionen, im statistischen Test ist kein $t > 1$.

5.3 Messwerte der Lehrerbefragung

5.3.1 Lehrerguppe

Da von den Lehrern Daten von drei Messzeitpunkten vorliegen, erfolgt die statistische Prüfung durch eine Varianzanalyse mit Messwiederholung im Rahmen des Allgemeinen Linearen Modells (3 Messzeitpunkte).

In folgender Tabelle 10 werden die Ergebnisse (Mittelwerte und Standardabweichungen) der Dimensionen vorgestellt, in denen es signifikante Veränderungen ergab.

Tabelle 10: Messwerte der Lehrerguppe

	Messzeitpunkt t ₁	Messzeitpunkt t ₂	Messzeitpunkt t ₃
Dimension 1 (Mitarbeit der Schüler)	2.20 (.44)	2.08 (.45)	2.05 (.45)
Dimension 5 (Ordnung und Organisation)	2.42 (.50)	2.32 (.46)	2.18 (.51)
Dimension 7 (Regeln und Normen)	1.74 (.29)	1.63 (.28)	1.65 (.26)

Zur Dimension 1: $F(2; 38) = 3.7$ ($p < .05$; $\eta^2 = .16$). Aufgrund der Polung (1 = stimmt genau) hat also die „Mitarbeit der Schüler“ aus der Sicht der Lehrer signifikant zugenommen und zwar bei 16 % Varianzaufklärung, also einem mittleren Effekt (vgl. Rost, 2005, S. 173).

Zur Dimension 5: Da die Sphärizität als Voraussetzung der Varianzanalyse bei den vorliegenden Daten nicht gegeben ist (approximiertes Chi Quadrat = 6.7; $df = 2$; $p < .05$), wurden die Freiheitsgrade nach Greenhouse-Geisser korrigiert ($\epsilon = .86$).

$F(1,72; 38) = 6.7$ ($p < .01$; $\eta^2 = .15$). Wenn man den statistisch signifikanten linearen Trend beiseite lässt und allein den Unterschied von Messzeitpunkt t_1 zu t_3 betrachtet, lässt sich feststellen, dass „Ordnung und Organisation“ zugenommen haben und zwar interpretierbar als ein mittlerer Effekt ($d = .48$).

Zur Dimension 7: $F(2; 38) = 3.4$ ($p < .05$; $\eta^2 = .15$); „Regeln und Normen“ haben bei mittlerer Effektstärke zugenommen.

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe unterscheiden sich über die drei Messzeitpunkte in keiner der zehn Dimensionen.

In Tabelle 11 sind die Mittelwerte des ersten Messzeitpunktes dargestellt. Wenn sich auch aufgrund der ungleichen Fallzahlen (7 vs. 40) ein statistischer Test erübrigt, so zeigt doch ein Vergleich mit der Treatmentgruppe beim ersten Messzeitpunkt (vgl. Tabelle 5) ähnliche Werte.

Tabelle 11: Messergebnisse der Kontrollgruppe in der Gruppe der Lehrer

Dimension	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	2.16	2.05	1.39	2.25	2.09	3.62	1.82	2.69	2.00	2.09

5.3.2 Lehrertandems

Die Mittelwerte der Einschätzungen der Lehrertandems unterscheiden sich nicht zwischen den einzelnen Messzeitpunkten.

Dieses Ergebnis könnte eher ein methodisches Artefakt sein, als dass es ein valides Ergebnis darstellt. Es könnte in der Tatsache begründet sein, dass pro Dimension jeweils nur ein Item abgefragt wurde.

Um das zu überprüfen, wurden die Korrelationen zwischen Messzeitpunkt t_1 und t_3 berechnet. Sie geben ein Maß für die Reliabilität der Items an (Retestreliabilität), eine Voraussetzung für valide Ergebnisse.

Folgende Tabelle 12 gibt die zum Teil inakzeptablen Werte an, ein Beleg, dass die Ein-Item-Dimensionen unzulänglich konstruiert sind.

Tabelle 12: Retestreliabilität (Messzeitpunkt $t_1 - t_3$)

Dimension	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	.50	.54	.31	.133	.75	.15	.43	.55	.58	.72
	(.01)	(.01)	n.s.	n.s.	(.000)	n.s.	(.05)	(.01)	(.01)	(.000)

6 Interpretation

In die Untersuchung wurden Grundschulen, Förderschulen, Hauptschulen und berufliche Schulen einbezogen. Insgesamt wurden 877 Schülerfragebögen ausgewertet, ebenso 69 Lehrer- und Tandemfragebögen. 54 Klassen beteiligten sich mit auswertbaren Fragebögen an der Studie.

Zusätzlich wurden Kontrollklassen eingerichtet, in denen die Lehrkräfte keine KTM-Schulung absolvierten.

Die Rücklaufquote der Fragebögen war zufriedenstellend und die Ergebnisse sind repräsentativ. Durch die zugesicherte Anonymität konnten leider keine gezielten Nachfragen bei nicht getätigtem Rücklauf erfolgen, um die Anzahl der vollständig ausgefüllten Fragebögen zu erhöhen. Dies war im Untersuchungsdesign eine hinnehmbare Fehleinschätzung, die bei noch schlechterem Rücklauf die Untersuchung allerdings hätte gefährden können.

Alle Dimensionen wurden durch eigene erstellte Fragebögen abgedeckt und wurden nicht dem KTM-Repertoire entnommen.

Die Fragebögen der Primarstufe wurden sprachlich so vereinfacht, dass auch kleine Schulkinder die Intention der Fragen verstehen konnten. In den Klassenstufen 1 und 2 war aufgrund der zum Teil fehlenden Lesekompetenz die Hilfe der Lehrkräfte vonnöten, sodass hier die Objektivität der Antworten zu hinterfragen ist (vgl. Anlage 6).

Die folgenden Abbildungen berücksichtigen in der Darstellung die entsprechenden Boden- und Deckeneffekte (besser als 1 und schlechter als 4 ist aufgrund der vierstufigen Likert-Skala nicht möglich).

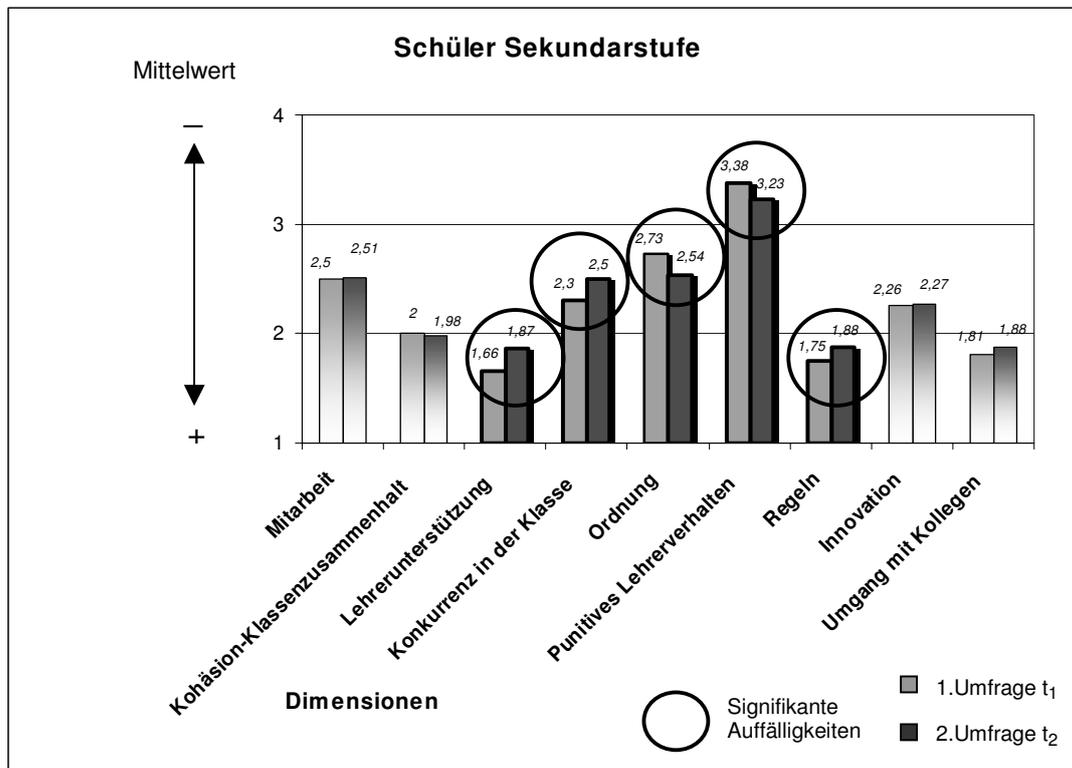
6.1 Schülerfragebögen

6.1.1 Sekundarstufe

656 Schüler aus 42 Klassen nahmen an der Befragung in den Sekundarstufen teil. Die Mittelwerte in den Umfragen zeigen heftige Bewegungen (Abbildung 7).

In mehr als der Hälfte der erfragten Dimensionen in der Sekundarstufe können signifikante Veränderungen nach der zweiten Befragung beobachtet werden.

Abb. 7: Signifikante Veränderungen in den Mittelwerten der Sekundarstufe



Aus Sicht der Schüler der Sekundarstufe ist festzustellen, dass die Lehrkräfte am Ende des Trainingsjahres mit dem „KTM-kompakt“ die „Ordnung und Selbstorganisation“ ihrer Klasse positiver einschätzen und sie (in der Folge) weniger Strenge („punitives Lehrerverhalten“) zeigen. Dennoch nimmt das „konsequente“ Lehrerverhalten in der Dimension „Regeln“ zu. Die am Training beteiligten Lehrkräfte zeigen „Grenzen“ auf und damit ein konsequenteres Lehrerverhalten.

Gleichzeitig unterstützen die Lehrkräfte die Schüler in geringerem Maße, d. h. das „eigenverantwortliche Arbeiten“ der Schüler nimmt nach Lehrersicht zu.

Dadurch nimmt der Leistungswettbewerb unter den Schülern mit der Folge eines besseren Klassenzusammenhalts ab, weil die Konkurrenz einzelner Schüler zueinander ebenfalls abnimmt. Die betroffenen Lehrkräfte erkennen offensichtlich auch, dass Unruhe in der Klasse nicht immer gegen den Unterricht gerichtet ist

und häufig Unterrichtsinhalte Gegenstand von Schülergesprächen sind. Die „Vertrauenkultur“ im Unterricht hat sich allgemein erhöht.

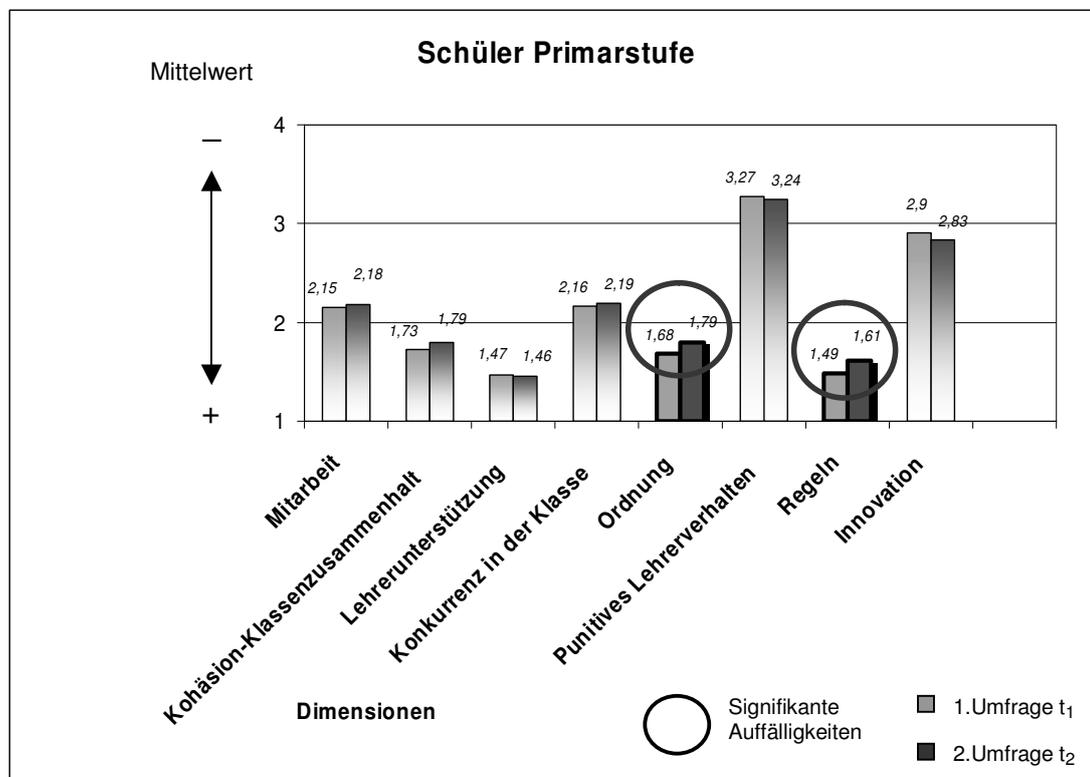
6.1.2 Primarstufe

In der Primarstufe wurden 221 Fragebögen aus insgesamt 12 Klassen ausgewertet.

Etliche Fragebögen aus den Klassen 1 und 2 konnten aus den schon beschriebenen Gründen nicht herangezogen werden.

Bis auf die angezeigten Dimensionen „Ordnung und Selbstorganisation“ und „Regeln“ in Abbildung 8 waren in der Umfrage der Primarstufe keinerlei weitere signifikanten Veränderungen zu beobachten. Auch hier ist eine stärkere „Konsequenz“ des Lehrerverhaltens zu beobachten.

Abb. 8: Signifikante Veränderungen in der Primarstufe



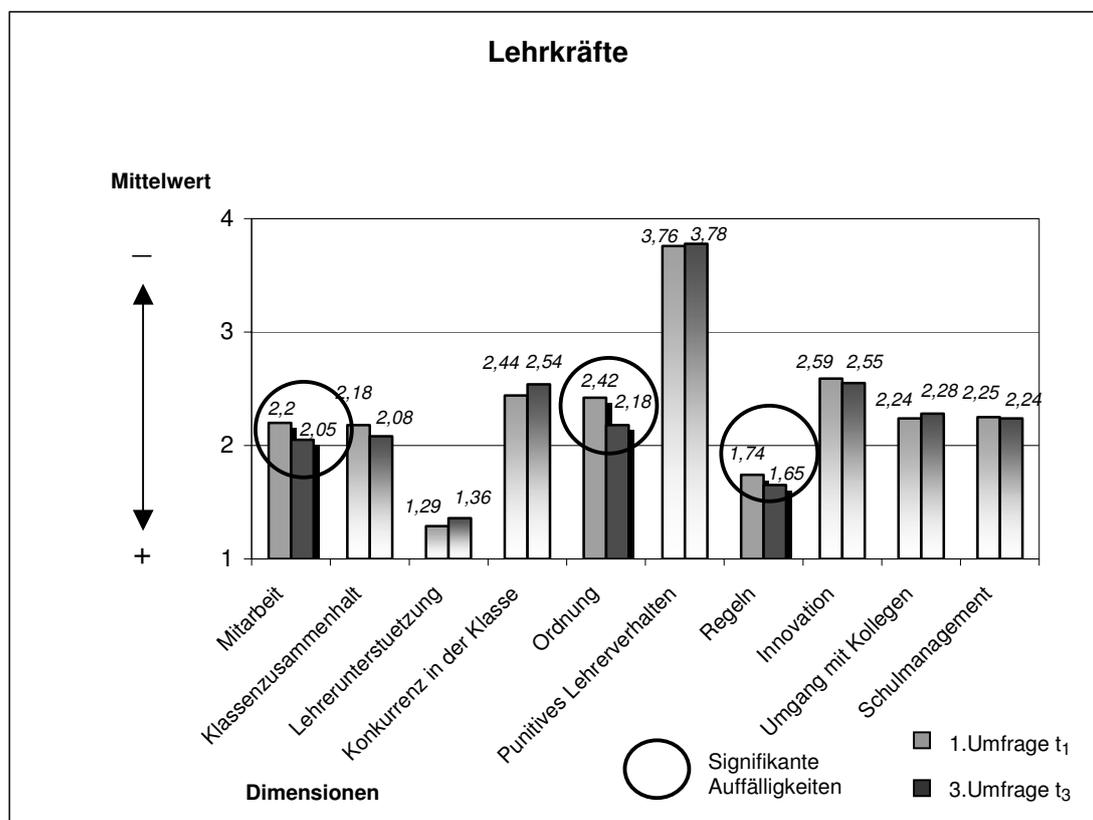
Während sich allerdings der Wert bei älteren Schülern in der Dimension „Ordnung“ verbessert hat, verschlechterte sich dieser bei den „Kleinen“. Jüngere Schulkinder benötigen offensichtlich noch eine straffere und konsequentere Unterrichtsgestaltung mit mehr „Führung“ und neigen noch nicht in dem Maße zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Arbeitsweise.

6.2 Lehrerfragebögen

Die zweite Befragung bei den Lehrerfragebögen stellte grundsätzlich nur einen Zwischenschritt dar und besitzt relativ wenig Aussagekraft. Daher wurden nur die erste und dritte Befragung in die Abbildung aufgenommen (vgl. Tabelle 10).

Die Probandenzahl bei den Lehrkräften, die konsequente Befragungsergebnisse geliefert hatten, lag im Rücklauf bei N=40 aus allen Schularten. Dies entspricht etwa der Hälfte der am KTM-Kurs teilgenommenen Lehrer.

Abb. 9: Signifikante Veränderungen in der Gruppe der Lehrkräfte



Eine signifikante Verbesserung aus Lehrersicht (Abbildung 9) wurde bei den vorliegenden Befragungen in den Dimensionen „Mitarbeit der Schüler“, „Ordnung und Selbstorganisation der Schüler“ und „Regeln – Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens“ beobachtet.

Die am KTM-Projekt teilhabenden Lehrkräfte:

- empfinden deutlich mehr Entlastung im Unterricht,
- zeigen weniger Lässigkeit, aber
- mehr Gelassenheit,
- empfinden größere Souveränität und ein größeres Vertrauen in die eigene Lehrerpersönlichkeit und damit verbunden
- mehr Vertrauen in die Schüler und
- sehen mehr Mitarbeit auf Schülerseite.

Das bedeutet, dass die betroffenen Kollegen erkannt haben, dass permanente angestrengte Aufsicht und dauerndes Ermahnen die Schüler eher zu aggressivem Handeln animiert. „Loslassen“ entspannt die Interaktion der „Sozialpartner“ im Unterricht.

29 Tandemfragebögen (allesamt aus Klassen der Sekundarstufe) konnten in die Befragung einfließen.

Es wurden in fast allen Dimensionen Veränderungen festgestellt, die allerdings keine Signifikanz aufwiesen. Der Tandemfragebogen war offenbar mit den Ein – Item - Dimensionen unzulänglich konstruiert; eine zufällige Beeinflussung des Ergebnisses kann nicht ausgeschlossen werden.

Die auffälligsten Veränderungen wurden jedoch durch die kollegiale Beobachtung in den Dimensionen (5) „Ordnung und Selbstorganisation der Schüler“ sowie (7) „Normatives Verhalten - Regeln“ festgestellt.

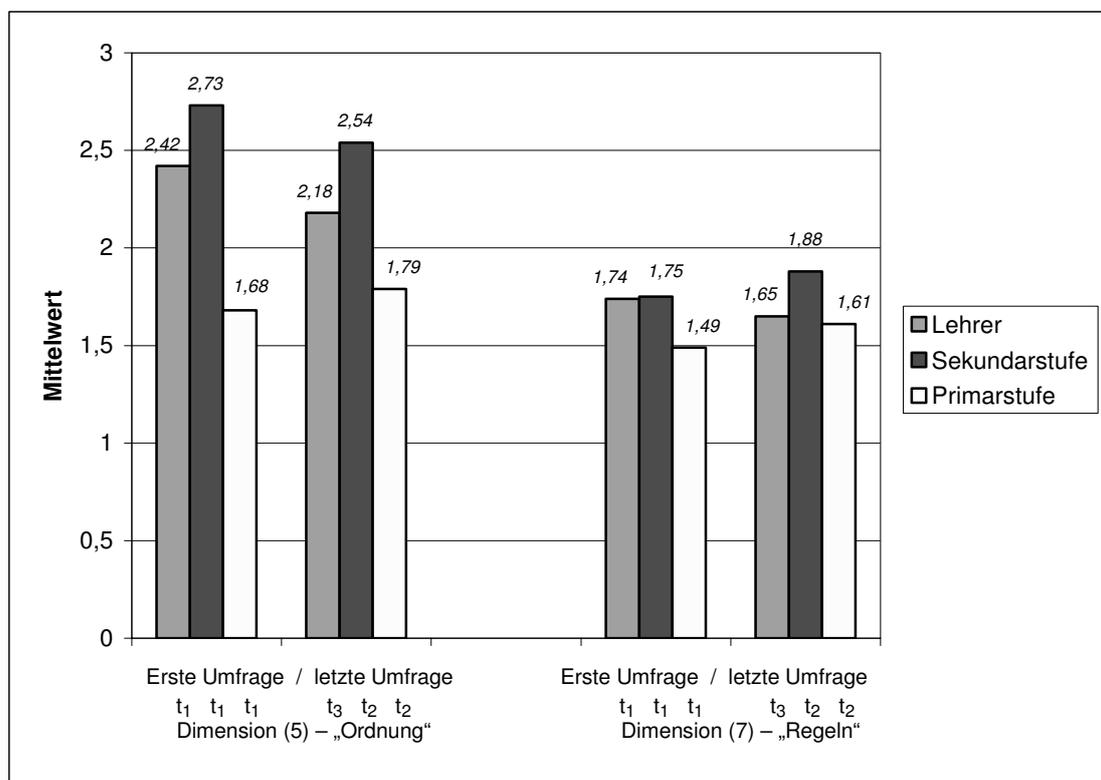
Diese Werte haben sich bemerkbar verbessert und korrelieren auffallend mit den Angaben aus den Lehrerfragebögen. Fremd- und Selbsteinschätzung stimmen in beobachtbarem Umfang überein. Die Lehrkräfte fühlen sich durch das KTM-Training entlastet und geben mehr (selbst entdecktes) Vertrauen an ihre Schüler weiter.

Nur bei den Dimensionen „Lehrerunterstützung“, „Leistungsmotivation“ und „Innovation - Schülerbeteiligung“ konnten durch die Tandempartner überhaupt keinerlei Veränderungen festgestellt werden.

Im Vergleich aller Fragebögen zeigt sich, dass die Dimension (7) „Regeln - Normatives Verhalten (Strenge und Konsequenz des Lehrerverhaltens)“ aus Lehrersicht bessere Werte in t_3 im Vergleich zu t_1 aufweist, aber sich aus Schülersicht von t_1 zu t_2 verschlechtert (Abbildung 10). Die Lehrkräfte beschreiben ein „konsequenteres Lehrerverhalten“, fragen bei Störungen auch nach ihrem Anteil und empfinden dadurch die Unterrichtssituation entspannter. Die Schüler empfinden dieses Lehrerverhalten als konsequenter, klarer und weniger als „Gängelung“ und bewerten das „neue“ Lehrerverhalten als weniger reglementierend als das frühere häufigere „Eingreifen“ der Lehrkraft in das Unterrichtsgeschehen.

Das Item „Ordnung und Selbstorganisation der Schüler“, also die Eigeninitiative der Schüler, wird zugleich von Lehrkräften und Sekundarstufenschülern positiver eingeschätzt. Hier kommt es zu einer vermehrten Übernahme von Eigenverantwortung durch die Schüler.

Abb. 10: Vergleich zweier Dimensionen in allen befragten Gruppen



Jüngere Schulkinder der Primarstufe hingegen benötigen offensichtlich eine strafere und konsequentere Unterrichtsgestaltung und mehr „Führung“ wie der höhere Wert von t_2 in der Dimension (5) zeigt.

Zwar kann sich der Lehrer entlasten, wenn er „die Zügel loslässt“, jedoch honorieren Schüler der Primarstufe ein solches Verhalten nicht mit entsprechend eigen übernommener Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen.

Die Ergebnisse der vorgelegten Untersuchung stimmen sehr optimistisch, gerade weil das Lehrertrainingsprogramm „KTM-kompakt“ in Eigenarbeit mit einem vertrauten Partner innerhalb relativ kurzer Zeit zu einem positiven Ergebnis führt. Dennoch wäre es natürlich wünschenswert und einer eigenen Studie mit weiteren Untersuchungen vorbehalten, die Langzeiteffekte des „KTM-kompakt-Trainings“ zu untersuchen, inwieweit die erzielten Veränderungen im Sozialverhalten der Interaktionspartner - je nach differentialen Bedingungen - erhalten bleiben, verloren gehen oder sich sogar verstärken.

7 Fazit

Neuere Schulentwicklungsstrategien (Rolff 1993) setzen vornehmlich auf die Entwicklung der Organisation und widmen dem Organisationslernen erhöhte Aufmerksamkeit, während die Selbstentwicklung der Lehrkräfte gelegentlich in den Hintergrund gerät. Senge (1999) verdeutlicht, dass Organisationen durch Individuen lernen, wobei individuelles Lernen noch kein Organisationslernen garantiert, aber eine notwendige Bedingung dafür darstellt; außerdem setzt Organisationslernen nach Senge zuerst beim Teamlernen an.

Für erfolgreiche pädagogische Erneuerungen wird es demnach darauf ankommen, inwieweit neben der Entwicklung der Schulorganisation Möglichkeiten und Zonen des individuellen Weiterlernens der Lehrkräfte in inhaltlich-methodischer und zeitlich-räumlicher Hinsicht geschaffen werden können.

Eine wichtige Funktion für eine gegenseitige Öffnung der Lehrkräfte zueinander haben nicht nur Kooperationsformen im gemeinsamen Unterrichtshandeln, sondern auch feste Teambildungen, die auf Dauer kontinuierliches Zusammenwirken sichern. Dies ermöglicht einen intensiveren Erfahrungsaustausch in konkreten didaktischen und erzieherischen Fragen. Von diesen Formen profitiert die individuelle Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrer, weil in solchen Kleinteams am ehesten Austausch, angstfreies Erproben und voneinander Lernen – im Sinne eines gegenseitigen „Coachings“ – stattfindet. So berichteten die am KTM-Projekt beteiligten Lehrkräfte im Gespräch insbesondere von vier Wirkungsfeldern:

- intensivere Reflexion,
- erweiterte pädagogische Handlungsansätze, und zwar im Hinblick auf Kompetenzerweiterung und Fortbildungsinteresse sowie Veränderungen in der Lehr-Lern-Praxis und
- Arbeitserleichterungen und Entlastungen durch verstärkte Lehrerkooperation und
- ein höherer Grad der Arbeitszufriedenheit.

Zudem bejahte ein Großteil der Befragten, dass sich durch die pädagogische und partnerschaftliche Auseinandersetzung mit dem Tandempartner ihre eigene pädagogische Praxis verändert habe.

Wie unsere Untersuchung mit dem „Konstanzer-Trainingsmodell-kompakt“ zeigt, besteht erwartungsgemäß eine deutliche Korrelation zwischen der Institutionalisierung von Teamformen und der Intensität der Lehrerkooperation im Schulalltag. Lehrkräfte, die in feste Teamformen eingebunden sind, zeigen auch in konkreten pädagogischen Herausforderungen eine intensivere Kooperationsbereitschaft, insbesondere in Hinsicht auf den Unterricht. Schulen, die Kooperation nicht vom Zufall abhängig machen wollen, sondern feste Teamformen gebildet haben, erwarten demnach auch tatsächlich eine verstärkte Kooperation ihrer Lehrkräfte.

Die beobachtbaren Folgen für die Lehrkräfte aus dem „Konstanzer-Trainingsmodell (KTM) kompakt“ sind:

- ein höheres Maß an Selbstsicherheit,
- eine größere Zufriedenheit hinsichtlich des eigenen Umgangs mit Unterrichtskonflikten,
- die Verfügbarkeit eines angemessenen Wissens- und Verhaltensrepertoires,
- die Beherrschung von Strategien, aggressive oder störende Verhaltensweisen von Schülern und eigene Reaktionen darauf zu analysieren und ggf. zu verändern,
- der Austausch mit einem Partner in freundschaftlich sachlicher Atmosphäre,
- die Existenz einer Keimzelle der Teamorientierung im Kollegium durch Tandems und
- die Loslösung aus der Einzelkämpferrolle der einzelnen Lehrkraft und Öffnung nach außen.

Die Medien vermitteln den Eindruck, dass kleinere Klassen und Ganztagschulen *die* Lösung für auffällige Verhaltensweisen von Schülern seien oder die negativen Ergebnisse der PISA-Studien wenigstens verbessern könnten. Dies sind aber nur Veränderungen der Rahmenbedingungen, die bestimmt eine positive Wirkung haben, jedoch die eigentlichen Probleme von aggressivem und störendem Schülerverhalten nicht lösen können.

Lehrer müssen sich aufgrund des raschen gesellschaftlichen Wandels immer wieder neu auf veränderte Gegebenheiten einstellen. Im Elternhaus wird immer weniger Erziehungsarbeit geleistet, sodass die Lehrkräfte zusätzlich zu ihren eigentlichen Aufgaben immer häufiger mit alltäglichen Erziehungsaufgaben konfrontiert werden. Die Ausbildung der Lehrkräfte wurde diesem gesellschaftlichen Wandel nicht angepasst. Lehrer sollten in der Lage sein, sich auf die jeweiligen Schüler und deren Probleme einstellen zu können. Deshalb muss in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer angesetzt werden. Hierfür sind Lehrertrainings wie die Arbeit mit dem „KTM-kompakt“ ein richtungsweisender Weg.

Bei all diesen Überlegungen zur Verbesserung des Ansehens deutscher Schulen darf jedoch nicht vergessen werden, dass die besten Trainingsprogramme nur dann optimale Wirkung zeigen und entfalten können, wenn die Erziehungsberechtigten unserer Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft zur konstruktiven Mitarbeit in der Schule zeigen und vor allem die Lehrkräfte der Schulen als gleichberechtigte Partner im Erziehungsprozess unserer Schüler annehmen und Schule als Lern- und Lebensort akzeptieren.

8 Anhang

8.1 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H.(1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag
- Altrichter, H., Messner, E. (2001): Im Dickicht der Evaluation. Wie evaluieren, ohne den Spaß daran zu verlieren? In: Pädagogik 53. Jg., H. 11, S. 6 - 11.
- Arbeitsgruppe Schulentwicklungsberatung (1997). Institut für Schulentwicklungsforschung (SchuB – IFS). Dortmund
- Aurin, K. (1990) (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Avenarius, H. (1995): „Schulautonomie“ und Grundgesetz. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 6. Jahrgang, Heft 2, S. 64 - 66
- Avenarius, H. (2005): Einführung in das Schulrecht. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bachmann, W., Bachmann, F. (1997): Im Team zum Ziel. Die Entwicklung von Teamfähigkeiten. Paderborn: Junfermann Verlag
- Bauersfeld, H. (1999): Lernen und Lehren im Mathematikunterricht - Versuch über Stand und Probleme. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest: Fachbuchverlag, S. 11 – 22
- Baumert, J. (1997): Ansprüche an den Unterricht in der heutigen Zeit. In: Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Fächerübergreifendes Arbeiten - Bilanz und Perspektiven. Frechen, S. 29 – 41
- Baumert, J. (1998): Fachbezogenes-fachübergreifendes Lernen, Erweiterte Lern- und Denkstrategien. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 213 – 231
- Baumgartner, I., Häfele, W., Schwarz, M., Sohm, K. (1992): OE-Prozesse systemisch initiieren und gestalten. Dornbirn: Management Center Vorarlberg

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001) (Hrsg.): Innere Schulentwicklung in Bayern, aus der Praxis – für die Praxis. München
- Berliner Bildungsserver (2006): Bausteine für die Arbeit im Allgemeinen Seminar: Das Konstanzer Trainingsmodell – KTM: „<http://bebis.cids.net.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/stoerungen/ktm.htm>“
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, S. 24 - 28
- Brandt, R. (1998): Powerful learning. Alexandria (<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/> → publications → books → browse by title)
- Breuer, K. (2003) (Hrsg.): Trainingsprogramm, Gordon-Effektivitätstraining für Lehrer. München: Heyne Verlag
- Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Buhren, C.- G., Killus, D., Müller, S. (1999): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund: IFS Verlag
- Buhren, C.- G., Killus, D., Müller, S. (2000): Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In: Rolff, H.-G., Bos, W., Klemm, K., Pfeiffer H., Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven (Bd. 11). Weinheim: Juventa Verlag, S. 327 - 364
- Buhren, C.- G., Rolff, H.- G. (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bullough, R. (1991): Emerging as a teacher. London: Routledge
- Burow, O. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta
- Burow, O. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta
- Clarizio, H. F. (1979): Disziplin in der Klasse, Lehrertraining und Unterrichtspraxis, Band 2. München: Moderne Verlags GmbH

- Comelli, G. (1985): Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. In: Jeserich, W., Comelli, G., Daniel, O. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. Wien – München: Hanser Verlag
- Cronbach, L. (1982): Designing Evaluations of Educational and Social Programs. San Francisco
- Czerwenka, K. (2001): Schulentwicklung und Schulprofil. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, R. W., Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Dahrendorf, R. (1961): Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München: Piper Verlag
- Dahrendorf, R. (1970): Homo Soziologicus. Ein Versuch zur Geschichte. Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, 9. Auflage. Köln - Opladen: VS Verlag für Sozialw.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand Verlag
- Dann, H.- D. (1994): Pädagogisches Verstehen - Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K., Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern - Stuttgart - Toronto - Seattle: Verlag Hans Huber, S.163 - 182
- Dann, H.- D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Verlag Leske + Budrich, S.79 - 108
- Dann, H.- D., Humpert, W. (2002): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Grundlagen und neue Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jahrgang 2002, Nr. 2, S. 215 - 226
- De Haan, G., Poltermann, A. (2002): Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. In: Vereinsschrift: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V., Arnimallee 9, 14195 Berlin.
- De Lorent, H. P. (1992): Praxisschock und Supervision, Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: Pädagogik 44. Jg., H. 9, S. 20 - 25
- Dilts, R. (1997): Kommunikation in Gruppen und Teams. Paderborn: Junfermann Verlag

- Döbber, K.- O. (2001): Teamentwicklung und Teamarbeit im Lehrerkollegium. Konsequenzen aus den veränderten Anforderungen an die beruflichen Schulen. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 4
- Dubs, R. (1998): Qualitätsmanagement in Schulen. Institut für Wirtschaftspädagogik. St. Gallen
- Dubs, R. (2002): Die Bedeutung der Führung einer Schule mit mehr Selbstverantwortung. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 25. Jahrgang, Heft 10, S. 327 - 333
- Dubs, R. (2002): Personalmanagement an Schulen. Universität Kaiserslautern, Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung. Kaiserslautern
- Dyrda, K. (2002): Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer – Teamentwicklung an Schulen. Staßfurt: Gabal Verlag
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. 6. Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In: Weinert, F. E., Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 226 - 240
- Fend, H. (1977): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Soziologie der Schule I, 4. Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag, S. 13
- Fend, H. (1986): „Gute Schule – schlechte Schule“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 274-293
- Fend, H. (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Zukunftsfragen der Bildung, S. 37 - 47
- Fölling-Albers, M. (1995): Schulkinder aus Lehrersicht – Unterricht und Schulleben unter veränderten Sozialisationsbedingungen. In: Eberwein, H., Mandl, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Francis, D., Young, D. (1996): Mehr Erfolg im Team. Ein Trainingsprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen. Hamburg: Windmühle Verlag

- Frühwald, W. (1996): Die Informatisierung des Wissens. Stuttgart: Alcatel SEL Stiftung
- Gerdsmeier, G. (2004): Teamentwicklung in der Schule - Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK- Modellversuchs ProAK-zEnt, Band 49, Universität Kassel - Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Kassel
- Gordon T. (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag
- Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B., Haag, L. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? Empirische Pädagogik 19, S. 342 - 360.
- Gronemeyer, M. (1996): Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Haag, L. (2004): „Theorie: Nein, Danke – Praxis: Ja, Bittel? - Vom Wissen zum kompetenten Handeln im Unterricht“. Universität Bayreuth, Antrittsvorlesung vom 24. November 2004. Bayreuth
- Haag, L. (2005): Fortbildungsveranstaltung der Regierung von Oberfranken und des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth. „Das Konstanzer-Trainingsmodell (KTM) kompakt“, Workshops am 06.07.2005, 21.09.2005, 08.12.2005, 09.03.2006 und 11.11.2006. Bayreuth
- Haenisch, H. (1999): Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest
- Havers, N. (1998): Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium. In: Die Deutsche Schule, 90.Jg. Heft 2
- Heckhausen, H. (1998): Motivation und Handeln, Lehrbuch der Motivationspsychologie, Kapitel „Aggression“. Berlin: Springer Verlag
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Hentig von, H. (2004): Bildung. Ein Essay. 5. aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag
- Hentig von, H. (2005): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam Verlag

- Hessisches Kultusministerium (1997) in: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Schulprogramme und Evaluation in Hessen, 2. Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms. Wiesbaden
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand Verlag
- Horster, L., Rolff, H.- G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Humpert, W., Dann, H.- D. (2001): KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“, 1. Auflage. Bern - Stuttgart - Toronto - Seattle: Verlag Hans Huber
- Ingendahl, W. (1998): Lernen in der Hirnforschung. In: Schulmagazin 3/98. München: Oldenbourg Verlag, S. 4 – 11
- Innerhofer, P. (1977): Das Münchner Trainingsmodell. Beobachtung, Interaktionsanalyse, Verhaltensänderung. Heidelberg: Springer Verlag
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (2006): Das Konstanzer Trainingsmodell. Lehrerfortbildung zum Umgang mit Aggression, http://www.friedenspaedagogik.de/themen/konflikt/u_gewalt/ugew_03.htm
- Janssen, J., Laatz, W. (2005): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Keller, G. (1997): Wir entwickeln unsere Schule weiter. Ein Praxisleitfaden für die Innere Schulentwicklung. Donauwörth: Auer Verlag
- Kempfert, G., Rolff, H.- G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim - Basel: Beltz Verlag
- Klein, G. (2005): Selbstevaluation und Fremdevaluation - Impuls für die Qualitätsentwicklung an den Schulen in Baden-Württemberg. In: Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.- G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Berlin: Raabe Verlag
- Klinzing, H. G. (1982): Neue Lernverfahren -Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht. Weil der Stadt: Lexika Verlag

- Klinzing, H. G. (1998): Interagieren als Experimentieren. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Programms zum Training von Präsentations-techniken zur Optimierung von Sachbeiträgen, Sachreden und be-
lehrenden Reden. In Klinzing, H. G. (Hrsg.): Neue Lernverfahren.
Zweite Festschrift für Walther Zifreund aus Anlass seiner Emeritierung. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 231–339
- Klinzing, H. G., Floden, R. E. (1990): Learning to moderate discussions. In:
Wilén, W. W.: Teaching and learning through discussion – The
Theory, Research and Practice of the Discussion Method. Spring-
field - Illinois, USA: Charles C Thomas Publisher
- Klippert, H. (1998): Schule entwickeln - Unterricht neu gestalten. In: Bastian, J.
(Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und E-
valuation. Hamburg: Verlag Hoffmann und Campe, S.45 - 60
- Klippert, H. (2000a): Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim – Basel: Beltz
Verlag
- Klippert, H. (2000b): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unter-
richt. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Klippert, H. (2000c): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht.
Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Klippert, H. (2001): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den
Unterricht. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Klippert, H. (2003): Teamentwicklung im Kollegium. Anregung zur Kooperations-
förderung im Schulalltag. In: Schulmanagement 2, 2003,
S. 8 - 11
- Klippert, H., Lohre, W. (1999) (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.
Gütersloh: Bertelsmann Verlag
- König, E., Volmer, G. (1996): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen
und Methoden, 4. überarbeitete Auflage. Weinheim: Deutscher Stu-
dienverlag
- König, R. (1958) (Hrsg.): Soziologie. Frankfurt/M: Fischer Verlag
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Verlag Hans Huber
- Krause, F. (1982): Vorschlag zu einer handlungstheoretisch gestützten Erfassung
subjektiver Theorien und der Bedingung ihrer Handlungswirksam-
keit. In: Dann, H.- D.: Analyse und Modifikation subjektiver Theo-
rien von Lehrern. Forschungsbericht 43. Universität Erlangen-
Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Nürnberg

- Krause, F., Dann, H.- D. (1986): Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Ein unterrichtsnahes Verfahren zur Erfassung potentiell handlungswirksamer subjektiver Theorien von Lehrern, Projekt „Aggression in der Schule“, Arbeitsbericht 9. Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Psychologie. Konstanz
- Krüger, W. (2000): Teams führen. Planegg - Freiburg: Hauffe Verlag
- Kuwan, H., Waschbüsch, E. (1999): Wissensgesellschaft und Bildungssystem – Ergebnisse aus dem „Bildungs-Delphi“. In: Rosenblatt von, B. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster - New York – München – Berlin: Waxmann Verlag, S. 19 - 35.
- Kyburz-Graber, R. (2006): „Unterrichtsentwicklung - Was sind geeignete Modelle für die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern?“ Referat im Rahmen des Kongresses Unterrichtsentwicklung, Luzern, 26.–28. April 2006, unter://www.unterrichtsentwicklung06.ch/referate/pdf/referat2.pdf
- Landwehr, N. (2003): Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Nordschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). Bern
- Mandl, H., Hense, J., Kruppa, K. (2003): Der Beitrag der neuen Medien zur Schaffung einer neuen Lernkultur. Beispiele aus dem BLK-Programm SEMIK. In: Vollstädt, W. (Hrsg.): Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Eine Delphi-Studie in der Diskussion. Opladen: Verlag Leske + Budrich, S. 85 - 102
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten (Forschungsbericht Nr. 60). Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München
- Mayrhofer-Schällig, I. (1999): Entwicklung eines Trainings für Grundschullehrer zur Prävention und Intervention bei aggressivem Schülerverhalten. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Dokortitels der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München
- Melchert, H. (1985): Die erste Ausbildungsphase im Urteil Berliner Lehramtsanwärter. Frankfurt/M.: Peter-Lang Verlag
- Meyer, H. (1997): Unterrichtsmethoden. Band I (Theorie) und Band II (Praxis). Weinheim – Basel: Beltz Verlag

- Meyer, H. (1999): Leitfaden zur Schul(programm)-entwicklung. In: Oldenburger VorDrucke 390, Universität Oldenburg. Oldenburg
- Miller, R. (1990): SchiLF - Wanderungen. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Miller, R. (1991): Sich in der Schule wohlfühlen. 4. Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, Nordrhein-Westfalen (1999): Evaluation. Eine Handreichung. Frechen
- Novosadtko, J. (1972): Zur Kritik der Lehrprobe. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, S. 201
- Philipp, E. (2000): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. 3. unveränderte Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Prognos AG, Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co (1998): Delphi-Befragung 1996 – 1998, „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Abschlussbericht. München – Basel
- Q.I.S. – Qualität an Schulen (2002): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bmbwk) unter: <http://www.qis.at/start.htm>. Wien
- Regenthal, G. (2001): Corporate Identity in Schulen. 2. erweiterte Auflage. Neuwied: Luchterhand Verlag
- Regenthal, G. (2002) (Hrsg.): Schulen in Veränderung. Neue Strukturen und Praxisberichte. Neuwied: Luchterhand Verlag
- Regierungspräsidium Stuttgart, Abt. 7 - Schule und Bildung (2006): Konstanzer Trainingsmodell (KTM) „Ein Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention“ unter „<http://www.oberschulamt-stuttgart.de/gym/fortbild/konstanz.html>“
- Regierungspräsidium Stuttgart, Referat 77 – Qualitätssicherung und –entwicklung (2006): Bildungsberatung Schuljahr 2006-07, Merkblatt zum Konstanzer Trainingsmodell (KTM) „Ein Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention“ unter „http://www.oberschulamt-stuttgart.de/lehrerfortbildung/konstanzer_trainingsmodell/2006_07/merkblatt_KTM1_2006-07.pdf“
- Reiß, V. (1982): Die Steuerung des Unterrichtsablaufs. Eine empirische Untersuchung am Mathematikunterricht des 4. Schuljahres. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag

- Rheinberg, F., Bromme, R. (2001): Lehrende in Schulen. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag, S. 295 - 332
- Riemann, F. (1998): Grundformen der Angst. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Rindermann, H., Amelang, M. (1995): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation. Handanweisung. Heidelberg: Asanger Verlag
- Rolff, H.- G. (1990): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6. Weinheim - München: Juventa Verlag
- Rolff, H.- G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim - München: Juventa Verlag
- Rolff, H.- G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., Müller, S. (1998) (Hrsg.): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Rolff, H.- G. (1999): Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. In: Pädagogik 51. Jg., H. 4, S. 37-41
- Rolff, H.- G, Kempfert, G. (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Ronneberger, F., Rühl, M. (1992): Theorie der Public Relations. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ronneberger, F. (1992): Kommunikationspolitik. In: Burkart, R., Hömberg, W. (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Studienverlag, S.191-203.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber
- Sauter, F. C. (1993): Das Gordon-Lehrertraining. Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. In: Gangl, H. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. Wien: Ketteler Verlag, S. 271 - 275
- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. neu ausgestattete Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Schaarschmidt, U. (2006): Die Potsdamer Lehrerstudie – Rückblick und Ausblick. In: Forum E, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung 12/2006, S. 8 - 11

- Schley, W. (1998): Teamkompetenz und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter H., Schley, W., Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag, S. 111-159.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. London: Routledge
- Schratz, M. (1996): Ein Team ist ein Team ist ein Team ... oder: Wieviel Teamarbeit braucht die Schule? In: Schratz, M.: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktische Erneuerung. Weinheim - Basel: Beltz Verlag, S. 103-113
- Schratz, M. (1997): Hochschullehre unter der Lupe. Auf dem Weg zur professionellen Selbstevaluation. In: Altrichter, H., Schratz, M., Pechar, H. (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck-Wien-München: Studienverlag, S. 261 - 288
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim - Basel: Beltz Verlag
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden – 1. Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Schulz von Thun, F. (1989): Miteinander reden – 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander reden – 3. Das innere Team und situationgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Senge, P. M. (1999): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 7. Auflage. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta
- Simons, P. R. I. (1992): Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, H., Friedrich, H.F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe Verlag, S. 251-264
- Slavin, R. E. (1999): Education for all. In: Ditton, H.: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht - ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim und Basel
- Spada, H. (1992) (Hrsg.): Lehrbuch „Allgemeine Psychologie“. Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. Bern: Huber Verlag
- Speck, O., Gottwald, P., Havers, N., Innerhofer, P. (1978): Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder. Bericht über ein Forschungsprogramm. München: Ernst-Reinhardt-Verlag

- Sprenger, R. K. (1998): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. 15. Auflage. Frankfurt/M. - New York: Campus Verlag
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2001) (Hrsg.): Selbständiges Arbeiten und Lernen in den Jahrgangsstufen 5 - 10. Band 1. Donauwörth: Auer Verlag
- Stanat, P. (2003): PISA und PISA-E - Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Baumert, J., Arelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Steffens, U., Bargel, T. (Hrsg.) (1987): Qualität von Schule. Heft 1 - 8. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Strittmatter, A. (1996): Qualitätsevaluation in Schulen. Sempach: Seminardossier
- Strittmatter, A. (2002) in: Schule heute – Informationen und Mitteilungen aus dem Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 31. Jahrgang, Heft 3. Vaduz, S. 24
- Strittmatter, A., Ender, B. (2001): Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag
- Stuckle, J. (1982): Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung von Schulklima und erste empirische Zusammenhänge zu aggressivem Schülerverhalten. Diplomarbeit, Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät. Konstanz
- Tauchmann, D. (1998): Ist die Strategie des „Total Quality Managements“ ein gangbarer Weg der inneren Schulentwicklung? In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 207 - 212
- Tennstädt, K.- C., Krause, F., Humpert, W., Dann, H.- D. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Einführung. Bern – Stuttgart – Toronto: Verlag Hans Huber
- Tennstädt, K.- C. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Band 2: Theoretische Grundlagen. Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Bern – Stuttgart – Toronto: Verlag Hans Huber

- Tennstädt, K.- C., Dann, H.- D. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Band 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich. Bern – Stuttgart – Toronto: Verlag Hans Huber
- Tennstädt, K.- C., Krause, F., Humpert, W., Dann, H.- D. (1990): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Band 1: Trainingshandbuch, 2. korrigierte und erweiterte Auflage. Bern – Stuttgart – Toronto: Verlag Hans Huber
- Terhart, E. (2000) (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Ulich, K. (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim – Basel: Beltz Verlag
- Ulrich, P., Fluri, E. (1995): Management. Eine konzentrierte Einführung. 7. verbesserte Auflage. Bern – Stuttgart – Wien: UTB-Verlag
- Volpert, W. (1974): Die Humanisierung der Arbeit und die Arbeitswissenschaft. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag
- Wahl, D. (2000): Das große und das kleine Sandwich - Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen in der pädagogischen Praxis. In: Dalbert, C., Brunner, E.J. (Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Hohengehren - Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 155 - 168
- Wallner, E.-M. (1972): Soziologie - Einführung in Grundbegriff und Probleme. 2. Auflage. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H., Jackson, D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Auflage. Bern – Stuttgart – Toronto: Verlag Hans Huber
- Weibel, W. (1997): Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 8. Jahrgang, Heft 2, S. 58 - 65
- Weinert, A. B. (1998): Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie-Verlags Union
- Weinert, F. E. (1997) (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag

- Weinert, F. E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress. München, S. 101-125
- Weinert, F. E. (2001): Disparate Unterrichtsziele. Empirische Befunde und Theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (Hrsg.): Bayerische Schule 2, S. 65 - 68
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., Helmke, S. (1989): Quality of Instruction and Achievement Outcomes. In: International Journal of Educational Research 13, S. 895 - 914.
- Wiseman, M. (2005): SPSS für Windows. Eine Einführung. Leibniz-Rechenzentrum der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 10. Auflage, 1. Revision, Juli 2005. München unter „http://www.lrz-muenchen.de/services/software/statistik/spss/spss_13.doc“
- Wolff, H. (1999): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Ergebnisse aus dem „Wissens-Delphi“. In: Rosenblatt von, B. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Schnittpunkte von Forschung und Politik (1). Münster - New-York – München – Berlin: Waxmann Verlag, S 11 - 18
- Zech, R., Braucks, D. (2004): Qualität durch Reflexivität. In: Ehses, C., Stark, H., Zech, R. (Hrsg.): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Schulen (LQS). Das Handbuch. ArtSet Qualitätstestierung GmbH. Hannover
- Zimbardo, P. G., Gerrig, R., J., Hoppe-Graff, S, Engel, I.(1995): Psychologie. 6. Auflage. Berlin: Springer Verlag

8.2 Verzeichnis der Webseiten

Stand 15 Dezember 2006:

	Seite
▪ http://www.pisa.oecd.org	.....17
▪ http://www.li-hamburg.de/abt.lia/lia.lehrertraining/index.html	.....84
▪ http://www.lehrertraining.de	.....84
▪ http://www.paed.uni-muenchen.de/lehrertraining/evaluati.htm	.....88
▪ http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/modelle.htm	.....92
▪ http://www.paed.uni-muenchen.de/atus/Klinzing.htm	.....96
▪ http://www.uni-stuttgart.de/pae/lehre/kvv/doc/ss1999.pdf	.....99
▪ http://www.gordonmodell.de	.....102
▪ http://www.gordon-modell.de/html/trainings-in-deutschland.html	.....102
▪ http://www.uni-koeln.de/phil-fak/paedsem/psych/medien/ ws9900ss00/gordon/index.htm	.....104
▪ http://www.top-lehrergesundheit.de/doc/konflikt.htm	.....108
▪ http://www.oberschulamt-stuttgart.de/lehrerfortbildung/konstanzer_ trainingsmodell/2006_07/merkblatt_KTM1_2006-07.pdf	.....109
▪ http://www.oberschulamt-stuttgart.de/gym/fortbild/konstanz.html	109
▪ http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/ stoerungen/ktm.htm	.....112
▪ http://www.ascd.org/portal/site/ascd/	.....172
▪ http://www.friedenspaedagogik.de/themen/konflikt/u_gewalt/ ugew_03.htm	.....176
▪ http://www.unterrichtsentwicklung06.ch/referate/pdf/referat2.pdf	.....178
▪ http://www.qis.at/start.htm	.....179
▪ http://www.lrz-muenchen.de/services/software/statistik/ spss/spss_13.doc	.....184

8.3 Verzeichnis der Abbildungen

	Seite
Abbildung 1: Das „Drei-Wege-Modell“ (nach Rolff 1993)	.....37
Abbildung 2: Wer besitzt das Problem?	.....103
Abbildung 3: Negative Folgen von „Du-Botschaften“	.....105
Abbildung 4: „Die Sprache der Nicht-Annahme“	.....105
Abbildung 5: „Die niederlagelose Methode“	.....106
Abbildung 6: Zusammenhang extremer Unterrichtsstile und ausgewogener Lehrerreaktion:	.....114
Abbildung 7: Signifikante Veränderungen der Mittelwerte in der Sekundarstufe	.....160
Abbildung 8: Signifikante Veränderungen in der Primarstufe	.....161
Abbildung 9: Signifikante Veränderungen in der Gruppe der Lehrkräfte	.....162
Abbildung 10: Vergleich zweier Dimensionen in allen befragten Gruppen	.....164

8.4 Verzeichnis der Tabellen

	Seite
Tabelle 1: Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe und Schulart in der Sekundarstufe	.....148
Tabelle 2: Anzahl der Klassen pro Jahrgangsstufe und Schulart in der Primarstufe	.....148
Tabelle 3: Eingesetzte Dimensionen in der Sekundarstufe und ihre Kennzahlen	.....151
Tabelle 4: Eingesetzte Dimensionen in der Primarstufe und ihre Kennzahlen	.....152
Tabelle 5: Eingesetzte Dimensionen in der Lehrergruppe und ihre Kennzahlen	.....153
Tabelle 6: Signifikante Veränderungen in den Schülerfragebögen der Sekundarstufe	.....154
Tabelle 7: Vergleich der signifikanten Dimensionen von Hauptschülern und Schülern an Berufsschulen	.....155
Tabelle 8: Messergebnisse der Kontrollgruppe in der Sekundarstufe	.....155
Tabelle 9: Signifikante Veränderungen in den Schülerfragebögen der Primarstufe	.....156
Tabelle 10: Messwerte der Lehrergruppe	.....156
Tabelle 11: Messergebnisse der Kontrollgruppe in der Gruppe der Lehrer	.....157
Tabelle 12: Retestreliabilität (Messzeitpunkt $t_1 - t_3$)	.....158

8.5 Verzeichnis der Anlagen

Anlage 1

KTM – Beobachtungsbogen

1	Beschädigung von Sachen (z.B. etwas zerreißen, beschmieren, zerkratzen, Zerstörungsversuche...)	
2	Physische Auseinandersetzung (z.B. schlagen, umwerfen, zwicken, festhalten, bewerfen, Bein stellen...)	
3	Besitzergreifen von Sachen (z.B. Schüler nimmt einem Mitschüler einen Gegenstand weg, Arbeitsplättchen der ganzen Gruppe, auch heimlich wegnehmen...)	
4	Drohen und Erpressen (z.B. Faust oder einen Gegenstand erheben, „Gib mir...sonst kriegst du Schläge“, nur neg. Ankündigung, Ankündigung und best. Forderung, offen bleibende Folgen - rein nonverbal)	
5	Verbale Auseinandersetzung (z.B. Schimpfwörter, Zunge-Herausstrecken, Autofahrergruß „Ätsch“-Gestik...)	
6	Ablehnung, Geringschätzung (z.B. Abrücken, in Gegenwart des Mitschülers Ausdrucksweise des Ekels und Verachtung, Gruppe lässt durch Zusammenrücken Mitschüler nicht dazu...)	
7	Verweigerung (z.B. schmollen, mauern, auf Hilflosigkeit beharren, „Machen Sie es doch selbst“,...)	
8	Sonstige aggressive Schülerhandlungen (alle Verhaltensweisen, die nicht unter 1-7 fallen, aber Aggressionskriterien erfüllen und störend sind, so dass sich der Lehrer zu einer spez. Maßnahme genötigt sieht.)	
9	Auffallende unterrichtsfremde Störung (z.B. unruhiges Verhalten, auffällige Selbstbeschäftigung, mit dem Nachbarn schwätzen...)	
10	Auffallende störende Teilnahme am Unterricht (z.B. abwegige Fragen stellen, Gesprächsregeln verletzen, störende Begleithandlungen...)	

Anlage 2

Ursachenfaktoren für Schüleraggressionen

Lehrersicht

- Familiäre Verhältnisse
 - Provokation durch Mitschüler
 - Schwierige Entwicklungsphase des Schülers
 - Lehrer-Schüler-Beziehung
 - Zusammensetzung der Klasse
-

Schülersicht

- Mitschüler
- Strafen durch Lehrkräfte
- Langweiliger Unterricht
- Gewalt im Fernsehen/Film
- Fehlender Spaß an der Schule

Anlage 3

Liste der möglichen Schülerabsichten

AUFMERKSAMKEIT

Schüler/in wollte Aufmerksamkeit auf sich ziehen bzw. Beachtung der Mitschüler oder des Lehrers erringen.

ÄRGER

Schüler/in wollte den anderen ärgern, evtl. aus Freude am Leiden oder Schaden des Opfers.

VERTEIDIGUNG

Schüler/in wollte sich verteidigen bzw. wehren aus einer Bedrohung oder einer Notsituation heraus.

MACHT AUSÜBEN

Schüler/in wollte Macht ausüben bzw. Überlegenheit über den anderen gewinnen, dominieren, sich durchsetzen.

SPRACHE

Schüler/in wollte sich rächen, erlittenes Unrecht heimzahlen, Ausgleich herstellen.

HILFLOSIGKEIT

Schüler/in brachte Hilflosigkeit oder Resignation zum Ausdruck.

KRÄFTE MESSEN

Schüler/in wollte mehr spielerisch „die Kräfte messen“ ohne die ernsthafte Absicht zu schädigen.

NICHT DEUTLICH

Mir war im Moment nicht deutlich, aus welcher Situation heraus bzw. mit welchem Ziel die Schülerin/der Schüler sich so verhalten hat.

Anlage 4

„Killerphrasen“

So geht das nicht, das ist ja unmöglich ...
In der Theorie ist das ja ganz gut, aber in der Praxis ...
Klingt ja ganz gut, aber ...
Das haben wir schon immer so gemacht ...
Hat sich Ihr Vorschlag schon irgendwo mal bewährt?
Das sehen Sie völlig falsch ...
Dafür sind wir doch gar nicht zuständig ...
In Wirklichkeit ist es doch so, dass ...
Wir haben jetzt doch keine Zeit für langes Palavern ...
Das ist doch gar nicht machbar!
Das gehört nicht hierher. Das geht uns nichts an ...
Kommen wir doch endlich zur Sache!
Das sind doch Hirngespinnste!
Empirische Untersuchungen haben dagegen gezeigt, dass ...
Es ist mir unverständlich, wie Sie als erfahrener Lehrer ...
Sie werden doch zugeben, dass ...
Wie doch jedes Kind weiß ...
Dazu fehlt Ihnen die Erfahrung ...
Bei uns geht das nicht!
Das ist schon längst überholt!
Davon haben Sie keine Ahnung!
Das nimmt Ihnen doch keiner ab!
Meinen Sie das im Ernst?
Wenn Sie richtig zugehört hätten ...
Haben wir alles schon versucht!
Wenn die Idee etwas taugte, wäre doch längst jemand draufgekommen ...
Welcher Traumbäcker hat denn das gesagt?
Dafür sollten wir einen Ausschuss einsetzen ...
Das ist gegen die Vorschriften!
Wir sollten da erst noch die Entwicklung abwarten!

Anlage 5

Die typischen Gesprächsstörer

Gesprächsstörer	Typische Redewendungen
1 Von sich selbst reden	Sie, da kenne ich ... Kommt mir bekannt vor, passiert mir laufend ... Da ist mir doch letzte Woche ...
2 Lösungen liefern, Ratschläge erteilen	Ich an Ihrer Stelle würde... Da weiß ich einen guten Vorschlag ... Versuchen Sie es doch einmal so ...
3 Herunterspielen, bagatellisieren, beruhigen	Das ist doch nicht so schlimm ... Auf Regen folgt Sonnenschein ... Da müssen wir alle mal durch ...
4 Ausfragen, dirigieren	Wo haben Sie das her? Ist das bei Ihnen immer so? Kommt das öfter vor? Wie ist das passiert?
5 Interpretieren, Ursachen aufzeigen, diagnostizieren	Sie schreien, weil Sie sauer sind ... Sie wollen sich in den Vordergrund spielen ... Sie sind etwas abgespannt ...
6 Vorwürfe machen, moralisieren, urteilen, bewerten	Warum haben Sie nicht den Mund aufgemacht? Ganz schlimm, so etwas ... Sie sind auf dem falschen Weg ... Finden Sie das etwa in Ordnung?
7 Befehlen, drohen, warnen	Das würde ich mir aber noch mal gut überlegen ... Halten Sie mich jetzt nicht auf! Denken Sie an die Folgen! Zuerst machen Sie mal ...

Anlage 6

Rückmeldung zur 2. Evaluation im Dez 05

Osiris---Birne

Lehrerfragebogen

Meine erste spontane innere Reaktion auf den identischen Lehrerfragebogen war: Langweilig, hab ich doch schon so mal gemacht, die hätten doch die Fragen etwas umstellen oder anders anordnen können.

Beim Ausfüllen ertappte ich mich dabei, dass ich die Aussagen teilweise entweder ergänzen wollte oder es nicht lassen konnte Kommentare hinzuzufügen. (noch stärker als beim 1. Fragebogen)

Für den Lehrerfragebogen hätte ich mir nicht nur 4 sondern 6 Abstufungen gewünscht. Ich hätte mir auch Fragen gewünscht, die ich individuell mit eigenen Worten selbst ergänzen kann(wohlwissend, dass diese viel schwerer auszuwerten sind) z. B. Frage Nr 6 Wenn ich nicht im Klassenzimmer bin,(selbst ergänzen was meine S dann vermutlich tun)

Schülerfragebogen

Den ersten Fragebogen im Oktober füllten die Eltern zusammen mit ihren Kindern zu Hause aus. Ich war mir der subtilen Beeinflussung der Eltern auf ihre Kinder bei der Beantwortung dieses Fragebogens sehr bewusst.

Bei diesen Fragebogen im Dezember wollte ich wissen, was meine Erstklässler schon selbst leisten können.

So füllte ich die 1. Seite des Fragebogens in Kleingruppen zusammen mit 3 Studentinnen als Hilfe aus. (Zeitdauer 30 Min) Die 2. Seite ergänzten wir am nächsten Tag.(Arbeitszeit 40 Min) Außer meinen drei ausländischen Kindern bearbeiteten alle anderen Kinder ihren Fragebogen. Mit Hilfe einer Folie am OH konnte ich meine Schüler/innen schrittweise durch den Fragebogen führen. Ein Lineal diente als Markierungshilfe.. Meine drei ausländischen Schüler/innen benötigen mehr sprachliche Erklärung.. Dies leistete ich nach dem Unterricht mit ihnen in einer für beide Teile freiwilligen Zusatzstunde.

Die Arbeitstechnik um diesen Fragebogen auszufüllen, erlernten die Kinder dieser Klasse erstaunlich rasch. Schwierig, teilweise sehr schwierig war es für etliche, sich für eine Rubrik zu entscheiden. Für eine 1. Klasse wären 2 maximal 3 Spalten genügend.

Einige Schüler/innen kreuzten sehr selbstständig und zielstrebig an, andere unterhielten sich erst mit dem Nachbarn, ehe sie sich für eine Spalte entschieden, andere kreuzten dasselbe an wie der Nachbar. Schwierig war es für manche Kinder auch die Fragen so differenziert zu lesen, dass nicht eine einmal gemachte Erfahrung bedeutet, dass es immer so ist. Z.B. Frage 11.

Eine Schülerin kreuzte an :Stimmt genau: Auf meine Nachfrage wie sie zu dieser Antwort käme, meinte sie: Gestern stand doch der..... alleine in der Pause.

Bisherige Früchte des KTM Modells für meine schul. Arbeit

Durch die Rückmeldung meiner KTM Partnerin bereits nach dem ersten Unterrichtsbesuch, dass mein Unterrichtsstil ein sehr zügiges Arbeitstempo verlange und es nur wenig „Ausruhepausen“ für meine Schüler gibt, wurde mir klar, dass sich Zeit lassen, um sich in eine Sache zu vertiefen durchaus eine eigene Qualität hat und dass ich bei diesem Unterrichtsstil energetisch wenig schonend mit meinen eigenen Kräften umgehe. Genährt wurde diese Stil von der Befürchtung, dass bei zu viel „ Leerlauf“ meine Schüler/innen zu wenig bei mir lernen, mein Unterricht zu wenig effektiv ist und dass er zu viel Leerlauf zu viel Möglichkeiten zu Nebenbeschäftigungen, Quatsch bietet. Diese Rückmeldung war und ist für mich eine Chance zum Experimentieren, um in meinem Unterrichtsstil eine neue Balance

zwischen Forderung, straffer Führung, Zielstrebigkeit und Setzen lassen, Freiraum lassen, nachdenken, nachhängen können zu finden.

Ferner hat sich ein Verständnis bei mir entwickelt, dass auch eine Störung eine Botschaft von einem Schüler ist, die, wenn es mir gelingt, sie zu verstehen oder zu entschlüsseln, mich den Schüler besser verstehen lässt und mir neue Handlungsmöglichkeiten mit ihm eröffnet. So frage ich jetzt bei Störungen häufiger nach: Was willst du mir mit dieser Störung eigentlich sagen? Warum musst du das tun? und sogar Erstklässer können dann formulieren warum sie das gerade brauchten. Außerdem ist das Nachfragen nach den Motiven ihrer Störhandlung bei den S eine wunderbare Möglichkeit meine vorher angestellten Vermutungen an der Rückmeldung meiner Schüler zu überprüfen.

Anlage 7

Schülerfragebogen (ab 5. Klasse)

Pflanzenname:	Vorname der Mutter:	Hausnummer:	Klasse: (z. B.: 8 = 8. Klasse)	Ge- schlecht: <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich	Datum:

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf diesem Blatt findest du viele Aussagen. Kreuze an, inwieweit diese Sätze auf deine Klasse zutreffen.

Bei jeder Aussage hast du vier Möglichkeiten zum Antworten:

stimmt genau, stimmt eher, stimmt eher nicht, stimmt nicht.

Überlege dir bei jeder Aussage, welche Antwort am besten für deine Klasse zutrifft.

Es gibt keine falschen Antworten. Mache bei jedem Satz nur ein Kreuz.

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
9	1.	Manchmal halten in unserer Klasse zwei Lehrer zusammen Unterricht.				
1	2.	Nur wenige Schüler nehmen im Unterricht an Diskussionen teil.				
8	3.	Wir haben in dieser Klasse kaum Einfluss darauf, wie unser Lehrer den Unterricht gestaltet.				
2	4.	In unserer Klasse halten alle Schüler zusammen.				
5	5.	Wenn unser Lehrer nicht im Klassenzimmer ist, machen wir, was wir wollen.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
4	6.	Einige Schüler unserer Klasse wollen immer als Erste aufgerufen werden.				
8	7.	Unser Lehrer lehnt unsere Vorschläge zum Unterricht ab.				
3	8.	Unser Lehrer interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme.				
2	9.	In unserer Klasse kümmert sich keiner um den anderen.				
5	10.	Wenn unser Lehrer aus dem Klassenzimmer geht, arbeiten wir selbstständig weiter.				
7	11.	Unser Lehrer erlaubt es nicht, wenn man sich im Unterricht mit etwas Anderem beschäftigt.				
3	12.	Wenn ein Schüler in unserer Klasse etwas nicht versteht, erklärt unser Lehrer es gerne noch einmal.				
9	13.	Ich habe den Eindruck, dass unsere Lehrer zusammenarbeiten.				
6	14.	Wenn sich unser Lehrer über einen Schüler ärgert, dann beachtet unser Lehrer ihn zur Strafe gar nicht.				
5	15.	Wenn unser Lehrer das Klassenzimmer verlässt, wird es schnell laut.				
1	16.	Die meisten Schüler passen im Unterricht auf.				
7	17.	Wir wissen genau, was passiert, wenn wir bestimmte Sachen machen, die wir nicht tun dürfen.				
2	18.	In unserer Klasse setzt sich jeder für einen anderen Mitschüler ein.				
1	19.	Manche Schüler träumen im Unterricht vor sich hin.				
4	20.	In unserer Klasse ist es fast jedem Schüler egal, welche Noten er schreibt.				
2	21.	Einige Schüler unserer Klasse sind in den Pausen oft alleine.				
8	22.	Unser Lehrer probiert öfter mal was Neues in dieser Klasse aus.				
1	23.	Im Unterricht arbeiten oft alle Schüler mit.				
3	24.	Ich fühle mich von unserem Lehrer ernst genommen.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
8	25.	Unser Lehrer hat uns schon öfter aufgefordert, eigene Vorschläge zum Unterricht zu machen.				
2	26.	In unserer Klasse dauert es lange, bis man Freunde findet.				
1	27.	Die Schüler arbeiten im Unterricht wenig mit.				
8	28.	Wir können in unserer Klasse mitbestimmen, wie der Unterricht abläuft.				
4	29.	Noten spielen in unserer Klasse eine große Rolle.				
2	30.	In unserer Klasse sind viele Schüler miteinander befreundet.				
7	31.	In unserer Klasse muss es während des Unterrichts ruhig sein.				
5	32.	Im Unterricht muss uns unser Lehrer oft ermahnen, ruhig zu sein.				
2	33.	Ich habe wenige Freunde in unserer Klasse.				
7	34.	Unserem Lehrer sind Pünktlichkeit und Ordnung sehr wichtig.				
7	35.	Wir dürfen während des Unterrichts mit unseren Mitschülern reden.				
4	36.	In unserer Klasse möchte jeder Schüler die besten Noten haben.				
3	37.	Wir können unseren Lehrer auch außerhalb der Schulstunde etwas fragen.				
6	38.	Wenn es Streit gibt, redet unser Lehrer erst einmal mit den jeweiligen Schülern und bestraft sie nicht sofort.				
3	39.	In unserer Klasse kümmert sich unser Lehrer nur um die guten Schüler.				
6	40.	Hat ein Schüler etwas angestellt, macht ihn unser Lehrer vor der Klasse schlecht.				
4	41.	In unserer Klasse lernen die Schüler viel, weil sie die Besten sein wollen.				
5	42.	In dieser Klasse weiß jeder, was er zu tun hat, wenn unser Lehrer den Raum verlässt.				
6	43.	Unser Lehrer ermahnt uns, bevor er uns bestraft.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
9	44.	Unsere Lehrer halten zusammen.				
6	45.	Unser Lehrer gibt zu, wenn er einen Fehler gemacht hat.				

Herzlichen Dank!

*)	Die Spalte „Dimensionen“ war für die Befragten nicht sichtbar. Unterlegte Felder sind negativ gepolt
----	--

Anlage 8**Schülerfragebogen (GS)**

Pflanzenname:	Vorname der Mutter:	Hausnummer:	Klasse: (z. B.: 3 = 3. Klasse)	Geschlecht: <input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/> Junge	Datum:

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf diesem Blatt findest du viele Aussagen. Kreuze an, inwieweit diese Sätze auf deine Klasse zutreffen.

Bei jeder Aussage hast du vier Möglichkeiten zum Antworten:

stimmt genau, stimmt eher, stimmt eher nicht, stimmt nicht.

Überlege dir bei jeder Aussage, welche Antwort am besten für deine Klasse zutrifft.

Es gibt keine falschen Antworten. Mache bei jedem Satz nur ein Kreuz.

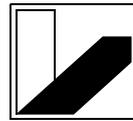
Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
2	1.	In unserer Klasse halten alle Kinder zusammen.				
1	2.	Wenn wir im Unterricht etwas besprechen, beteiligen sich nur wenige Schüler.				
7	3.	Unser Lehrer erlaubt es nicht, wenn man sich im Unterricht mit etwas Anderem beschäftigt.				
8	4.	Unser Lehrer fragt uns manchmal, was wir im Unterricht machen wollen.				
5	5.	Im Unterricht muss uns unser Lehrer oft ermahnen, ruhig zu sein.				
3	6.	Wenn es mir nicht gut geht, hört mir unser Lehrer zu.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
2	7.	In unserer Klasse finden manche Schüler keine Freunde.				
7	8.	Unser Lehrer achtet sehr darauf, dass alle Kinder im Unterricht gut aufpassen.				
5	9.	Wir wissen genau, was unser Lehrer macht, wenn wir etwas Verbotenes tun.				
1	10.	Die meisten Schüler passen im Unterricht auf.				
2	11.	Einige Schüler unserer Klasse sind in den Pausen oft alleine.				
3	12.	Wenn ich mich im Unterricht melde, habe ich Angst, etwas Falsches zu sagen.				
1	13.	Im Unterricht arbeiten oft alle Kinder mit.				
5	14.	Unserem Lehrer ist es wichtig, dass es während des Unterrichts leise ist.				
3	15.	Unser Lehrer erklärt die Dinge so lange, bis jedes Kind sie verstanden hat.				
4	16.	In unserer Klasse sind den meisten Kindern gute Noten sehr wichtig.				
6	17.	Wir Kinder machen, was unser Lehrer sagt.				
7	18.	Wir dürfen im Unterricht mit unseren Mitschülern reden.				
1	19.	In unserer Klasse melden sich die Kinder ganz selten.				
4	20.	Wir Kinder vergleichen unsere Noten, um zu wissen, wer der Beste in unserer Klasse ist.				
1	21.	Manche Schüler träumen im Unterricht vor sich hin.				
2	22.	In unserer Klasse sind viele Schüler miteinander befreundet.				
6	23.	Wenn sich ein Schüler daneben benommen hat, dann macht sich unser Lehrer vor uns allen über ihn lustig.				
4	24.	Manche Kinder unserer Klasse wollen immer die besten Noten von allen haben.				
7	25.	Unserem Lehrer ist es sehr wichtig, dass der Unterricht pünktlich beginnt.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
7	26.	Unser Lehrer achtet sehr darauf, dass die Klasse, die Schultische und die Hefte ordentlich und sauber sind.				
3	27.	In unserer Klasse kümmert sich der Lehrer nur um die guten Schüler.				
7	28.	Wir wissen genau, was passiert, wenn wir bestimmte Sachen machen, die wir nicht tun dürfen.				
3	29.	Unser Lehrer mag alle Kinder aus unserer Klasse gleich gern.				
6	30.	Hat ein Schüler etwas angestellt, so macht ihn der Lehrer vor uns allen schlecht.				
6	31.	Unser Lehrer gibt zu, wenn er etwas falsch gemacht hat.				
5	32.	Wenn unser Lehrer nicht im Klassenzimmer ist, machen wir, was wir wollen.				
4	33.	Viele Schüler lernen und üben zu Hause viel, weil sie die besten Noten haben wollen.				
8	34.	Manchmal können wir uns wünschen, was unser Lehrer im Unterricht macht.				
6	35.	Wenn es Streit gibt, redet unser Lehrer erst einmal mit den jeweiligen Schülern und bestraft sie nicht sofort.				
7	36.	In unserer Klasse muss es während des Unterrichts ruhig sein.				
3	37.	In unserer Klasse mag der Lehrer die Kinder mit guten Noten lieber als die Kinder mit schlechteren Noten.				

Herzlichen Dank!

*)	Die Spalte „Dimensionen“ war für die Befragten nicht sichtbar. Unterlegte Felder sind negativ gepolt
----	--

Anlage 9
**UNIVERSITÄT
BAYREUTH**
Lehrerfragebogen

KTM-Training (Evaluationsstudie)

Göttername:	Pflanzenname:	Schulart:	Geschlecht:	Alter:	Datum:
		<input type="checkbox"/> GS <input type="checkbox"/> BFS <input type="checkbox"/> HS <input type="checkbox"/> BS <input type="checkbox"/> FöS <input type="checkbox"/> Sonst. <input type="checkbox"/> WS	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> > 50	

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

auf diesem Blatt finden Sie viele Aussagen zu Ihrem Unterricht. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit diese Sätze auf Ihre Klasse zutreffen.

Machen Sie bei jedem Satz bitte nur ein Kreuz.

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
1	1.	Die Zusammenarbeit mit den Schülerverepern meiner Klasse ist vertrauensvoll und konstruktiv.				
2	2.	In meiner Klasse halten die Schüler zusammen.				
1	3.	Nur wenige Schüler nehmen im Unterricht an Diskussionen teil.				
8	4.	Meine Schüler haben kaum Einfluss darauf, wie ich den Unterricht gestalte.				
7	5.	Ich nehme mir nicht die Zeit, mich sorgfältig mit Störungen oder Aggressionen zu befassen, sondern gehe im Unterricht einfach weiter.				
5	6.	Wenn ich nicht im Klassenzimmer bin, machen meine Schüler, was sie wollen.				
2	7.	Die Schüler meiner Klasse verhalten sich untereinander rücksichtsvoll und kameradschaftlich.				

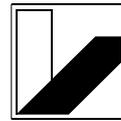
Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
4	8.	Einige Schüler meiner Klasse wollen immer als Erste aufgerufen werden.				
9	9.	Auf erzieherische Probleme in Einzelfällen gehen alle Kolleginnen und Kollegen in gleicher Weise ein.				
10	10.	Ich habe an meiner Schule keine Furcht vor Einschränkungen meiner individuellen pädagogischen Freiheit durch die Schulleitung.				
2	11.	In meiner Klasse kümmert sich keiner um den anderen.				
7	12.	Wenn ich mit Störungen und Aggressionen konfrontiert bin, denke ich zuerst darüber nach, bevor ich darauf reagiere.				
5	13.	Wenn ich aus dem Klassenzimmer gehe, arbeiten meine Schüler selbstständig weiter.				
3	14.	Für die persönlichen Probleme meiner Schüler habe ich jederzeit ein offenes Ohr.				
7	15.	Ich erlaube es nicht, wenn sich die Schüler im Unterricht mit etwas Anderem beschäftigen.				
3	16.	Wenn ein Schüler in meiner Klasse etwas nicht versteht, erkläre ich ihm den Sachverhalt gerne noch einmal.				
9	17.	Kolleginnen und Kollegen kommen gerne in meine Klasse.				
6	18.	Wenn ich mich über einen Schüler ärgere, beachte ich ihn zur Strafe nicht.				
5	19.	Wenn ich das Klassenzimmer verlasse, wird es schnell laut.				
9	20.	Die meisten Kolleginnen und Kollegen an unserer Schule ziehen an einem Strang.				
1	21.	Die meisten Schüler passen im Unterricht auf.				
10	22.	Die Tatsache, dass uns Lehrern ständig neue Aufgaben übertragen werden, stört meinen Unterricht in keiner Weise.				
2	23.	In meiner Klasse setzt sich jeder für einen anderen Mitschüler ein.				
1	24.	Manche Schüler träumen im Unterricht vor sich hin.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
4	25.	In meiner Klasse ist es fast jedem Schüler egal, welche Noten er schreibt.				
2	26.	Einige Schüler meiner Klasse sind in den Pausen oft alleine.				
10	27.	Pädagogische Neuerungen werden an meiner Schule stets umgesetzt.				
8	28.	Ich probiere öfter mal was Neues in dieser Klasse aus.				
1	29.	Im Unterricht arbeiten oft alle Schüler mit.				
7	30.	Wenn ich mit einer störenden Unterrichtssituation konfrontiert bin, überprüfe ich immer, welchen Anteil ich an dieser Störung habe.				
8	31.	Ich habe meine Klasse schon öfter aufgefordert, eigene Vorschläge zum Unterricht zu machen.				
1	32.	Die Schüler arbeiten im Unterricht wenig mit.				
10	33.	Ich bin mit dem Arbeitsklima an meiner Schule sehr zufrieden.				
8	34.	Die Schüler dürfen in meiner Klasse mitbestimmen, wie der Unterricht abläuft.				
4	35.	Noten spielen in meiner Klasse eine große Rolle.				
2	36.	In meiner Klasse sind viele Schüler miteinander befreundet.				
6	37.	Ich habe kein Problem damit, vor den Schülern Fehler einzugestehen, wenn ich mich geirrt habe.				
7	38.	In meiner Klasse muss es während des Unterrichts ruhig sein.				
7	39.	Ich vertraue meiner Fähigkeit, schwierige Unterrichtssituationen im Zusammenhang mit Störungen und Aggressionen zu lösen.				
3	40.	Ich stehe meinen Schülern auch außerhalb meines Unterrichts für Gespräche zur Verfügung.				
5	41.	Im Unterricht muss ich meine Schüler oft ermahnen, ruhig zu sein.				
8	42.	In meiner Klasse werden von den Schülern oft Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts gemacht.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
9	43.	Ich pflege eine enge Kooperation mit meinen Kolleginnen und Kollegen.				
7	44.	Mir sind Pünktlichkeit und Ordnung sehr wichtig.				
3	45.	Ich habe ein gutes und persönliches Verhältnis zu meinen Schülern.				
7	46.	Störungen im Unterricht bin ich schutzlos ausgesetzt.				
7	47.	Meine Schüler dürfen während des Unterrichts mit ihren Mitschülern reden.				
4	48.	In meiner Klasse möchte jeder Schüler die besten Noten haben.				
9	49.	Wenn es möglich ist, unterrichte ich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen.				
10	50.	Veränderungen und Reformen an der Schule belasten mich nicht.				
6	51.	Wenn es Streit gibt, rede ich erst einmal mit den jeweiligen Schülern und bestrafe sie nicht sofort.				
4	52.	In meiner Klasse lernen die Schüler viel, weil sie die Besten sein wollen.				
5	53.	In meiner Klasse weiß jeder, was er zu tun hat, wenn ich den Raum verlasse.				
6	54.	Ich ermahne meine Schüler, bevor ich sie bestrafe.				

Herzlichen Dank!

*)	Die Spalte „Dimensionen“ war für die Befragten nicht sichtbar. Unterlegte Felder sind negativ gepolt
----	--

Anlage 10
**UNIVERSITÄT
BAYREUTH**
Tandem-Partnerfragebogen

KTM-Training (Evaluationsstudie)

Götter-name:	Pflanzen-name:	Schulart:	Geschlecht:	Alter:	Datum:
		<input type="checkbox"/> GS <input type="checkbox"/> BFS <input type="checkbox"/> HS <input type="checkbox"/> BS <input type="checkbox"/> FöS <input type="checkbox"/> Sonst. <input type="checkbox"/> WS	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> > 50	

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

auf diesem Blatt finden Sie einige Aussagen zum beobachteten Unterricht Ihres Partners.

Kreuzen Sie auf dem Bewertungsstrahl bitte an, inwieweit Ihre Beobachtungen auf seine Klasse zutreffen. Sie dürfen auf dem Bewertungsstrahl mehrfach ankreuzen.

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
1	1.	Die Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen ist ausgesprochen hoch.				
2	2.	Die Schüler arbeiten im Unterricht häufig miteinander und unterstützen sich gegenseitig.				
3	3.	Die Lehrkraft lässt gerne Nachfragen zu und unterstützt nachhaltig die individuellen Lernprozesse der Schüler.				
4	4.	In der beobachteten Klasse herrscht ein Streben nach guten Noten, einige Schüler wollen immer als Erste aufgerufen werden.				

Dimension *)			stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
5	5.	Im Unterricht müssen die Schüler oft ermahnt werden, ruhig zu sein.				
6	6.	Wenn es Streit im Unterricht gibt, redet mein Partner/meine Partnerin erst einmal mit den jeweiligen Schülern und bestraft sie nicht sofort.				
7	7.	Mein Partner/meine Partnerin erlaubt es nicht, wenn sich die Schüler im Unterricht mit etwas Anderem beschäftigen.				
8	8.	Die Schüler werden aufgefordert mitbestimmen, wie der Unterricht ablaufen soll.				
9	9.	Mein Partner/meine Partnerin pflegt eine enge Kooperation mit seinen/ihren Kolleginnen und Kollegen.				
10	10.	Im Gespräch äußert sich mein Partner/meine Partnerin positiv über das Arbeitsklima an unserer Schule.				

Herzlichen Dank!

*)	Die Spalte „Dimensionen“ war für die Befragten nicht sichtbar.
----	--

8.6 Autor

Klemens M. Brosig, Jahrgang 1953, beendete im Anschluss an Abitur und Wehrdienst 1978 das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität in Nürnberg. Nach dem Referendariat unterrichtete er 1980 bis 1990 als Diplomhandelslehrer in gastgewerblichen Klassen an der Staatlichen Berufsschule Pegnitz. 1982 bis 1986 absolvierte Herr Brosig ein Ergänzungsstudium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt. Im Anschluss war er zusätzlich als Staatlicher Schulpsychologe für die beruflichen Schulen im Landkreis Bayreuth zuständig.

1990 bis 1999 leitete Herr Brosig als Gründungsdirektor die neu errichtete Hotelfachschule Pegnitz des Landkreises Bayreuth, ab 1997 ebenso die kommunale Berufsfachschule für Hotelmanagement.

1999 wechselte er als Schulleiter und Oberstudiendirektor an die Staatliche Berufsschule Illertissen. 2001 wurde er durch das bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus zusätzlich mit der Leitung der Staatlichen Berufsschule Neu-Ulm beauftragt.

Seit September 2003 ist Herr Brosig als Abteilungsdirektor und Bereichsleiter an der Regierung von Oberfranken in Bayreuth für alle Volksschulen, Förderschulen sowie für die beruflichen Schulen im Regierungsbezirk verantwortlich.

