

Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung.

Begründungen, Erfahrungen und Reflexionen zum Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL)

Franz Rauch & Konrad Krainer

„Professionalität ist für mich ... Methoden- und Sachkompetenz aber auch soziale Kompetenz, um situationsadäquat mit Gruppen und alleine zu agieren Ich muss aber auch sagen, dass ... man sein Know-how [anbieten kann], wenn es gefragt ist. Man kann das niemandem [an der Schule] aufzwingen.“
(Aussage einer Teilnehmerin am Lehrgang „Professionalität im Lehrberuf“)

Abstract

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Weiterbildung von Lehrer/-innen für die interne Moderation und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen und der Entwicklung ihrer eigenen Schule als Organisation. Zunächst werden Ursachen für die steigende Aufmerksamkeit für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen aufgezeigt und mit dem Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) ein Weiterbildungsprogramm skizziert, das auf diese neuen Anforderungen zu reagieren versucht. Auf der Grundlage der Evaluation dieses Lehrgangs werden Lernerfahrungen von Teilnehmer/-innen im Grenzgang zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung aufgezeigt und reflektiert, wobei als Analyseraster die vier Dimensionen Aktion, Reflexion, Autonomie und Vernetzung verwendet werden.

1. Problemaufriss

„Qualität von Schule“ ist in der bildungspolitischen Diskussion zu einem Schlüsselthema geworden. Unterricht und Schule, aber auch das gesamte Bildungssystem werden zur Zeit verstärkt unter dem Aspekt von Qualitätsentwicklung, Qualitätsevaluation, Qualitätssicherung u.ä. gesehen. Obwohl die Sorge um die Qualität des Lehrens und Lernens im Schulwesen schon länger vorhanden war, gibt es eine Reihe von Gründen, warum bildungsbezogene „Qualität“ gerade in den letzten Jahren – in Österreich wie in

den meisten anderen Ländern – so viel Aufmerksamkeit erhalten hat und vermutlich in nächster Zukunft noch vermehrt bekommen wird.

Im Folgenden werden einige Ursachen angeführt (vgl. u.a. JANSCHKE, KRAINER & POSCH 1999; ALTRICHTER/POSCH 2000):

Die (Teil-)Autonomisierung der Schule: Schulen erhalten in finanzieller, inhaltlicher (Lehrplan) und auch personeller Hinsicht die Möglichkeit, selbst Entwicklungsinitiativen zu ergreifen. Sie erhalten dadurch Entscheidungsspielräume, gleichzeitig wird von ihnen aber auch erwartet, dass sie Rechenschaft darüber ablegen, wie sie mit den Spielräumen umgehen und welche Erfolge sie dabei erzielen.

Die Ökonomisierung des Bildungswesens: Die Beschränkung der Staatshaushalte führt dazu, dass sich die Nachfrage nach Rechtfertigung des Mitteleinsatzes gegenüber der Öffentlichkeit erhöht. Da die Einrichtungen im Zuge vermehrter (Teil-)Autonomie zunehmend Globalbudgets erhalten, bedeutet dies, dass vor Ort mehr Diskussionen um die (oftmals geringeren) Mittel nötig sind, bei gleichzeitiger Herausforderung, den effektiven und flexiblen Einsatz dieser Mittel und deren Beitrag zur Qualitätsentwicklung zu begründen.

Die Heterogenisierung der Schülerschaft: In der Bevölkerung strebt man tendenziell zu statushöheren Schulen und Abschlüssen (Österreich hat in dieser Hinsicht Aufholbedarf, wenn man zum Beispiel die vergleichsweise niedrige Akademikerquote betrachtet). Gleichzeitig steigen die Bemühungen um eine Reduktion der "Repetentenquote", teilweise auch, um den Schülerstand zu halten oder zu steigern. Die so wichtige Integration von Behinderten, Kindern ethnischer Minderheiten etc. trägt ebenfalls zur wachsenden Heterogenität bei. Damit stellt sich für die Schule die Frage, inwieweit es gelingt, die Qualität der Angebote und die Leistungen zu erhöhen, zu halten oder das Sinken auf ein möglichst geringes Ausmaß zu beschränken.

Der neue Umgang mit Wissen und Bildung: Wir leben in einer Zeit enormen Informationszuwachses sowie vielfältiger und unmittelbarer Verfügbarkeit über Daten. Gleichzeitig wird es immer schwieriger, aus dieser Fülle an Informationen Wissen zu generieren. Ebenso wenig ist vorhersehbar, welche speziellen Kompetenzen für zukünftige Studien- und Berufskarrieren wichtig sind. Dies erfordert ein vermehrtes Augenmerk auf allgemeine Schlüsselqualifikationen und eine Neudefinition von Grundbildung. Dabei ist nicht nur die Aneignung von Wissen wichtig sondern vor allem auch dessen kritische Prüfung. Ebenso bedeutend ist es, sich in einer steigenden Informationsvielfalt souverän orientieren zu können sowie einschätzen zu lernen, welches Wissen für die eigene Situation und Zukunft wichtig erscheint. Die Schule hat also ihr Informationsmonopol verloren und gleichzeitig neue herausfordernde Aufgaben erhalten. Lehrperso-

nen sind immer weniger bloße Wissensvermittler sondern Initiatorinnen, Moderatorinnen und Unterstützerinnen aktiver und reflektierter Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen.

Das Echo auf internationale Vergleichsstudien: In den letzten Jahrzehnten haben internationale „large scale assessments“ Konjunktur. Besonders zu erwähnen sind dabei das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und die „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS). Während bis Mitte der Neunzigerjahre die Ergebnisse solcher Studien öffentlich kaum wahrgenommen wurden, schlug die Präsentation der TIMSS-Ergebnisse zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht große Wellen (vgl. KLEMM/SCHRATZ 2001). Die dort georteten Defizite – vor allem im Bereich verstehenden, problemlösenden und selbstständigen Lernens – lösten eine Debatte um die Leistungsfähigkeit von Schulen aus (vgl. KRAINER 2001). Obwohl es vorläufig noch ungeklärt bleibt, ob diese Studien einen nachhaltigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule leisten, wurde die Diskussion über Professionalität von Lehrerhandeln und Schulqualität dynamisiert.

Diese Auswahl an Herausforderungen macht deutlich, dass die einzelne Schule mehr denn je gefordert ist, sich neu zu orientieren. Forschungen (vgl. PURKEY/SMITH 1991; OECD 1989; ALTRICHTER/POSCH 2000; RAUCH/BIOTT in Vorb.) haben gezeigt, dass schulindividuelle Faktoren (wie etwa die Zusammenarbeit im Lehrkörper, die Erarbeitung gemeinsamer Ziele oder die Führungskultur) sehr viel mehr Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Schule haben als die Schulorganisation, nationale Curricula oder zentrale Leistungsvorgaben. Für Schulen bedeutet dies, vermehrt eigenständige und gemeinsam mit ihren Schulpartnern (und auch relevanten Umwelten) gestaltete Initiativen zur Weiterentwicklung und Selbstevaluation von Unterrichts- und Schulqualität zu setzen. Von Schulen wird daher zunehmend gefordert, sich als "lernende Organisationen" (vgl. MARX/Van OJEN 1992; KRAINZ-DÜRR 1999) zu verstehen oder sich in Richtung "Problemlöseschulen" (vgl. ROLFF 1991) zu entwickeln. Dies erfordert eine Vielzahl neuer Aufgaben, nicht nur für die Leitung sondern für den gesamten Lehrkörper. Dazu zählen zum Beispiel die (Weiter-) Entwicklung von Qualifikationen im Bereich der Steuerung und Organisationsentwicklung, von Kompetenzen für Moderations-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, von Erfahrungen mit innovativen Formen der Unterrichts- und Prüfungskultur sowie der Leistungsmotivation und -förderung, von Know-how in der Selbstevaluation, Schulprogrammentwicklung, Leitbildarbeit und Öffentlichkeitsarbeit oder von professionellem Umgang mit den neuen Medien.

Pädagogische Schulentwicklung als Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Entwicklung des professionellen Selbst der Lehrer/-innen (vgl. BAUER 1998) stellt Schulen vor neue Anforderungen. Zusätzlich bedeutet die gegenwärtige Autonomisierungsentwicklung bei gleichzeitiger Kürzung des Bildungsbudgets für Schulen und somit auch für alle Lehrer/-innen einen deutlichen Anstieg an „Bewältigung von Komplexität“ und eine Zunahme von Veränderungsprozessen.

2. Skizze des Universitätslehrgangs „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL)

An diesem Szenario setzt der Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ des IFF an, indem er versucht, Lehrer/-innen für die interne Moderation und Steuerung von Schulentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen zu qualifizieren. Es wird damit der Grenzgang zwischen persönlicher Weiterbildung und (kleinen) organisationalen Veränderungen gewagt. Bevor die bisher vorliegenden Evaluationsergebnisse hinsichtlich dieser Fragestellung dargestellt werden, wird der Aufbau des Lehrgangs vorgestellt.

Die Zielgruppe des ProFiL-Lehrgangs sind Lehrer/-innen aller Schultypen, die sich bereits Kompetenzen in den Bereichen Theorie und Praxis von Unterrichtsentwicklung erworben haben und sich für das interne Management von Schulentwicklungsprozessen weiter qualifizieren wollen.

In der folgenden Übersicht (Abb. 1) wird der Aufbau des Lehrgangs ProFiL bezogen auf Inhalt, Semesterstunden und zeitlichen Ablauf dargestellt. Im Lehrgang sind insgesamt 62 SSt. zu absolvieren, davon sind 52 SSt. Lehrveranstaltungen und 10 SSt. Praktika.

Aufbau des Universitätslehrgangs „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) 1999-2001

Pflichtmodul 1: Pädagogische und fachdidaktische Probleme der Unterrichtspraxis (3 SSt. SE + 2 SSt. AG) (1. Semester)

Pflichtmodul 2: Systematische Reflexion eigener Praxis (Aktionsforschung) (3 SSt. SE + 2 SSt. AG) (2. Semester)

Praktikum und reflective paper 1 (2 SSt. PR) (1. bis 2. Semester)

Pflichtmodul 3: Aufbau und Förderung professioneller Kommunikation (3 SSt. SE + 4 SSt. AG) (3. bis 4. Semester)

Praktikum und reflective paper 2 (2 SSt. PR) (3. bis 4. Semester)

Pflichtmodul 4: Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Individual-Feedback (3 SSt. SE + 2 SSt. AG) (5. Semester)

Praktikum und reflective paper 3 (2 SSt. PR) (5. Semester)

<p><i>Pflichtmodul 5: Qualitätsentwicklung an der Schule durch Schullehrer</i> (3 SSt. SE + 2 SSt. AG) (6. Semester) <i>Praktikum und reflective paper 4</i> (2 SSt. PR) (6. Semester) <i>Pflichtmodul 6: Schulprogramm und Schulkultur</i> (3 SSt. SE + 4 SSt. AG) (7. bis 8. Semester) <i>Praktikum und reflective paper 5</i> (2 SSt. PR) (7. Semester) <i>Abschlussarbeit</i> (8. Semester) <i>Wahlpflichtfächer</i> (18 SSt.) (1. bis 8. Semester)</p>

Abb. 1: Aufbau des Lehrgangs ProFiL

Die *Module* bestehen aus Seminaren und Arbeitsgruppen. In den *Seminaren (SE)* werden die Inhalte in vielfältigen Sozialformen (Referate und Inputs von Seminarleiter/-innen bzw. Gastreferent/-innen, Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten, kleinere Projekte, Präsentationen der Teilnehmer/-innen, etc.) erarbeitet und vertieft. Durch Fallbesprechungen werden Interessen und Entwicklungsarbeiten der Teilnehmer/-innen thematisiert. Die *Arbeitsgruppen (AG)* werden von denselben Expert/-innen geleitet und dienen bevorzugt dem Erfahrungsaustausch, der Literaturarbeit und der Praxisberatung. Die *Wahlpflichtfächer* dienen einer Vertiefung und Verbreitung von Inhalten der Pflichtseminare im Ausmaß von 18 SSt. Unter *Praktikum (PR)* wird eine selbstständige Entwicklungs- und Forschungsarbeit, bevorzugt an der eigenen Schule, zur Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität verstanden. Die fünf Praktika werden individuell betreut und von den Teilnehmer/-innen in *reflective papers* schriftlich dokumentiert und analysiert. Aufbauend auf die *reflective papers* schreibt jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer eine Studie als *Abschlussarbeit*. Der Lehrgang wird mit einem kommissionellen Prüfungsgespräch abgeschlossen (vgl. IFF 1999). Den Absolventinnen und Absolventen wird der akademische Grad „*Master of Advanced Studies - MAS (Unterrichts- und Schulentwicklung)*“ verliehen.

Für die schriftlichen Arbeiten wurden Qualitätsstandards erarbeitet. *Reflective papers* müssen folgenden Kriterien entsprechen: Fragestellung mit Relevanz für die Weiterentwicklung der eigenen Schule; klar umrissene Forschungsfrage; Instrumente und Erhebungsmethoden entsprechen der Forschungsfrage; Daten werden sorgfältig erhoben und analysiert; gut nachvollziehbare und lesbare Arbeit; Reflexionen über eigene Lernerfahrungen, in die emotionale Aspekte, Einschätzungen, Querverbindungen zu anderen persönlichen Erfahrungen einfließen; Verweis auf relevante Literatur; Feedback kritischer Freunde; Länge mindestens 3000 Wörter (ca. 7 Seiten), maximal 6000 Wörter.

Die *Abschlussarbeiten* können auf Grundlage der reflective papers erstellt werden. Es gelten im Prinzip dieselben Standards. Die Arbeiten umfassen mindestens 8000 Wörter (ohne Anhang) und werden von zwei Mitgliedern des ProFiL-Teams betreut und begutachtet (analog Diplomarbeiten). Insgesamt werden von Teilnehmer/-innen also betreute Verschriftlichungen im Ausmaß von mindestens 23 000 Wörtern verlangt.

Eine Vorerhebung unter Absolvent/-innen der Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL)¹ hatte ergeben, dass allein in dieser Gruppe genügend Interesse für eine Absolvierung von ProFiL bestand. Im Wintersemester 1999/2000 konnte in einem Pilotdurchgang de facto mit dem zweiten Abschnitt des Lehrgangs (siehe Abbildung 1 Module 4 bis 6, 18 SSt. Wahlpflichtfächer, Dauer mindestens 4 Semester) begonnen werden. Das zu absolvierende Bewerbungsverfahren sah auch eine Unterstützungserklärung der Schulleitung vor. Die Schulleiter/-innen wurden gebeten, darin anzugeben, worin sie den möglichen Ertrag der Praktika sowohl für ihre/n teilnehmende/n Lehrer/-in als auch für die Schule sehen.

Nach einer Vorauswahl wurden 32 Interessent/-innen zu einer Start-up-Veranstaltung eingeladen. Nach diesem Seminar entschieden sich 18 Lehrerinnen und Lehrer aus Volksschulen, Hauptschulen, Gymnasien, berufsbildenden höheren Schulen und Pädagogischen Akademien für eine Teilnahme. Die Hauptgründe für 14 Interessent/-innen den Lehrgang doch nicht in Angriff zu nehmen, waren der hohe zeitliche Aufwand, Schwierigkeiten bei der Durchführung an der eigenen Schule sowie ein finanzieller Selbstbehalt.² Die Zahl der 18 angemeldeten Teilnehmer/-innen blieb bis zur letzten Veranstaltung konstant, wodurch sich in den Seminaren und den regionalen Arbeitsgruppen eine kontinuierliche „Weiterbildungsgemeinschaft“ bilden konnte. Ende November 2001 haben die ersten sieben Teilnehmer/-innen die dreiteilige Abschlussprüfung (Abschlussarbeit, Literatur, Praxisfall) bestanden und damit den Lehrgang erfolgreich abgeschlossen.

1 Dieses viersemestrige Fortbildungsprogramm (vgl. u.a. KRAINER/POSCH 1996; **KRAINZ-DÜRR u.a. 2002**) richtet sich an Lehrer/-innen, die berufsbegleitend ihre pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikationen durch systematische Reflexion ihrer Arbeit weiterentwickeln wollen. Österreichweit gibt es über 500 Absolvent/-innen von PFL, die meisten in den Fächern Deutsch, Englisch, Geschichte und Mathematik sowie im naturwissenschaftlichen Bereich. (Siehe auch den Beitrag von Christa Piber und Thomas Stern in diesem Band.)

2 Die Lehrgangsgebühr für die zweiten vier Semester von ProFiL beträgt ATS 12.000,--. Reise- und Aufenthaltskosten für die Seminare werden von den Teilnehmer/-innen selbst getragen, wobei die finanzielle Unterstützung seitens der Schulen sehr differiert.

3. Reflexionen zum Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung

In diesem Abschnitt wird die Schnittstelle zwischen Professionalisierung einzelner Lehrer/-innen und der Entwicklung ganzer Schulen thematisiert. In einem ersten Schritt wird das Themenfeld umrissen. Vor diesem Hintergrund werden danach die Erfahrungen und Einschätzungen von Teilnehmer/-innen am Lehrgang ProFiL dargestellt und analysiert.

3.1. Eckpunkte und Analysedimensionen

Für die Charakterisierung komplexen professionellen Lehrerhandelns scheinen die Kategorien *Aktion* und *Reflexion* sowie *Autonomie* und *Vernetzung* als theoretisches Konstrukt gut geeignet. Sie werden im Folgenden kurz charakterisiert (vgl. ALTRICHTER/KRAINER 1996; KRAINER 2001):

Aktion: Bereitschaft und Kompetenz zu experimentierender, konstruktiver und zielgerichteter Arbeit

Reflexion: Bereitschaft und Kompetenz zu (selbst)kritischer und das eigene Tun systematisch hinterfragender Arbeit

Autonomie: Bereitschaft und Kompetenz zu eigeninitiativer, selbstorganisierter und selbstbestimmter Arbeit

Vernetzung: Bereitschaft und Kompetenz zu kommunikativer, kooperativer und öffentlich wirksam werdender Arbeit

Herbert ALTRICHTER (2000) hat Bereiche herausgearbeitet, in denen Lehrer/-innen in Schulentwicklungsprojekten gefordert werden. Diese Bereiche korrespondieren mit den oben genannten Professionalisierungskategorien und sind geeignet, die aktuelle Diskussion zum Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung zu fokussieren:

Bereitschaft, Kompetenz und Möglichkeit zu Koordination und Kooperation: Es ist ein Merkmal der „Moderne“ im pädagogischen Bereich, dass sowohl in der täglichen Unterrichtspraxis als auch in der Institutionenreform interaktive Aushandlungen von Zielen, Inhalten und Prozessentscheidungen enorm an Bedeutung gewinnen. Schulentwicklungsprozesse erfordern gemeinsame Arbeit und Koordination. Dafür ist der Aufbau neuer Strukturen für Entscheidungen und Zusammenarbeit sowie neuer Orte für Kommunikation und Information notwendig. Schulentwicklung baut auf breiter Mitarbeiterbeteiligung auf. Hier wird sehr deutlich die Bedeutung von *Vernetzung* in Schulentwicklungsprozessen angesprochen.

Wissen und Kompetenzen für die Gestaltung der Prozesse des „Schulbetriebs“: Damit sind Kompetenzen in Hinblick auf Entwicklungsprozesse, welche die gesamte Schule betreffen, gemeint, wie beispielsweise Schulprogrammentwicklung und Qualitätsevaluation, Eltern- und Gemeindearbeit, Öffentlichkeitsarbeit und die betriebliche Organisation der Schule. Dies entspricht der Kategorie der *Aktion* in einem gesamtschulischen Kontext.

Pädagogische und didaktische sowie fachdidaktische Kompetenzen: Während am Beginn der Schulautonomieentwicklung vor allem organisatorische Aspekte der Schulentwicklung im Vordergrund standen, hat sich in den letzten Jahren wieder die Aufmerksamkeit für Unterrichtsentwicklung verstärkt. Es wurde erkannt, dass häufig Initiativen im Unterrichtsbereich und an der Schule personell, inhaltlich und strategisch parallel laufen und einer stärkeren Integration bzw. Verbindung bedürfen. In Schulentwicklungsprojekten wird ein vermehrter Bedarf an pädagogischen und (fach)didaktischen Kompetenzen sichtbar, z.B. hinsichtlich einer größeren Vielfalt an Unterrichtsmethoden, insbesondere an Formen offenen oder selbstbestimmten Lernens oder von Kenntnissen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Bezogen auf die Analysekategorien verlangen diese Kompetenzfelder sowohl eigenständige, also *autonome* Lehrerarbeit, als auch in der Verbindung von Unterrichts- und Schulentwicklung ein *vernetztes* Vorgehen.

Reflexivität: Die bisher angeführten Punkte machen deutlich, dass Schulentwicklung neue Anforderungen an die Reflexivität von Lehrer/-innen stellt. Damit ist die Fähigkeit und Bereitschaft selbstkritischer Distanz, des Einholens von Feedback, des Hinterfragens der eigenen Tätigkeit und jener der Schule, eine Erfahrungsoffenheit und Sensibilität für die „Stolpersteine“ u.ä. gemeint. Reflexivität ist daher auch stark mit Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit verbunden (vgl. MEYER 1997). Die große Bedeutung der *Reflexion* für die Bewältigung vielschichtiger und unvorhersehbarer Schulentwicklungsprozesse wird unterstrichen.

Die bisherigen Ausführungen weisen bereits darauf hin, dass professionelles Lehrerhandeln im Schulentwicklungskontext eine strukturelle und kulturelle Dimension hat. Das Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung öffnet sich in dieser Hinsicht in der These vom Kulturbruch – oder etwas weniger drastisch ausgedrückt eines Paradigmenwechsels – der durch Schulentwicklungsprozesse ausgelöst wird. Schulentwicklung bedeutet einen Paradigmenwechsel, da dadurch eine Entwicklung von der individuellen Autonomie von Lehrer/-innen hin zur kollektiven Gestaltung des Lehrens und Lernens sowie Arbeitens an der Schule ausgelöst wird. Damit wird auch der Gleichheitsanspruch unter Lehrer/-innen in Frage gestellt (Autonomie-Paritäts-

Muster) und es entsteht ein Sog zur Differenzierung im Lehrerkollegium. Im Bereich der Leitung der Schule ist damit eine Entwicklung von der Verwaltung zur Steuerung offener und komplexer Prozesse verbunden. Dies bedarf einer Leitungsstruktur, die Lehrer/-innen mit einbezieht (vgl. ALTRICHTER 2000; KRAINZ-DÜRR 2001).

Diese knappe Darstellung des Problemfeldes dient als Hintergrundfolie der Analyse des Spannungsfeldes zwischen Professionalisierung der Einzelperson und Schulentwicklungsprozessen an den Schulen der Lehrgangsteilnehmer/-innen, an denen sie ihre Praktika durchführten.

3.2. *Evaluationsergebnisse: Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung*

Als primäre Datengrundlage dienen die Interviews, die im Rahmen der *fokussierten Evaluation* von einer externen Evaluatorin mit sechs Teilnehmer/-innen zu zwei Zeitpunkten (auf dem Pflichtseminar 5 und nach dem Pflichtseminar 6) durchgeführt wurden (vgl. LESJAK 2000). Die Interviewpartner/-innen wurden so ausgewählt, dass sie verschiedene Schultypen, unterschiedliche Vorbildung und eine Mischung aus Frauen und Männern repräsentieren. Ziel der Interviews war einerseits ein Feedback zur Gestaltung des Lehrgangs zu erhalten, zum anderen sollten die Interviewpartner/-innen angeregt werden, über das Problemfeld interner Koordination bzw. Moderation von Schulentwicklungsprozessen auf Basis eigener Erfahrungen und der eigenen Arbeit zu reflektieren. Die Interviewzitate werden durch einen Buchstaben (I für Interview) und eine Zahl (fortlaufende Numerierung der durchgeführten Interviews) anonymisiert. Die dritte Ziffer gibt die Seitenzahl im Transkript an. Als weitere Datengrundlage für die Betrachtung der Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung werden drei (der insgesamt sieben bisher vorliegenden) Abschlussarbeiten herangezogen.

Erworbene Kompetenzen

Im Sinne professionellen Handelns in Schulentwicklungsprozessen beschreiben die interviewten Lehrer/-innen, welche Leistungen sie für wichtig erachten, über welches Know-how sie verfügen und wie sie professionell Schulentwicklung planen und durchführen würden. Damit werden im Wesentlichen Gestaltungskompetenzen (Aktion) für Schulentwicklungsvorhaben angesprochen. Neben Methodenkompetenz (wie beispielsweise das Anwenden der SWOT-Analyse, von Moderationstechniken und Evaluationsinstrumenten) kommen auch Sozialkompetenzen zur Sprache: „... *wie gehe ich mit Ängsten [und] Widerstand um ... ich nehme jetzt Ängste und Befürchtungen ernst ...*“ (I/1/2).

Eine Interviewpartnerin beschreibt die Kompetenzebene im persönlichen Handlungsbe-
reich als situationsadäquate Aktionskompetenz: *„Professionalität heißt für mich situati-
onsadäquat zu agieren – mit Gruppen und alleine ... das ist da [im Lehrgang: Anmerk.
d. Verf.] sehr gut ausgebildet worden ...“* (I/4/17).

Professionelles Handeln wird aber auch in seiner Prozesshaftigkeit gesehen: *„... weil es
geht ja genau darum, dass man nicht so genau weiß, wo es langgeht, sondern dass man
im Prozess erarbeitet, wo es lang gehen könnte und dass das ein fortwährender Prozess
ist ...“* (I/6/13).

Diese Liste ließe sich fortsetzen. Es wurden also Qualifikationen im Bereich der Schul-
entwicklung im Lehrgang erworben. Die Grenzgänge zwischen dieser persönlichen
Professionalisierung und Schulentwicklungsprozessen werden sichtbar, wenn die Ebene
der Umsetzung in den Blick genommen wird.

Handeln im Praxisfeld der Schule

Schulentwicklung wird als erfolgreich beschrieben, wenn sie im Rahmen von Aktivitä-
ten innerhalb des eigenen Fachbereichs versucht wird. Der Handlungsspielraum fokus-
siert dabei auf die jeweilige Gruppe und auf die Gestaltung von speziellen einzelnen
Vorhaben: *„Ich habe ... einerseits die Begabtenförderung und auf der anderen Seite die
Förderung von Englisch als Arbeitssprache ... es sind beides Bereiche, wo ich ausrei-
chend Spielraum habe ...“* (I/6/1). Eine andere Teilnehmer/-in erzählt: *„... in Englisch
habe ich gesagt, dass es sinnvoll wäre, wenn wir uns in regelmäßigen Abständen als
Fachgruppe treffen ... das ist aufgenommen worden und seither treffen wir uns regel-
mäßig einmal im Monat ... und danach habe ich vorgeschlagen ein Protokoll zu schrei-
ben, damit einfach die Sachen für alle transparent sind ...“* (I/4/3). Es werden also erste
elementare Schritte einer kontinuierlichen Zusammenarbeit und Kommunikation ge-
setzt.

An einem weiteren Beispiel aus einer Abschlussarbeit soll genauer gezeigt werden, wie
es im Kontext des Lehrgangs gelungen ist, durch ein koordiniertes sowie dokumentier-
tes und reflektiertes Vorgehen neue kooperative Arbeitsweisen zu verwirklichen und
damit auch Akzente für die ganze Schule zu setzen. In der Studie *„Die Integrationsklas-
se – (k)eine Chance für Schulentwicklung“* (vgl. ROSNER 2001) wird der Versuch an
einer Hauptschule dargestellt, eine Integrationsklasse einzurichten. Der Weg von der
Bildung eines Unterrichtsteams bis zur Einrichtung dieser Klasse wird mit Hilfe eines
Forschungstagebuches, von Konferenzprotokollen und Interviews dokumentiert. An-
schließend wird durch verschiedene Datenerhebungen (Fragebögen, SWOT-Analyse,
Evaluationszielscheibe) eine Evaluation des bestehenden Zustandes durchgeführt und

hinterfragt, ob die Arbeit des Lehrerteams, das die Integrationsklasse führt, als ein Modell eines „lernenden Teams“ für Schulentwicklung gesehen werden kann. Der Autor kommt zum Schluss, „... dass wir auf dem richtigen Weg sind, das Ziel allerdings noch nicht in allen Bereichen erreicht haben“ (ROSNER 2001, S. 26). Um dies zu belegen, werden die eigenen Ergebnisse mit Merkmalen lernender Schulen und lernender Teams aus der Literatur verglichen (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999; SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1999). Auf dem richtigen Weg sieht sich das Team insofern, als sich die Arbeit förderlich auf den Unterricht auswirkt und durch die Übereinstimmung in vielen pädagogischen Ansprüchen sowie durch die intensive Zusammenarbeit so etwas wie ein „Teamethos“ entwickelt hat. Eine der Stärken des Teams wird in der Arbeit mit der Klasse und in der Zusammenarbeit untereinander sowie mit den Eltern gesehen. Das Team ist unter Druck geraten, das Unterrichtsprojekt „Integrationsklasse“ zu einem Erfolg zu machen, gerade wegen der Skeptiker und „Besserwisser“ an der Schule. Dadurch wird die Bereitschaft für Lernen gesteigert. Ein Ernst zu nehmendes Hindernis ist jedoch, dass Schulen Schwierigkeiten haben zu lernen, da in der Organisation Schule keine Zeiten dafür vorgesehen sind. Zusätzliche Zeitressourcen müssten unter dem Schlagwort „Engagement“ unentgeltlich von den Teammitgliedern zur Verfügung gestellt werden. In der Studie wird als zukünftiges Ziel formuliert, die in der Arbeit mit der Integrationsklasse gewonnenen Erkenntnisse (z.B.: hinsichtlich Teamzusammenstellung, Teamkommunikation, Team-teaching, projektorientiertem und schülerzentriertem Unterricht) langsam und behutsam auf die ganze Schule zu übertragen. *„Sozusagen die Kollegen/Kolleginnen auf den Geschmack bringen, was es heißt, Synergieeffekte in einem gut zusammenarbeitenden Team zu erzielen, was es heißt, in einem Team mitzuarbeiten und an seinem Erfolg teilzuhaben“* (ROSNER 2001, S. 25).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Schulentwicklungsarbeit durchaus erfolgreich an Gruppen ansetzt. Dies greift aber aus der Sicht der Gesprächspartner/-innen zu kurz: *„Schulentwicklung kann für mich nicht nur bedeuten, da gibt es eine Fachgruppe in Deutsch an dieser Schule und diese Fachgruppe macht jetzt Schulentwicklung für Deutsch – also das kann es alleine nicht sein, das ist ein Puzzleteil, aber es muss natürlich über das hinausgehen – darin sehe ich Schulentwicklung ... Schauen, was sind die Schwerpunkte dieser Schule – was sind sie im unterrichtlichen Sinn, was im sozialen Sinn, was im kulturellen Sinn ... es muss schon in ein Profil münden, das sich die Schule gibt ...“* (I/5/7).

Die Initiierung und Durchführung von gesamtschulischen und umfassenden Entwicklungsvorhaben ist laut den Aussagen der interviewten Lehrer/-innen an sich ein Unterfangen, auf das die Schule als System strukturell nicht vorbereitet und ausgestattet ist. Eine Reihe von Rahmenbedingungen (Rolle der Schulleitung, Zeit, „Mandat“ vom

Kollegium, Aufträge zur Schulentwicklung, politische Situation etc.) greifen ineinander und befestigen in den meisten Fällen ein „System der Nicht-Veränderbarkeit“. Eine Reihe von Aussagen belegt dies und verweist darüber hinaus auf die Eigenlogik der Schule: *„Wir haben ein Leitbild, das ist festgeschrieben und ausgehängt ... schaut keiner hin, hat eh schon jeder vergessen, was es ist, aber es ist einmal gemacht worden – es schläft, aber es ist da ... es haben auch einige gelesen, aber es gibt keine gemeinsame Aktion dazu, und mein Eindruck ist, dass an der Schule alle auf irgendeine Art tätig sind, aber ich glaube, es ist ein Tabuthema, dass irgendjemand etwas steuern oder lenken sollte ...“* (I/6/6). Solche Schilderungen der Interviewten weisen einerseits darauf hin, dass diese Strukturdefizite „systemfunktional“ sind – sie dienen dazu, den Status quo beizubehalten. Andererseits wird daraus aber auch ein Reflexionsniveau ersichtlich, das systemische und mikropolitische Perspektiven andeutet.

Die Interviewten sehen ihre Rolle daher kaum in der Verantwortung, Schulentwicklung zu steuern, sondern verstehen sich als Begleiter/-innen, Koordinator/-innen oder in einer Vermittlungsfunktion. Eine Voraussetzung dafür ist aber ein klarer Auftrag und die Akzeptanz der Kolleg/-innen: *„... Ich sehe mich als Helfer und Koordinator, aber die Forderung [nach Schulentwicklung: Anmerk. d. Verf.] muss vom Chef kommen. Die Kollegen brauchen dann keinen Druck, sondern eine sanfte Steuerung. Ich sehe mich hierbei als Vermittler“* (I/2/1). Die Lehrer/-in erkennt hier, dass man einen Auftraggeber und ein Mandat braucht, um koordinieren zu können.

Darüber hinaus wird die zentrale Rolle der Schulleitung sichtbar. Wenn interne Schulentwicklungsmoderator/-innen keine kontinuierliche Unterstützung von der Leitung und keinen klaren Auftrag erhalten, können sie ihre Rolle nicht erfüllen. An einigen Schulen erhalten die Teilnehmer/-innen auch die nötige Unterstützung. Dies äußert sich unter anderem darin, dass in den schriftlichen Arbeiten, die während der vier letzten Semester des Lehrgangs zu verfassen sind (drei reflective papers und eine Abschlussarbeit), Themenfelder bearbeitet werden, die für die gesamte Schule als Organisation von Interesse sind (z.B. Fragen der Leistungsbeurteilung an einer Volksschule oder die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an einer Pädagogischen Akademie).

Es werden aber auch Probleme artikuliert: *„... beim Schulleiter ist es so: Hauptsache, es ist Action da ... wenn jemand was macht, kommen wir ein bisschen in die Presse. Es ist was los ... dann ist es wieder vorbei und wir gehen zum nächsten Event“* (I/3/4). Oder: *„Der Leiter steht zwar prinzipiell dahinter, aber er interessiert sich nicht dafür. Er hat gesagt, er hätte gerne etwas zum Thema Schulprogramm ... er hat sich danach aber nicht mehr um die Gruppe gekümmert“* (I/1/2). Auch in zwei Abschlussarbeiten wird die große Bedeutung der Schulleitung als Unterstützung für interne Moderator/-innen

thematisiert. In einem Fall belastet eine nur formale Unterstützung die Arbeit. Im anderen Fall hat eine neue Schulleitung durch autoritatives Verhalten die Weiterentwicklung einer mehrjährigen fächerübergreifenden Initiative verunmöglicht: „... auch wenn die Initiative für einen Schulentwicklungsprozess von oben kommt, muss die Basis in einem geeigneten Rahmen miteinbezogen werden. Geschieht das nicht oder in nur geringem Ausmaß ... so besteht die Gefahr, dass ein Schulentwicklungsprozess zur reinen Machtfrage wird“ (Auszug aus einer Abschlussarbeit).³

Das Problem wird an einigen Schulen noch verstärkt, da die Tabuisierung des Themas „Steuerung“ dazu führt, dass Fragen nach Entwicklung, Transparenz, Kommunikation etc. nicht offen diskutiert werden. Eine Auswirkung davon ist die Entwicklung von „geheimen Hierarchien“, die das Kollegium in organisationell Einflussreiche und eher „Ohnmächtige“ differenziert. „Ich sehe das so bei uns in der Schule, da sind ein paar am Werk, die halten sich eher im Hintergrund, aber nur, was die halt machen, das passiert dann ... es wird aber nicht offen ausgesprochen ... es sind die geheimen Lenker in der Schule ...“ (I/3/3). Diese Konstellationen erschweren natürlich die Arbeit interner Moderator/-innen beträchtlich. Es wird aus Interviews und schriftlichen Arbeiten aber deutlich, dass die Teilnehmer/-innen – auch bei schlechten Bedingungen an der Schule – für die eigene Bewusstseinsbildung und Reflexionsfähigkeit profitiert haben. Zwei Beispiele: „Man muss den Zusammenhang sehen: die Verbesserung des Unterrichts hängt mit Schulentwicklung zusammen ... das heißt, dass da auch strukturelle Entwicklung stattfinden muss. (I/1/3). Oder: „... ich bin mir jetzt ... der Unmöglichkeit bewusst, dass man sagt, o.k. wir machen jetzt Schulentwicklung - hier gibt es drei Punkte: zuerst einmal das Leitbild, das Profil und dann machen wir jetzt ein Schulprogramm und haben noch eine Steuergruppe ... und danach ziehen wir Bilanz und machen den nächsten Entwicklungsschritt – so stimmt es in keiner Weise ...“ (I/6/3).

4. Resümee und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen in Hinblick auf Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung, dass *Vernetzung* immer schwieriger wird, je stärker *Aktionen* vom eigenen autonomen Bereich an der Schule wegführen. Entwicklungsvorhaben gelingen im eigenen Unterricht gut und auch in Gruppen (vor allem Fachgruppen) werden durchwegs Erfolge dargestellt. Werden jedoch Vorhaben mit schulweiter Dimension angesprochen, treten Probleme und Schwierigkeiten stärker hervor. Für die auf dem Lehrgang gewonnen methodischen und sozialen Kompetenzen für Organisations- und

3 Aus Anonymitätsgründen werden die betreffenden Studien nicht genannt.

Prozesssteuerung sind die Anwendungsmöglichkeiten vor Ort in starkem Ausmaß von den Rahmenbedingungen an der Schule abhängig. Die Daten dieser begleitenden Evaluation scheinen zu bestätigen, dass Schulentwicklungsarbeit einen Paradigmenwechsel im oben beschriebenen Sinn bedeutet. Es gilt, folgende „Symptome“ der vorherrschenden Kultur an Schulen zu überwinden: zellulare Organisationsstruktur, wenig professionsbezogene Kommunikation, das Autonomie-Paritäts-Muster und in Verbindung damit die Ängste und Befürchtungen gegenüber Evaluationsvorhaben, diffuse Widerstände gegenüber Neuerungen u. Ä. Den Teilnehmer/-innen wurden diese Zusammenhänge durch den Lehrgang bewusst(er) gemacht. Das bedeutet für sie einen Zuwachs an Reflexionskompetenz. Auch die Gefahren von Einzelaktionen (z.B. ohne Mandat des Kollegiums) sowie die Bedeutung der Unterstützung durch die Schulleitung etc. werden deutlich erkannt. Die Rollenreflexion für interne Koordination und Moderation von Schulentwicklungsarbeit wird durch die Teilnahme am Lehrgang ausgeprägter und inkludiert die Einschätzung dessen, was nicht leistbar ist und wo die Grenzen des Machbaren liegen. Durch die Erweiterung der Reflexionsbasis steigt die Chance einer begründeten und damit potentiell nachhaltigeren Vernetzung mit anderen Akteuren an der Schule, die strukturelle, systemische und mikropolitische Dimensionen mitbedenkt. Die Erfahrung von Grenzen und deren Reflexion ist eine Voraussetzung für die potentielle Überwindung oder zumindest konstruktive Bearbeitung von Grenzen. Reflektierte Grenzerfahrungen hat der ProFiL-Lehrgang auf jeden Fall ermöglicht. Darüber hinaus wurden in einigen Schulen aber auch erste Schritte zu einer Weiterentwicklung der Struktur und Kultur hin zu vermehrter professioneller Kooperation gesetzt.

Trotz der strukturell und kulturell schwierigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen an Schulen dürften Schulentwicklungsthemen unter dem Titel der Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen. Es sollte daher Interesse daran bestehen, Mitarbeiter/-innen für diese Aufgaben zu qualifizieren und damit strategische Personalentwicklung zu betreiben. Je besser vorbereitet Schulen und ihre Lehrer/-innen für Schulentwicklungsprozesse sind, desto eher werden sie sich sowohl in der zunehmenden Konkurrenz durchsetzen und insgesamt einen höheren Grad an Befriedigung über die eigene Arbeit erzielen können.

Die Unterstützung von professioneller Weiterentwicklung an Schulen ist auch für universitäre Einrichtungen eine exzellente Chance, sich selber weiter zu entwickeln. Das Interesse geht weit über den gesetzlichen Bildungsauftrag hinaus, da damit nicht nur Absolvent/-innen weitergebildet werden, sondern auch die Chance steigt, dass besser qualifizierte Abgänger/-innen dieser Schulen als Studierende an die Universitäten kommen. Zudem ergeben sich im Rahmen von berufsbegleitenden Weiterbildungslehr-

gängen hervorragende Möglichkeiten für eine Verbindung von Theorie und Praxis, die für beide Seiten fruchtbar sind.

Literatur

- ALTRICHTER, H.: Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen. In: BASTIAN, J./HELSPER, W./REH, S./SCHELLE, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Leske+Budrich: Opladen 2000, 145-166.
- ALTRICHTER, H. & KRAINER, K.: Wandel von Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. In: KRAINER, K. & POSCH, P. (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen (PFL)“. Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1996, 33-51.
- ALTRICHTER, H. & POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. StudienVerlag: Innsbruck-Wien-München 2000. (Band 2 der Reihe „Innovationen in der Berufsbildung, IBB-Forschung“.)
- BAUER, K. O.: Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozess. In: Erziehungswissenschaft 9 (1998) 17, 43-56.
- IFF (Hrsg.): Universitätslehrgang Professionalität im Lehrberuf (ProFiL). Studienplan. IFF: Klagenfurt 1999.
- JANSCHKE, W., KRAINER, K. & POSCH, P.: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden. IFF & PI Kärnten: Klagenfurt 1999. (Version 1.1).
- KLEMM, K., SCHRATZ, M.: Leistungstests und Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 2 (2001), 4-8.
- KRAINER, K.: Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen!. In: Journal für Schulentwicklung 2 (2001), 33-45.
- KRAINER, K. & POSCH, P. (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen (PFL)“. Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1996.
- KRAINZ-DÜRR, M.: Wie Lernen in die Schule kommt. Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. StudienVerlag: Innsbruck-Wien-München 1999.
- KRAINZ-DÜRR, M.: Abschließende Einschätzungen. In: IFF (Hrsg.): Projekt Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen. Endbericht. MS. IFF: Klagenfurt 2001, 64-71. (Bd.2).
- KRAINZ-DÜRR, M., KRÖPFL, B., PIBER, CH., STERN, T., KRAINER, K. & RAUCH, F.: Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen (PFL)“. Fortbildungsprogramme in den Bereichen Geschichte, Bildnerische Erziehung, Deutsch, Musikerziehung (*ArtHist*), Biologie, Chemie, Physik (Na-

- turwissenschaften), Englisch als Arbeitssprache, Mathematik. In: KNAPP, G. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven*. Hermagoras Verlag: Klagenfurt-Laibach-Wien 2002, 332-359.
- LESJAK, B.: *Evaluation des Lehrgangs ProFiL. Zweiter Zwischenbericht*. Manuskript. IFF: Klagenfurt 2000.
- MARX, E.C.H. & Van OJEN, Q.H.J.M.: *Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem*. In: POSCH, P. & ALTRICHTER, H.: *Schulautonomie in Österreich*. BMUK: Wien 1992, 160-183.
- MEYER, H.: *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Cornelsen Scriptor: Berlin 1997.
- OECD (Hrsg.): *Schools and Quality. An Internal Report*. OECD: Paris 1989.
- PURKEY, S.C./ & SMITH, M.S.: *Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten*. In: AURIN, K. (Hrsg.): *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1991, 13-45.
- RAUCH, F. & BIOTT, C. (Hrsg.): *Schulleitung: Herausforderung und Unterstützung aus internationaler Perspektive*. StudienVerlag: Innsbruck-München-Wien 2002 (In Vorbereitung).
- ROLFF, H.G.: *Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Schulentwicklungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991) 6, 865-886.
- ROSNER, W.: *Die Integrationsklasse – (k)eine Chance für Schulentwicklung*. Abschlussarbeit im Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL). IFF: Klagenfurt 2001.
- SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U.: *Die lernende Schule*. Beltz Verlag: Weinheim-Basel 1999.