

Heinbockel, Sabine

Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 101-111. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2010)*



Quellenangabe/ Reference:

Heinbockel, Sabine: Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 101-111* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80343 - DOI: 10.25656/01:8034

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80343>

<https://doi.org/10.25656/01:8034>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2010

Vielseitig fördern

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Anne Breuer, Thomas
Coelen, Ulrich Deinet, Christian Fischer,
Lars Gillessen, Janina Hamf, Sabine
Heinbockel, Walter Herzog, Heide
Hollmer, Heinz Günter Holtappels,
Maria Icking, Susan Kagelmacher,
Susanne Kortas, Harald Ludwig, Petra
Neumann, Ulrike Popp, Franz Prüß,
Kerstin Rabenstein, Rolf Richter,
Elisabeth Schlemmer, Matthias Schöpa,
Marianne Schüpbach, Anna Schütz,
Uwe Schulz, Esther Serwe, Anna Lena
Wagener, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

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.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2009

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974511-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Vielseitig fördern

Christian Fischer, Harald Ludwig Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule	11
Kerstin Rabenstein Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein Fallvergleich	23
Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagschule (2)	34
Elisabeth Schlemmer Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen	48
Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen?.....	67
Ulrike Popp Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen	79

Praxis

Lars Gillessen Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz	91
Sabine Heinbockel Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention	101

Pädagogische Grundlagen

Petra Neumann Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene Folgerungen für die Ganztagschule	115
--	-----

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung 129

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung 139

Ulrich Deinet, Maria Icking

Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW 152

Berichte aus den Bundesländern

Susan Kagelmacher, Heide Hollmer

Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein 167

Ganztagsschule in der Schweiz

Walter Herzog

Klassisch oder modular? Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität 181

Nachrichten

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg

Ganztagsschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik. Der Ganztagsschulkongress des BMBF 2008 in Berlin 191

Rolf Richter

Qualität an Ganztagsschulen. Ganztagsschulkongress der GGT 2008 in Hannover 202

Marianne Schüpbach

Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 216

Uwe Schulz

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen 221

Rezensionen

- Anne Breuer, Anna Schütz
 Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule.
 Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008..... 226
- Harald Ludwig
 Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer
 an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 227

Neuerscheinungen

- Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der
 Ganztagsbildung. VS Verlag, Wiesbaden 2008 232
- Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):
 Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und
 Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.
 Juventa Verlag, Weinheim und München 2009 232
- Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale
 Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie.
 Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 233

Anhang

- GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) 234
- GGT-Beitrittsformular 238
- Autorinnen und Autoren 240
- Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher 250

Sabine Heinbockel

Von Problemzirkeln und Lösungsräumen

Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention

Einem Diktum von Peter Senge zufolge bewegt sich das System Schule langsamer als das System Kirche.¹

Wie bemerkenswert! Dieser Spruch legt nahe, es gebe VIEL Zeit für Schul- bzw. Bildungsfragen, Geduld und Langfristigkeit scheinen geraten bei dem Projekt „Schule entwickeln“.

Erstaunlich erscheint zweierlei: erstens das Spannungsverhältnis zwischen dieser auf Langsamkeit und Dauer angelegten Perspektive und dem von Zeitmangel und Akuthandeln bestimmten Schulalltag. Zweitens scheint kein Handlungsdruck, der immer noch durch das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems im internationalen Vergleich offenkundig ist, irgendeinen beschleunigenden Einfluss auf das Tempo oder die Einsicht in notwendige Veränderungen hinsichtlich Schulentwicklung nehmen zu können.

Dieses Einerseits-andererseits (auf der einen Seite der lange Atem, auf der anderen Seite schnelles, oft hektisches Tagesgeschäft) ist ein kennzeichnendes Merkmal des Systems Schule und eine interessante Ambivalenz, die sich in vielen Bereichen wiederfindet.

In diesem Beitrag spielen einige Systemeigenschaften von Schule mit genau diesen Ambivalenzen eine Rolle. Es geht um Ansätze und Vorgehen bei der Beratung von Schulen. Am Beispiel der Beratungspraxis in Bremen, die über die Serviceagentur Ganztägig Lernen für Ganztagschulen angeboten wird, werden Erfahrungen und Erkenntnisse aus Schulberatungen reflektiert.

Ausgehend von Thesen über das System Schule wird die Bedeutung von lösungsorientierter Beratungspraxis dargelegt.

In Anlehnung an Konzepte lösungsorientierter Beratung ist der Text aufgebaut: die *Zwischentitel* markieren dabei Phasen², wie sie in einer Prozessbegleitung relevant sind.

Kontext: Schulberatungspraxis

Zwei Komponenten aus der Schulentwicklung der vergangenen Jahre haben auch neue Impulse für das Thema Schulberatung ermöglicht: der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen im Zuge des IZBB-Programms der Bundesregierung³ und damit

einhergehend die Einrichtung von regionalen Serviceagenturen in den Bundesländern, die für die Ganztagschulen ein breites Angebot an stärkeorientierter Unterstützung⁴ und Beratung entwickeln.

Ganztagschulen sind aktuell die Innovationsfenster und „Gelegenheitsstrukturen“⁵ im Bildungsdiskurs, und die Serviceagenturen sind als Kooperationseinrichtungen neue Spieler, die als Kompetenzteams bedarfsorientierte, innovative Ansätze verfolgen können. In einem Stadtstaat wie Bremen spielt Einzelschulberatung eine große Rolle, die Serviceagentur Bremen hat daher von Anfang an einen wichtigen Schwerpunkt in diesem Feld.

Ganztagschulberatung wird hier als Teil von Schulentwicklung begriffen, die nicht nur auf die organisatorischen Belange abhebt, die bei einer Umwandlung in den Ganztagsbetrieb oft im Vordergrund stehen, sondern in der es um „Entwicklung guter Schule“ geht.⁶

Im Hinblick auf Qualitätssicherung sind für die Bremer Beratungspraxis zwei Merkmale zu nennen. Im Bremer Orientierungsrahmen „Systematische Qualitäts- und Innovationsentwicklung für Schulen“⁷ der Senatorin für Bildung und Wissenschaft sind ganztagspezifische Faktoren eingearbeitet. Somit gibt es einen konzeptionellen Rahmen, in dem (Ganztags-)Schulentwicklung stattfindet. Für die Beratungsqualität der Serviceagentur gibt es außerdem ein Qualitätssicherungsinstrument, das aus drei Strängen besteht:

- „Basics“: Übereinkunft über Werte, die der Beratung zu Grunde liegen (Wertschätzung, Standards guter Schule, Ressourcenorientierung, demokratisches Verständnis),
- Standards für die Einzelschulberatung (Abläufe, Formulare),
- Standards zur Auswahl der Beraterinnen und Berater (fachliche Qualifikationen, Erfahrungshorizonte, Referenzen).

Wenn also Aufgaben und Instrumentarien geklärt sind, stellt sich immer wieder die Frage, welche Beratung Schulen brauchen, die sich auf den Weg machen, Ganztagschulen zu werden – und diese Frage zu beantworten heißt auch, die Kompetenzen zu definieren, die Beraterinnen/Berater brauchen, die diese Schulen beraten und begleiten sollen.⁸ Dies setzt zudem voraus, die Wertsysteme und Systematiken zu formulieren, nach der solche Beratung stattfindet.

Die Auftragsklärung

Es ist hilfreich, dabei zwischen Prozessberatung, Prozessbegleitung und Fachberatung zu unterscheiden. Um mit dem letztgenannten, aber naheliegenden Begriff zu beginnen: *Fachberatung* in dieser Unterscheidung bezeichnet all das, was an Fachwissen vermittelt werden kann: Wissens- und Erfahrungstransfer hinsichtlich Raumkonzeption, Rhythmisierung, Lehr- und Lernkultur, Öffnung von Schule, Kooperation und Essensversorgung.

Als Instrument der Wahl ist hier die Hospitation zu nennen – durch Besuche an bestehenden Schulen, gezielte Gespräche mit Schul- oder Abteilungsleitungen, Klassenlehrerinnen/-lehrer und Sozialpädagoginnen/-pädagogen. Durch die unmittelbare Anschauung anderer Schulpraxis lernen sowohl die Einzelpersonen als auch die beteiligten Systeme viel voneinander. Flankiert durch den Rat von Fachkollegen/innen, die thematisch klar umrissene Fachberatung anbieten, werden hier die Informationen, Tipps und Erfahrungsberichte gegeben, die erheblich dabei helfen, den Umwandlungsprozess zur Ganztagschule pragmatisch zu unterstützen.

Prozessberatung meint die Unterstützung, besonders für Schulleitungen, bei der Planung und Realisierung des Gesamtprozesses. Ganztagschule zu werden, ist eine die Organisationsentwicklung, die Personalentwicklung und die Unterrichtsentwicklung betreffende Großbaustelle. Prozessberatung hilft hier, das gesamte Umgestaltungsprojekt zu strukturieren, zu gewichten, zu steuern. Bestandteile der Ganztagsplanung, Zusammensetzung von Steuergruppen, „typische Widerstände“ und der Umgang damit, Hinweise auf andere Unterstützungsmöglichkeiten (Experten/innen und deren Vermittlung, Handlungs- und Arbeitshilfen, Fortbildungen etc.), auch Ermutigung und kritische Reflexion gehören in diesen Bereich.

Hier stellt sich einmalig die Frage nach dem „Stallgeruch“: Wie nah dran an den schulischen Gepflogenheiten sollte eine solche Beratung sein? Darüber gibt es sehr unterschiedliche Einschätzungen, die im zweiten Teil näher benannt werden.

Prozessbegleitung ist die dritte und möglicherweise zentrale Komponente der Beratungsleistung. Dabei handelt es sich im Durchschnitt um eine mindestens sechsmonatige Begleitung der Umgestaltungsprozesse einer Ganztagschule durch eine/n externe/n Beraterin/Berater, also eine Person, die entweder ausgebildete Supervisorin/Supervisor, Organisationsentwickler/in, Coach oder Trainer/in ist. Sie sind von ihrer Rolle und ihren Aufgaben her ausdrücklich systemfremd.

Von zentraler Bedeutung für die Prozessbegleitung ist in jedem Fall die *Rollenklärung*.

Häufig ist unklar, wer wofür verantwortlich ist, und der Umgang mit Verbindlichkeiten ist ein Lernprozess. Eine wichtige Aufgabe der Beraterin bzw. des Beraters ist es, solche Klärungen zu aktivieren, den Prozess möglich zu machen und zu sichern. Auch die Reflexion des Tuns ist ein aktiver Beitrag: Hinweise, Nachfragen, Ermutigungen sind sehr hilfreich, um einen Umwandlungsprozess systematisch durchzuführen. Verantwortlich für die Schulentwicklung sind Schulleitung und Kollegium, nicht Beraterinnen/Berater.

Auch zeigt sich, dass ein *anderes Arbeiten* oft eine bewegende Vorbildfunktion einnehmen kann: Wenn Steuergruppentreffen gut organisiert und zielführend durchgeführt werden, wenn die Arbeitsgruppen terminiert und mit klarem Auftrag ihre Ergebnisse präsentieren und sinnvoll einordnen können, wenn die Aufgaben sich nach den Erfordernissen richten und zu gewürdigten Erfolgen führen, ist Bewegung auch in die Schulkultur gekommen.

Entwicklungsprozesse sind zu weiten Teilen Arbeit an Haltungen und Einstellungen, aus denen berufliches und persönliches Verhalten entstehen.

Die Orientierung: Lösungsvision

Um Einzelschulberatung in seiner Vielfalt überhaupt angemessen anbieten zu können, hat die Serviceagentur einen „Kompetenzpool Ganztagschulberatung“ aufgebaut. Dieser Pool bildet eine Vielfalt von Beratungspraxis ab.

Sowohl in Hinsicht auf die Ergebnisse als auch auf die Prozessverläufe bestätigen sich nach mittlerweile vier Jahren Beratungspraxis folgende Punkte:

- Ganztagschule ist kein Selbstzweck, sondern Vehikel für gute Schule. Ein funktionierendes und verankertes Leitbild, eine gemeinsame pädagogische Vision bilden ein tragfähiges, auch belastbares Fundament für sinnvolle Ganztagschulentwicklung.
- Schulleitungen können sich konzeptionell denkend, klar delegierend und ziel führend agierend als Führungskräfte wahrnehmen.
- Ein klares Projektmanagement (Zieldefinitionen, Meilensteine, Zielerreichungskriterien, Arbeitspakete und Verantwortungsbereiche, Zeitpläne etc.) erleichtert die komplexe Umsetzung und erlaubt es, den Überblick zu behalten.
- „Weniger ist mehr“: Realistische Prioritäten schaffen Motivation, Entlastung und sichern damit schnellere Zielerreichung.
- Entwicklung braucht Zeit: je sorgfältiger und ruhiger die Anfänge gestaltet werden, desto besser (und übrigens auch schneller) gelingen die Prozesse.
- „Irren ist menschlich“: Fehler sind erlaubt, ein Prozess ist ein Prozess und nicht das perfekte Ergebnis: ein lohnendes Lernfeld für alle Beteiligten.
- Eine externe Begleitung bereichert nicht nur durch eine fachfremde Expertise. Die Prozessgestaltung, die Strukturierungshilfen, die kritische Reflexion und die Lösungsorientierung ermöglichen es, vorhandene Ressourcen und deren Einsatz ggf. leichter zu erkennen und zu realisieren.

Dies alles ist nicht wirklich neu – und all die Aspekte, die in der Motivationsforschung, in der Organisationstheorie, in der Personalführung seit langem bekannt sind, spielen eine Rolle.⁹ Neu ist, dass Schulen sich mit diesen Themen konfrontiert sehen und gefordert sind, nun auch eine lernende Organisation zu werden. Beratung hilft also nicht nur bei Schulentwicklungsprojekten; lösungsorientierte Beratung als Erfahrungsgelingerer Planung und erfolgreicher Interventionen stellt darüber hinaus eine wichtige Lernerfahrung für das System und seine Akteurinnen/Akteure dar.

Blicke ins System: Hypothesenbildung

Ein lernendes System ist dadurch gekennzeichnet, dass es die Bereitschaft für Veränderung bzw. Entwicklung besitzt. Diese Bereitschaft hat allerdings zunächst

mit der Einsicht zu tun, dass es überhaupt Sinn macht, etwas Neues anzugehen. Veränderung ist keineswegs ein Wert für sich, ist nichts, was alle gleich gern vollziehen; Innovation und Veränderung sind möglicherweise mit Verlust, mit Ängsten, mit Ablehnung verbunden. Soziale Systeme sind immer auch von und für Menschen bestimmt, also macht es Sinn, die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu schaffen, um bei Personen die entsprechenden intrapersonalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen. Hier spielen Motivation und Werte¹⁰ eine zentrale Rolle. Dies hat Relevanz für die Arbeit mit den am Ganzttag beteiligten Professionen.

„Wenn die Ganzttagsschule den Anspruch erhebt, eine Schule der Zukunft zu sein, muss es Unterscheidungsmerkmale zu herkömmlichen pädagogischen Konzepten geben. Diese Merkmale sind in verschiedenen Qualitätsrahmen und Schriften dargelegt. Dies sind die Kriterien, an denen man nach Fertigstellung des Umbaus erkennt, an welchen Stellen eine Erneuerung stattgefunden hat. Was allerdings kaum zu finden ist, sind Aussagen über die Strategie des Umbaus selbst. Herkömmliche Schulentwicklungsmodelle, wie sie in den neunziger Jahren aus Konzepten der Organisationsentwicklung in die Schulen gelangten, greifen oft auf eine mechanistische Strategie auf der Ebene von Sachinhalten und Strukturen zurück. Über Iststandserhebungen, sogenannten Stärke-Schwächen-Analysen und Checklisten mit oft plakativen Indikatoren wird ein defizitäres Bild von der Schule entworfen, welches dann einer Korrektur oder Retouchierung unterzogen werden soll. Dies wird bei der aktuellen Qualitätsdiskussion oft zu wenig berücksichtigt. Die Arbeit an Haltungen und Einstellungen ist geradezu tabuisiert und der Schwerpunkt liegt oft auf Fachberatung und Checklistenbürokratie. Wenn die Ganzttagsschule eine neue Lehr- und Lernkultur entwickeln soll, muss besonders darüber nachgedacht werden, wovon es sich zu verabschieden gilt.“¹¹

Lösungsverschreibung I

Statt einer ausgeprägt defizitorientierten Systemlogik zu folgen, bewährt sich eine systemisch-lösungsorientierte Herangehensweise.

Systemisch-lösungsorientierte Konzepte bedienen sich gern eingängiger Formulierungen. Vier solcher Kernaussagen sind aus meiner Sicht überaus wichtig:

- „Stärken stärken, Schwächen schwächen“ (als Imperativ für Interventionen).
- „Wenn etwas gut funktioniert, mach mehr davon, wenn etwas nicht funktioniert, hör damit auf“ (als zentraler unmittelbarer Indikator zur Stärken-Schwächen-Analyse).
- „Das Klientensystem weiß am besten, was es braucht“ (als konsequent stärkenorientierte Perspektive und Haltung).
- „Es ist alles da, was wir brauchen“ (als ressourcenorientierter Ansatz zur sofortigen Veränderungsarbeit).¹²

Was bei Schulentwicklung erreicht werden soll, geht über aufgesetzte strukturelle Veränderungen hinaus. So ist z.B. eine Rhythmisierung des Schultages schnell eingeführt. Wenn aber die Mehrzahl der an der Schule Handelnden diese strukturelle Maßnahme nicht inhaltlich trägt und sinnhaft mit Leben füllt, wird sie nur in begrenztem Maße eine tatsächliche Veränderung der Lern- und Lehrkultur bewirken. Sich diesen Unterschied klarzumachen, kann für die Beratung entscheidend sein: Es geht bei der Frage, wie denn der Schultag anders als in 45-Minuten-Stücken zu takten sei, ja nicht tatsächlich darum, auf andere Zeiteinheiten hingewiesen zu werden – es geht um Haltungen und Traditionen. Das „Lesen“ der vorhandenen Schulkultur und deren Ausdeutung für die Beratungsarbeit sind dabei eine wichtige Quelle für das Entwickeln zielfördernder Ansätze.

Eine Schleife

Es sind, wie gesagt, Menschen mit ihren Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen und Glaubenssätzen, die den Veränderungsprozess gestalten sollen. Diese Menschen bilden das System Schule, zu dem die Schule selbst, die Lehrerfortbildungsinstitute, die AusbildungsleiterInnen in der zweiten Ausbildungsphase und die Bildungsministerien gehören.

Dieses System ist von einer bemerkenswerten Homogenität geprägt: Fast das gesamte Personal in den beschriebenen Bereichen bestand (und besteht) im Wesentlichen aus „gelernten Lehrerinnen und Lehrern“. Kaum ein anderer Bereich ist so monoprofessionell. Das betrifft nahezu alle Bereiche der Sozialisation in das System (Art des Studiums, Referendariat und Fortbildung) und des Berufsalltags.¹³ Auf dem Hintergrund dieses Erklärungsmusters könnte sich übrigens erklären, wieso der Umgang mit Heterogenität immer noch ein so großes Thema für Schulen ist.

Die Akteurinnen und Akteure sind also – im Kern für die Gestaltung von Unterricht – sehr spezifisch ausgebildete Experten. Schule in der Art, wie sie in den vergangenen Jahren häufig praktiziert worden ist, reduzierte: Komplexes Wissen wurde zu „Lernhäppchen“, Zusammenhänge wurden zeitlich und inhaltlich fragmentiert, Fehler fielen außerordentlich stark ins Gewicht.

Mit den wandelnden Anforderungen an Bildung und Schule kommen ganz neue Aufgabengebiete und Handlungsfelder in den Blick. Die Akteurinnen und Akteure brauchen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, um die vielen neuen Herausforderungen bewältigen zu können. Die grundlegende Kompetenzorientierung als Grundlage und Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung des Lebens und Arbeitens in Gegenwart und Zukunft¹⁴ erfordert einen Paradigmenwechsel auch und gerade im Bildungswesen. Das „lebenslange Lernen“, das für alle Menschen in einer globalisierten postindustriellen Arbeitswelt *conditio sine qua non* geworden ist, ist mit Nachdruck in den Schulen angekommen.

Bei Veränderungsprozessen im Rahmen von Schulentwicklung gibt es immer

wieder eine starke Tendenz, auf dem „Stallgeruch“ zu bestehen. Schule sei so speziell, der Wunsch bzw. das Bedürfnis nach schnellen, unmittelbar umsetzbaren Rezepten ist oft sehr stark. Das eigene Bewusstsein, die eigene Anschauung und Erfahrung prägen die Weltsicht und reproduzieren sich ungebrochen, sofern es keine Inspiration, Irritation, Not-Wendigkeit gibt, neue Gesichtspunkte und andere Standpunkte zuzulassen. Auch das Lernen vom Vorbild¹⁵ wird hier wirksam. Der Verweis auf die Sonderstellung von Schule (sehr spezielle Arbeitszeiten, sehr geschlossene Arbeitsweisen und -inhalte, ganz besondere Problemstellungen etc.) befördert aus meiner Sicht ein Inseldasein, das nur sehr bedingt den tatsächlichen Anforderungen von Schule und Gesellschaft gerecht wird. Auf der einen Seite werden die Unterschiede zu anderen Arbeitswirklichkeiten in der globalisierten postindustriellen Gesellschaft hervorgehoben, zugleich ist diese „Insel“ der einzige reale Ort, an dem sich Kinder, Jugendliche und Eltern aus ganz verschiedenen Milieus dieser Gesellschaft noch treffen (müssen), an dem also sämtliche gesellschaftspolitischen Phänomene zeitnah und direkt wirksam werden. Schule ist im Zentrum und zugleich am Rande – welch ein Spagat!

Ähnlich große Spannungsbögen finden sich in der Einstellung zu Führung, Steuerung, Autonomie und dem eigentlichen Arbeitsauftrag. Einerseits sind Schulleitungen als Macherinnen/Macher gefordert, zugleich dürfen sie häufig auf keinen Fall den Anschein erwecken, tatsächlich steuern zu wollen. Einerseits gibt es ein klares Bewusstsein der Abhängigkeit vom jeweiligen Dienstherrn, andererseits gibt es eine ausgeprägte Erfahrung der sanktionsfreien Eigenmächtigkeit. Während die Schüler/innen häufig für ihr schlechtes Abschneiden und schlechtes Benehmen verantwortlich gemacht werden, gibt es bei vielen Lehrkräften kein durchgehendes Verständnis für die Verantwortlichkeit des eigenen professionellen Handelns und Vorbilds für die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern. Unterschiedliche, auch ganz widersprüchliche Schulentwicklungslinien werden abgearbeitet, gleichzeitig bleibt das Kerngeschäft Unterricht nahezu unverändert. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen, deutlich geworden ist, dass sich die Akteurinnen/Akteure rund um Schule in einem durch intensive Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten geprägten System bewegen. Schule ist noch keinesfalls eine Lernende Organisation. Die vielzitierten Einzelkämpfer/innen erleben den Arbeitsalltag als hochgradig fremdbestimmt, überlastend und wenig erfolgreich. Wertschätzung spielt kaum eine Rolle.¹⁶ Zu Beginn der Umwandlung zu Ganztagschulen erscheint Schulalltag für alle Beteiligten kaum leistbar.

Diese Beschreibung lädt fast schon dazu ein, als nächstes eine Vielzahl von Problemzirkeln aufzumachen – auf den ersten Blick. Und tatsächlich passiert genau das häufig: die Problemlagen, Belastungen, Ratlosigkeiten scheinen nahezu unbegrenzt, die Not so groß, die Bedarfe unerfüllbar, die Interdependenzen so komplex – wie soll das zu schaffen sein?

Hier liegen meiner Ansicht nach die Stärken der lösungsorientierten Ansätze.

Handlungsleitend dabei ist die Lust darauf, Lösungen zu entwickeln statt Probleme zu bekämpfen.

Lösungsverschreibung II

Üblicherweise schauen wir auf die Defizite, sind fixiert auf das, was es bräuchte, um etwas zu ändern. Dabei wird oft übersehen, wie viel hier und jetzt vorhanden ist.

Schule findet ja jeden Tag statt; Schulleitungen gelingt es, Kollegien „mitzunehmen“, Lehrerinnen/Lehrer sind ausgesprochen multitaskingfähig, flexibel, haben methodisch hoch differenzierte Kenntnisse, bewältigen komplexe Vorgänge, gehen mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen um – um nur einiges zu nennen. Die Bildungsbehörden stellen den Schulbetrieb sicher und entwickeln zugleich Strategien und Rahmenvorgaben. Die Lehrerfortbildungseinrichtungen und Landesinstitute halten ein enormes Repertoire an Fortbildung vor und stellen sich auf neue Anforderungen ein. Die Ausbilder/innen begleiten und bilden Referendarinnen/Referendare in Zeiten sich verändernder Studien- und Prüfungsordnungen in der zweiten Phase.

Es gilt, diese Schätze zu heben und den Raum zu schaffen, die vielfältigen Kompetenzen sichtbar und wirksam werden zu lassen. Am Beispiel der Ganztagschule gibt es dazu sehr viele Gelegenheiten. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen haben die Zeit und den Raum, sich anders zu erfahren, auch die Erwachsenen finden hier neue Lerngelegenheiten.

Um das zu realisieren, braucht es häufig nur einen Impuls von außen, und hier liegt der Mehrwert der systemfremden Interventionen. Externe Berater/innen sind nicht dazu da, den Expertinnen/Experten in der Schule zu sagen, wie Schule funktioniert – wer sollte gestandenen Stundenplanerinnen/-planer sagen wollen, wie Rhythmisierung geht? Die Frage jedoch, wofür der 45-Minuten-Takt eigentlich gut ist, bahnt einen Weg, über die Zeitgestaltung ernsthaft nachzudenken; und je ferner die Beraterfragen zur tradierten Praxis sind, desto besser.¹⁷ Die Irritation der gewohnten Abläufe und Denkgewohnheiten ist zentral für die inhaltliche Adaption neuer Konzepte, es geht eben NICHT um die schnelle Umsetzung von Rezepten, die sich nahtlos einfügen lassen in das Vorhandene, sondern um eine wirkliche Veränderung von Schule. Das erlebte Vorbild eines anderen Umgangs mit Fragestellungen bewegt viel mehr als die Bestätigung des Immer-Gleichen. Die Dreiviertelstunde, um bei diesem Beispiel zu bleiben, gilt es also nicht in unterschiedlich neue Zeiteilchen zu sortieren, sondern wegzudenken. Was geschieht, wenn wir die Pausenklingel abstellen? Was geschieht, wenn wir eine ganze Stunde zu Grunde legen? Wieso müssen wir eigentlich feste Grundeinheiten für alles haben? Könnten wir auch danach fragen, was wofür wie viel Zeit braucht? Wenn das Immer-Gleiche nicht funktioniert, nützt es nichts, noch mehr davon zu versuchen. Hier kommen die eingangs genannten „Glaubenssätze“ (vgl. S. 5) der lösungsorientierten Beratung zum Tragen.

Das, was wir über das Lernen und günstige Bedingungen nun auch schon länger wissen,¹⁸ gilt natürlich auch für Erwachsene. Um Ernst zu machen mit einer neuen Lehr- und Lernkultur und einer Öffnung von Schule, ist jedes Fenster, das neue Ausblicke ermöglicht, jeder neue Blick auf Bestehendes eine wichtige Bereicherung.

Ergebnissicherung

Das Schulentwicklungsprojekt Ganztagschule ist Lerngelegenheit und Entwicklungsfeld für eine weitere Professionalisierung der Menschen im System Schule. Systemfremde Interventionen sind dabei ein wichtiger Impuls und erweitern die erprobten Bordmittel.

Schulberatung als Unterstützungsleistung bietet dabei eine Vielzahl von Verstärkungen und Impulsen und leistet damit einen wichtigen Beitrag.

Die Nutznießerinnen und Nutznießer solcher Prozessbegleitung sind hauptsächlich zunächst Schulleitungen und Steuergruppen. Diese werden bestärkt gerade im Hinblick auf Steuerung, auf aktives Vertrauen in ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten und das Kennenlernen neuer Lösungsräume. Hier gibt es sowohl für das gesamte System als auch für die Einzelschule die Chance, neue Wege kennen zu lernen und sie auch zu begehen.

Das wirkt auch in das einzelne Kollegium hinein. Natürlich wollen diejenigen, um deren Kerngeschäft es geht, nämlich Unterricht zu machen, nicht nur mitgenommen werden, sondern aktiv erfahren, dass Schulentwicklung „ihr Ding“ ist.

Hier schließt sich ein Kreis: Wenn es bei all den Reformen und Programmen darum geht, Schule besser zu machen, geht es im Kern immer um die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird.

Der Annahme folgend, dass Ganztagschulen *Zeit für mehr* bieten, kann nach dem räumlichen und symbolischen Umbau der Organisation im nächsten Schritt die Unterrichtsentwicklung endlich die Wichtigkeit bekommen, die ihr zukommt. Und auch hier ist ein lösungsorientierter Ansatz schlicht hilfreich: „Mehr desselben, das nicht funktioniert, bringt es nicht, lass uns schauen, was gut geht und wie wir das noch besser machen können.“

Um es noch mal deutlich zu sagen: Lösungsorientierung heißt nicht, die Probleme und Missstände zu negieren. Im Gegenteil: es geht um Klärung, es geht darum, die Verantwortlichkeiten zu benennen und Handlungsfelder auftragsgemäß zu bearbeiten. Lösungsorientierung setzt voraus, dass alle ihre „Hausaufgaben“ machen – hier und jetzt.

Die „Lust an der Lösung“ ist eine starke Motivation, und es kann ein ermutigender Gedanke sein, sich klarzumachen, dass es nur 26 Buchstaben im Alphabet gibt, daraus aber unendlich viele Wörter und Sätze und Texte geschaffen werden können – wir brauchen wirklich nicht mehr Buchstaben, um neue Lösungsversreibungen zu formulieren.

Als Erkenntnisgewinn „nebenbei“ kann die Inanspruchnahme von Beratungsleistung dann auch gesehen werden als das, was sie ist: Die zielführende Nutzung von Expertise. Sich Unterstützung zu holen, ist damit nicht ein Zeichen von Hilflosigkeit, sondern Ausdruck hoher Professionalität.

Der Lösungsraum beginnt dort, wo klar wird, wie all diese Aufgaben zusammenhängen und *ein Thema* sind: Schule „und umzu“, wie es in Bremen gern heißt, so zu gestalten, dass möglichst viele Bildungsbiografien gelingen.

Dies braucht mancherlei: Mut zum Paradigmenwechsel allemal.

Damit sind wir wieder am Ausgangspunkt. Selbst wenn die Kirche im Dorf bleiben sollte, für Schule gilt: „Und sie bewegt sich doch!“

Anmerkungen

- 1 Peter Senge 2006: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- 2 Es gibt eine Vielzahl von Phasenmodellen, viel dazu findet sich beispielsweise in: Christa Hubrig/Peter Herrmann (2007): Lösungen in der Schule, Carl Auer oder auch in Günter Bamberger, Lösungsorientierte Beratung (2005). Weinheim.
- 3 „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“, vgl. <http://www.bmbf.de/de/1125.php>
- 4 Anja Durdel, Sabine Knauer (Hrsg.) 2006: Die neue Ganztagschule. Weinheim.
- 5 Wolfgang Edelstein 2005: Bundeskonferenz „Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten“ am 21. und 22. April 2005 in Berlin.
- 6 Vgl. die Definitionen zum Beispiel des Bremer Schulentwicklungsplans 2008 (www.bildung.bremen.de) oder auch in den Standards der Initiative „Blick über den Zaun“ (www.blickueberdenzaun.de).
- 7 Der Qualitätsrahmen findet sich auf www.bildung.bremen.de
- 8 Detaillierte Beschreibungen konkreter Beratungsprozesse finden sich z.B. auf www.ganztaegig-lernen.org/www/web299.aspx
- 9 Diese Binsenweisheit ist möglicherweise doch erwähnenswert angesichts des Eindrucks, dass im Zuge von Schulentwicklungsprozessen häufig „das Rad neu erfunden“ zu werden scheint – als gäbe es all das Vorwissen nicht.
- 10 Vgl. erinnernd zum Beispiel Abraham Maslow 1970: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek. Die berühmte „Bedürfnispyramide“ ist eine wichtige Grundlage für die Bedeutung von u.a. Werten für das eigene Handeln.
- 11 Ralph Leipold 2007: Reflexion des Gelernten, Internetportal des Begleitprogramms „Ideen für mehr“ (<http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web739.aspx>).
- 12 Vgl. zum Beispiel Christa Hubrig/Peter Herrmann 2007: Lösungen in der Schule. Donauwörth.
- 13 Vgl. Bauer/Bittlingmayer 2006: Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie. Wiesbaden.
- 14 Vgl. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- 15 Vgl. zur Bedeutung von Vorbildern für Lernprozesse „Lernende Schule“ 2006, Heft Nr. 33.
- 16 Es ist bemerkenswert, welche „Unsterblichkeit“ sich der ehemalige Bundeskanzler G. Schröder gesichert hat durch seine Lehrerbeschimpfung; diese Verunglimpfung ist beispielhaft für die Abwertung einerseits und die Nachhaltigkeit negativer Zuschreibungen (und den Schäden, die sie anrichten).

- 17 Auch nicht wirklich neu – das Prinzip des Sokratischen Gesprächs beruht zu weiten Teilen auf der Haltung, Unkenntnis als Ausgangshaltung zu kultivieren, um neue Blicke und Schlussfolgerungen zu entwickeln.
- 18 Carl Gebauer, Gerald Hüther 2004: Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Olten/CH.