

Imschweiler, Volker

Lehrerfortbildung zwischen Selbstorganisation und Steuerungsillusion. Die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung von der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes (1951) bis zur Auflösung des Landesinstituts für Pädagogik (2005). Auftrag, Konzepte, Strukturen, Praxis, Perspektiven

Kassel : kassel university press 2019, 205 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2019)



Quellenangabe/ Reference:

Imschweiler, Volker: Lehrerfortbildung zwischen Selbstorganisation und Steuerungsillusion. Die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung von der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes (1951) bis zur Auflösung des Landesinstituts für Pädagogik (2005). Auftrag, Konzepte, Strukturen, Praxis, Perspektiven. Kassel : kassel university press 2019, 205 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318147 - DOI: 10.25656/01:31814; 10.19211/kup9783737607353

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318147>

<https://doi.org/10.25656/01:31814>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.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



Volker Imschweiler

**Lehrerfortbildung zwischen
Selbstorganisation und Steuerungsillusion**

kassel
university
press



Volker Imschweiler

Lehrerfortbildung zwischen Selbstorganisation und Steuerungsillusion

Die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung
von der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes (1951)
bis zur Auflösung des Landesinstituts für Pädagogik (2005)

Auftrag, Konzepte, Strukturen, Praxis, Perspektiven

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter: Prof.Dr. Bernd Overwien
Prof. i.R. Dr. Olaf-Axel Burow

Tag der mündlichen Prüfung: 13. Juni 2019

Hinweis

Diese Arbeit bezieht sich vor allem auf den Zeitraum 1951 – 2005, in dem die Bezeichnung „Lehrerfortbildung“ üblich war. Heute wird i.d.R. von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung“ oder „Lehrkräftefortbildung“ gesprochen.

Wenn in dieser Dissertation aus Gründen der leichteren Lesbarkeit und der historisch korrekten Schreibweise der Begriff „Lehrerfortbildung“ verwendet wird, ist damit selbstverständlich auch die weibliche Form „Lehrerinnenfortbildung“ gemeint.

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

ISBN 978-3-7376-0734-6 (print)
ISBN 978-3-7376-0735-3 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737607353>
URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-407358>

© 2019, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung:	
	Begriffsklärungen, inhaltliche Schwerpunkte, Erkenntnisinteressen	6
2.	Zwischen Selbstorganisation und staatlicher Steuerung: die Anfangsphase institutionalisierter Lehrerfortbildung in Hessen (1945-1951/52) ..	13
2.1.	Ausgangssituation und bildungspolitische Herausforderungen	13
2.2.	Die ersten regionalen Fortbildungsaktivitäten nach Kriegsende	15
2.3.	Grundpositionen und Leitlinien in der Anfangsphase staatlicher Lehrerfortbildung in Hessen	18
3.	Zwischen Fachorientierung und Persönlichkeitsbildung: Die hessische Lehrerfortbildung in der Auf- und Ausbauphase	23
3.1.	Die Rolle der Reinhardswaldschule im Entwicklungsprozess der hessischen Lehrerfortbildung	23
3.2.	Das Hessische Lehrerfortbildungswerk: Angebotsstrukturen und Entwicklungstendenzen	28
3.3.	Entwicklungslinien der hessischen Lehrerfortbildung in den 60er Jahren	32
3.4.	Rahmenvorgaben und Steuerungsvorstellungen in der Auf- und Ausbauphase des Fortbildungswerkes	34
Fazit zur Auf- und Ausbauphase hessischer Lehrerfortbildung		36
4.	Zwischen zentraler und regionaler Ausrichtung: konzeptionelle und strukturelle Weiterentwicklungen bis Ende der 80er Jahre	37
4.1.	Der Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung (ReLF): Ziele, Rahmenbedingungen, praktische Umsetzung	38
4.2.	Ergebnisse und bildungspolitische Konsequenzen des Modellversuchs	41
4.3.	Auftrag und Rolle des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)	44
4.4.	Fortbildung als „Pädagogische Werkstatt“ im Kontext des weiteren Ausbaus regionaler und zentraler Fortbildung	48
4.5.	Die Rolle der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	51
Fazit		58
5.	Zwischen Selbstreflexion und Schulentwicklung: Die Phase der Neuorientierung durch Fortbildung im psychosozialen Bereich (bis in die 90er Jahre)	60
5.1.	Schulpsychologie und Modellversuche als Impulsgeber	60
5.2.	Lehrerfortbildung im psychosozialen Bereich: Konzeptentwicklung und Praxis	63
5.3.	Die Anfänge gruppendynamischer Lehrerfortbildung und ihre Auswirkungen im Schulbereich	69
(Zwischen-) Fazit		75

5.4.	Konzepte humanistischer Psychologie und Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Hessen - Beispiel: Gestaltpädagogische Ansätze	76
5.5.	Beispiel: Themenzentrierte Interaktion (TZI).....	83
6.	Zwischen Management und Pädagogik: Die Phase der Entdeckung und Weiterentwicklung systembezogener Ansätze in Fortbildung und Beratung	88
Fazit		88
6.1.	Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (OE)	89
6.2.	Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP).....	92
6.3.	Das Konzept der Systembezogenen Kollegiumsberatung	95
6.4.	Das Modell der „lernenden Organisation“ und seine Bedeutung für die Schulberatung in Hessen	97
6.5.	Prozessberatung als Grundmodell der Organisationsentwicklung	100
6.6.	Steuergruppen und ihre Funktion in Schulentwicklungsprozessen	103
Fazit		106
7.	Von der Fortbildung zur Schulentwicklungsberatung: Konzepte und Maßnahmen zur Weiterqualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Lehrerfortbildung	107
7.1.	Das Fortbildungskonzept des Instituts für Schulentwicklungsforschung (Dortmund) und die Rolle des Netzwerks „Organisationsentwicklung“	107
7.2.	Das hessische Pilotprojekt „Prozessberatung und Organisationsentwicklung in Schulen“	110
Fazit		114
8.	Beispiele aus der Praxis der Prozessbegleitung an hessischen Schulen).....	114
8.1.	Der Pädagogische Tag als Einstieg.....	115
8.2.	Die Zukunftswerkstatt als Verfahren zur Entwicklung eines Schulprogramms.....	118
8.3.	Die Zukunftskonferenz als Schulentwicklungsansatz	121
8.4.	Teamentwicklung als Schulentwicklungsaufgabe	123
	Fazit aus den Praxisbeispielen:.....	124
9.	Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung:	125
9.1.	Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung (PSE) und seine Umsetzung in Hessen	125
9.2.	Kritische Abgrenzungen zum Konzept Schulentwicklung (als OE) aus wissenschaftlicher Perspektive: Jörg Schlee, Johannes Bastian u.a.....	129
10.	Zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung: Die Phase der Umstrukturierung vom Fortbildungs- zum Landesinstitut.....	131
10.1.	Ausgangssituation am Beginn des Reformprozesses	131
10.2.	Zentrale Empfehlungen der „Beratergruppe“	133
10.3.	Grundentscheidungen über Aufgaben und Strukturen der Landesinstitute	136
10.4.	Aufgaben und Arbeitsstrukturen des HeLP	140

10.5.	Die Reform der Reform: von HeLP I zu HeLP II	148
11.	Die Auflösung des HeLP und die Folgen für die Schulentwicklung in Hessen ...	151
11.1.	Institutionelle Veränderungen und neue Zuständigkeiten	151
11.2.	Die „neue Fortbildungsphilosophie“	152
12.	Ansätze konzeptioneller Neuorientierung im Zusammenspiel von Fortbildung und Beratung	157
12.1.	Fortbildungsplanung als Steuerungsinstrument und die Rolle der Fortbildungsbeauftragten	157
12.2.	Coaching als neuer Ansatz der Schulentwicklung	160
12.3.	Konzept und Praxis des Kollegialen Coachings	163
12.4.	Auf dem Weg zu einer neuen Fortbildungskultur auf der Grundlage von Feedback und Wertschätzung	166
12.5.	Weiterlernen im Beruf: Impulse zur Verbesserung der Berufseinstiegsphase und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Hessen	168
13.	Zwischenrufe:	
	Ist die hessische Lehrerfortbildung noch zu retten?	171
13.1.	Eine Expertise aus wissenschaftlicher Perspektive	171
13.2.	Positionen der Lehrerschaft zur Entstehung und Auflösung des HeLP	174
14.	Von der Regionalen Lehrerfortbildung zur Pädagogischen Unterstützung	177
15.	Exkurs: Entwicklungstendenzen der Lehrerfortbildung in anderen Bundesländern: Neue Erkenntnisse für Hessen?	184
16.	Zusammenfassung:	190
17.	Auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen Lehrerfortbildung	194
	Schlusswort	197
	Literatur	198
	Zeittafel zur Lehrerfortbildung in Hessen	204
	Liste der Direktoren	205

1. **Einleitung:**

Begriffsklärungen, inhaltliche Schwerpunkte, Erkenntnisinteressen

Die hessische Lehrerfortbildung zu erforschen ist angesichts ihrer wechselvollen Geschichte, ihrer komplexen Strukturen und Organisationsformen ein herausforderndes wissenschaftliches Vorhaben, zumal diese in ihrer historischen Dimension bisher nicht tiefergehend untersucht wurde.

Ausgehend von einem umfassenden Fortbildungsbegriff, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und einer Vorgehensweise, die sowohl vergangenheits- wie gegenwart- und zukunftsbezogen ist, sollen Erkenntnisse gewonnen werden, die der Weiterentwicklung der hessischen Lehrerfortbildung dienen können.

Anspruch dieser Arbeit ist es nicht, die Geschichte der Lehrerfortbildung detailliert aufzuarbeiten, sondern Entwicklungslinien aufzuzeigen und Strukturbildungen deutlich zu machen. Der zeitliche Rahmen dafür ist eingegrenzt und umfasst vor allem den Zeitraum 1951 bis 2005, in dem Hessen über spezielle, für die Zwecke der Lehrerfortbildung vorgesehene Einrichtungen, verfügte.

Darüber hinaus wird eingegangen auf die Situation der Lehrerfortbildung in den ersten Nachkriegsjahren sowie auf Entwicklungstendenzen nach der Auflösung des HeLP.

Die staatlich organisierte und initiierte Fortbildung steht im Vordergrund dieser Untersuchung, die im Sinne des o.g. umfassenden Begriffes davon ausgeht, dass Lehrerfortbildung ein breites Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten berufsbezogener Weiterqualifizierung einschließt: vom Selbststudium pädagogischer und fachwissenschaftlicher Literatur bis Weiterentwicklung der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“.¹

Lehrerfortbildung ist nach diesem Grundverständnis ein Prozess des berufslangen Weiterlernens und erfolgt in organisierter sowie informeller Weise mit dem Ziel, Defizite an Wissen und Fähigkeiten seitens der Lehrkräfte auszugleichen und zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht beizutragen.

Lehrerfortbildung ist damit ein fester Bestandteil der Berufstätigkeit von Lehrkräften und dient der Unterstützung selbstbestimmter Lern- und Bildungsprozesse.

Dieser Grundorientierung entsprechend heißt es in der aktuellen Fassung des hessischen Lehrerbildungsgesetzes:

„Durch berufsbegleitende Fortbildung und Maßnahmen der Personalentwicklung erhalten und erweitern Lehrkräfte ihre berufliche Qualifikation

- für den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule
- den Unterricht
- die besonderen Anforderungen der Bildungsgänge, Schulformen und Schulstufen
- den inklusiven Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“.

Sie qualifizieren sich außerdem für „besondere Aufgaben und Zuständigkeiten in der Schule, Ausbildungs-, Beratungs- und Fortbildungstätigkeiten auf Zeit oder Dauer,

¹ s. Fend, Helmut (2017): Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, Ulrich u.a. (Hrsg.): Schulgestaltung. Münster. Waxmann, S. 85 ff

schulische Leitungsaufgaben sowie Funktionen in der Bildungsverwaltung oder der Lehrerbildung“.²

Wie in den meisten Bundesländern, so wird auch in Hessen zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung unterschieden. Während sich Fortbildung auf die Sicherung und Erweiterung der beruflichen Grundqualifikation der Lehrkräfte bezieht, zielt die Lehrerweiterbildung auf den Erwerb eines zusätzlichen Lehramtes oder einer Lehrbefähigung in einem weiteren Unterrichtsfach, wie z.B. in Religion oder Ethik oder auf den erfolgreichen Abschluss einer fächerübergreifenden Zusatzqualifikation, z.B. in den Bereichen Medienbildung, Darstellendes Spiel, Spracherwerb, interkulturelles Lernen etc. Weiterbildungsmaßnahmen werden vom Hessischen Kultusministerium aufgrund eines besonderen schulischen Bedarfs ausgeschrieben und durchgeführt. Sie werden mit einem Zertifikat abgeschlossen, das zu einer Statusverbesserung im Sinne eines Aufstiegs und einer höheren Besoldung führen kann.

Mit dem Begriff „Lehrerfortbildung“ verknüpften die meisten hessischen Lehrerinnen und Lehrer bis in die 2000er Jahre vor allem den Besuch eines „Lehrgangs“ und damit den i.d.R. einwöchigen Aufenthalt in einer der Tagungsstätten des Landes Hessen: in der traditionsreichen „Lehrerbildungsstätte“ Reinhardswaldschule in Fulda bei Kassel oder in der in den 80er Jahren speziell für die Zwecke der Lehrerfortbildung neu errichteten Tagungsstätte Weilburg oder in der „Zweigstelle“ Frankfurt mit ihrem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Sie hatten Gelegenheit, sich nach ihren fachlichen und persönlichen Fortbildungsbedürfnissen und in professioneller Selbstbestimmung für ein Lehrgangsangebot aus den halbjährlich erscheinenden Programmen des Lehrerfortbildungswerkes (1951-1968) bzw. des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (1968-1987) oder des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (1987-2005) zu entscheiden.³ Die Meldung zur Teilnahme an einer Veranstaltung der Lehrerfortbildung war freiwillig, setzte allerdings die Zustimmung des jeweiligen Dienststellenleiters voraus.⁴

Die Teilnahme an zentralen Lehrgängen sollte hessischen Lehrkräften zugleich die Möglichkeit eröffnen, an der „Weiterentwicklung des Schulwesens mitzuwirken“.⁵ Das Institut hatte damit neben der Organisation fachbezogener Fortbildung den Auftrag, die Zusammenarbeit aller am Schulwesen Beteiligten zu unterstützen, z.B. zwischen Lehrkräften und Eltern oder zwischen Schule und außerschulischen Lernorten.

Aus historischer Perspektive ist festzustellen, dass Hessen über eine besondere Tradition staatlicher Lehrerfortbildung in unterschiedlichen Organisationsformen und Strukturen verfügt. So war Hessen nach 1945 das erste Bundesland, das eine relativ eigenständige, aber vom Staat finanzierte Institution für Lehrerfortbildung errichtete: das Hessische Lehrerfortbildungswerk. Diese Maßnahme erfolgte allerdings erst nachdem die Lehrerverbände den wiederholten Aufforderungen des Kultusministers

² Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) in der Fassung vom 28.9.2011, § 63

³ Die Programme des HeLP erschienen ab 2001 als Jahresprogramme (schuljahrbezogen)

⁴ s. Erlass des Hessischen Kultusministers vom 15.10.1979: Teilnahme an Veranstaltungen der Lehrerfort- und -weiterbildung

⁵ Satzung des HILF, veröffentlicht im Amtsblatt 2/1979

Erwin Stein nicht nachkamen bzw. sich nicht in der Lage sahen, eigenständig Fortbildungsveranstaltungen zu planen und durchzuführen.

Mit der Bezeichnung „Fortbildungswerk“ sollte zugleich zum Ausdruck gebracht werden, dass der Staat keine Monopolstellung im Bereich der Lehrerfortbildung beanspruchte. Die Fortbildung sollte vielmehr ein gemeinsames „Werk“ der gesamten Lehrerschaft sein. Es sollte eigenständiger und damit erfolgreicher arbeiten können als ein ministerielles Referat oder Dezernat mit der Zuständigkeit für Lehrerfort- und Weiterbildung. Nach Auswertung umfangreicher Dokumente und auf der Grundlage der langjährigen Praxiserfahrungen des Verfassers lässt sich der mit der Gründung des Fortbildungswerkes eingeleitete Entwicklungsprozess der hessischen Lehrerfortbildung in sieben Phasen mit folgenden Spannungsfeldern einteilen:

- Zwischen Selbstorganisation und staatlicher Steuerung in der Anfangsphase institutionalisierter Lehrerfortbildung in Hessen (1945 bis 1951/52)
- Zwischen Fachorientierung und Persönlichkeitsbildung: Die Ausbauphase zentraler Fortbildung (1951 bis Ende der 60er Jahre)
- Zwischen zentraler und regionaler Ausrichtung: Die Phase struktureller und konzeptioneller Weiterentwicklung (Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre)
- Zwischen Selbstreflexion und Schulentwicklung: Die Phase neuer Fortbildungsansätze im Spannungsfeld zwischen Person und Schulorganisation (seit Mitte der 80er Jahre)
- Die Phase der Professionalisierung systembezogener Fortbildung im Spannungsfeld von Management und Pädagogik (Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre)
- Die Phase der Umstrukturierung vom Fortbildungs- zum Landesinstitut im Spannungsfeld von Freiwilligkeit und Verpflichtung. (Anfang der 90er bis Anfang 2000er Jahre)
- Die Phase konzeptioneller Neuorientierung der Bildungsverwaltung im Spannungsfeld zwischen Fortbildung und Beratung (seit 2005)

In den hier markierten Zeiträumen wurden jeweils besondere Impulse zur Weiterentwicklung der hessischen Lehrerfortbildung gesetzt, Konzepte entwickelt und neue Verfahren erprobt.

In Anlehnung an diese Phasen gliedert sich diese Arbeit in sieben Kapitel, die ergänzt werden durch:

- Praxisbeispiele aus der Prozessbegleitung an hessischen Schulen (Kapitel 8),
- Ausführungen zur konzeptionellen Neuorientierung nach der Auflösung des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (Kapitel 12),
- eine Expertise aus wissenschaftlicher Sicht (Kapitel 13),

- einen Exkurs über aktuelle Entwicklungstendenzen der Lehrerfortbildung in anderen Bundesländern.

Abschließend werden zentrale Inhalte und Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst und mit zwölf Essentials Perspektiven für eine zukunftsfähige Lehrerfortbildung in Hessen aufgezeigt.

Dabei wird In Anlehnung an neuere Forschungsergebnisse davon ausgegangen, dass Lehrerfortbildung vor allem dann erfolgreich und wirksam ist, wenn sie

- eigenverantwortlich wahrgenommen wird (Prinzip der Freiwilligkeit),
- den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht wird (Prinzip der Teilnehmerorientierung),
- in das Entwicklungskonzept einer Schule eingebunden ist (Schulprogramm, Fortbildungsplan),
- professionell geplant und methodisch flexibel gestaltet wird (qualifizierte Fortbildnerinnen und Fortbildner),
- längerfristig angelegt ist (Faktor Zeit),
- förderliche institutionelle Rahmenbedingungen vorhanden sind (z.B. Orte der Begegnung und des Austausches),
- begleitende Unterstützung und Beratung zur Verfügung steht (Feedback, Coaching, Fallbesprechungen).⁶

Diese „Qualitätskriterien“ sind zugleich das Ergebnis langjähriger Fachdiskussionen, die seit Beginn der 80er Jahre geführt wurden. Einen wichtigen Anstoß zu dieser Diskussion gab Ulrich Kröll mit seinem umfangreichen Reader zum Stand der institutionalisierten Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland unter theoretischen, historischen und systematischen Gesichtspunkten. Kröll wollte damit zugleich anregen, „Lehrerfortbildung fortwährend zu reflektieren, zu erforschen, modellhaft zu erproben und praktisch zu verbessern“.⁷ Sein Sammelband sollte über die Fachöffentlichkeit hinaus, allen Interessierten einen Zugang zu der meist „verstreuten und häufig unbeachtet gebliebenen Literatur“ eröffnen.⁸

Seit Krölls facettenreicher Veröffentlichung hat sich das Verständnis von Lehrerfortbildung in Theorie und Praxis weiterentwickelt und zum Teil grundlegend verändert.

Ein wichtiger Impulsgeber in diesem Entwicklungsprozess war der 1979 gegründete „Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung“ (DVLfB) mit seinen bundesweiten Fachtagungen zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung.⁹ Der Verein hatte sich zum Ziel gesetzt, durch verstärkte überregionale Zusammenarbeit und fachlichen Austausch zur Professionalisierung der

⁶ In Anlehnung an: Rezejak, Daniela & Lipowsky, Frank (2018): Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Forum Lehrerfortbildung, 47, S. 131-142

⁷ Kröll, Ulrich (Hrsg.)(1980), S. 9

⁸ ebd

⁹ Die Vereinsgründung erfolgte im November 1979 in Münster

Lehrerfortbildung beizutragen. Dazu wurden im Turnus von zwei Jahren (bis heute) insgesamt 22 überregionale Fachtagungen zu grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Lehrerfortbildung durchgeführt und Tagungsberichte im Rahmen der Reihe „Forum Lehrerfortbildung“ veröffentlicht.¹⁰

Im Rahmen dieser Tagungen erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Lehrerfortbildungseinrichtungen der Bundesländer, aus Universitäten, kirchlichen Stellen etc. Gelegenheit, neuere Konzepte und Methoden aus Fort- und Erwachsenenbildung in Workshops, also durch praktisches Tun und Erleben, näher kennenzulernen.

Dieses Qualifizierungsangebot wurde in den 80er und 90er Jahren von zahlreichen haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF) engagiert wahrgenommen. Sie erhielten auf diesem Wege vielfältige Impulse für ihre praktische Arbeit auf den verschiedenen Ebenen (schulintern, regional, landesweit) der hessischen Lehrerfortbildung.

In diesem Zusammenhang ist vor allem das Engagement von Christoph Edelhoff zu erwähnen, der als hauptamtlicher Pädagoge am HILF 1979 in den Vorstand des DVLFB gewählt wurde und von 1984 bis 2004 Vorsitzender des Vereins war.

Edelhoff gelang es, in besonderer Weise, einen (bundes-)länderübergreifenden Austausch zu organisieren und eine Brücke zwischen dem DVLFB und der hessischen Lehrerfortbildung herzustellen. Er sorgte dafür, dass es dabei auch Raum gab für neuere Fortbildungskonzepte, die noch als ungewöhnlich wahrgenommen wurden, wie z.B. die unterschiedlichen Ansätze aus dem Bereich der humanistischen Psychologie und Pädagogik.

Als Beispiel dafür soll in dieser Arbeit auf die Konzepte der Gestaltpädagogik und der Themenzentrierten Interaktion (TZI) eingegangen und deren Bedeutung für die persönliche und professionelle Entwicklung der beteiligten Lehrkräfte näher untersucht werden.

Im Kontext der schnell anwachsenden Fortbildungsangebote mit psychosozialen Schwerpunkt fanden Ansätze aus dem Bereich Organisationsentwicklung, die auf die Entwicklung der Schulen als Ganzes ausgerichtet waren, Eingang in die hessische Lehrerfortbildung.¹¹ In diesem Zusammenhang ist es ein besonderes Forschungsanliegen des Verfassers, einen Einblick in die Praxis OE-orientierter Beratung und Prozessbegleitung an Schulen zu geben und dabei aufzuzeigen, wie diese Beratungsprozesse initiiert und gesteuert wurden.¹² Dabei geht es auch um Fragen des Scheiterns bzw. begrenzter Erfolge.

Gleichzeitig soll herausgearbeitet werden, wie sich das Rollenverständnis der Lehrerfortbildnerinnen und Fortbildner unter dem Einfluss der neuen Fokussierung auf Themen der Schulentwicklung (Schulprogramm, Leitbildentwicklung, Evaluation etc.), verändert und sich im Verbund zwischen den Regionalstellen und den zentralen Arbeitsbereichen der Fortbildung¹³ in Ansätzen ein gemeinsames Grundverständnis

¹⁰ diese Reihe gibt es auch heute noch

¹¹ z.B. durch einzelne Seminare mit Dr. Gerhard Fatzer, Dr. Wolfgang Looss, Dr. Elmar Philipp

¹² s. hierzu Kapitel 6.1.

¹³ s. hierzu Kapitel 4

von Schulberatung als Prozess herausgebildet und in Abgrenzung zum Beratungsverständnis der Schulaufsicht weiterentwickelt hat.

Damit im Zusammenhang steht ein Überblick über das Pilotprojekt „Organisationsentwicklung in Schulen“, eine Qualifizierungsmaßnahme für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Lehrerfortbildung, die vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium durchgeführt wurde.

Die seit den 90er Jahren am OE-Konzept orientierten Ansätze der Schulentwicklung erwiesen sich in der Praxis als sehr aufwändig und komplex, so dass viele Schulen sich für „einfachere“ und schneller umsetzbare Verfahren interessierten. Diesen „einfachen“ Weg bot ihnen Heinz Klippert mit einem Konzept zur „Pädagogischen Schulentwicklung“. Es war in mehrfacher Hinsicht ein neuer Ansatz in der hessischen Lehrerfortbildung: es war die erste systematisch aufgebaute Multiplikatoren-Fortbildung in Hessen, in deren Mittelpunkt die Erweiterung der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte stand.

Eine Übersicht über die inhaltlichen und organisatorischen Strukturen des Klippert-Projekts soll in dieser Arbeit das Anliegen, aber auch die Grenzen dieser Maßnahme deutlich machen.

Während auf der inhaltlichen Ebene neue Ansätze der Schulentwicklung zur Diskussion standen, begann nach der hessischen Landtagswahl 1991 ein grundlegender Wandlungsprozess auf der organisatorischen Ebene.¹⁴ Zunächst stand dabei das gesamte System der hessischen Lehrerfortbildung mit ihren Strukturen, Inhalten und Arbeitsformen auf dem Prüfstand und unter besonderer Beobachtung des Landesrechnungshofes. Dieser hatte den Auftrag, die Institute der hessischen Lehrerfortbildung im Hinblick auf die verausgabten Haushaltsmittel zu überprüfen.¹⁵

Er kam u.a. zu dem Ergebnis, dass das HILF zu dezentral organisiert sei und empfahl eine Zusammenlegung der insgesamt 16 auf 10 Stellen. Außerdem wurde kritisiert, dass das HILF bisher keine systematische Lehrgangsauswertung betrieben habe. Die Effizienz der Lehrgänge sei folglich nicht in dem erforderlichen Maße feststellbar.¹⁶

Auch wenn wesentliche Feststellungen zur Haushalts- und Wirtschaftsführung des HILF widerlegt werden konnten, lösten der Bericht des Rechnungshofes sowie weitere kritische Stellungnahmen aus der hessischen Landespolitik eine mehrjährige Strukturdiskussion aus, die schließlich zu einem tiefgreifenden Einschnitt in der Geschichte der hessischen Lehrerfortbildung führte: das bisherige Fortbildungsinstitut (HILF) wurde mit dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), der Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein und der Landesbildstelle (LaBi) zum Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) zusammengelegt.

Diese Organisationsänderung war Teil eines tiefgreifenden Umstrukturierungsprozesses in der hessischen Bildungsverwaltung, der auf die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen „nach unten“, auf den Abbau von Hierarchien und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule zielte

¹⁴ Diese Strukturreform wurde vor allem von Hartmut Holzapfel, von 1991 bis 1999 hessischer Kultusminister, betrieben

¹⁵ s. Kapitel 10

¹⁶ s. Prüfungsmitteilung des Hessischen Rechnungshofes vom 18. Juli 1994, S.3 f.

Mit der Errichtung eines Landesinstituts wurden insbesondere eine effektivere Ressourcenbündelung sowie eine wirkungsvollere Verknüpfung von regionalen mit überregionalen Aufgaben der Schulentwicklung angestrebt. Die konkrete Ausgestaltung des HeLP sollte unter Beteiligung aller Beschäftigten erfolgen und sich damit an einem ursprünglich „basisdemokratischen“ Grundverständnis von Organisationsentwicklung orientieren.

Ein zentrales Forschungsanliegen dieser Arbeit ist es, deutlich zu machen, welche Steuerungsvorstellungen bis hin zu Steuerungsillusionen mit der Einrichtung des HeLP verknüpft waren und welche Zukunftsperspektiven sich aus dem für die hessische Lehrerfortbildung grundlegenden Spannungsverhältnis zwischen Selbstorganisation und staatlicher Steuerung ergeben.

Für diese Arbeit wurden umfangreiche Dokumente und Daten ausgewertet. Dazu zählten u.a. die Programmhefte und Arbeitsberichte zur hessischen Lehrerfortbildung seit 1951, die Protokolle der Gesamt- und Teilkonferenzen der Pädagoginnen und Pädagogen des HILF im Zeitraum 1981-1997 sowie eine Vielzahl persönlicher Aufzeichnungen, Konzept- und Thesenpapiere aus der beruflichen Tätigkeit des Verfassers als Leiter der Fachbereiche „Beratung“, „Erziehungswissenschaften“ und „Schulentwicklung“ am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (1982 -1998), zugleich Leiter der Zweigstelle Wetzlar/Weilburg (1982 - 1990), als stellvertretender Leiter des Pädagogischen Instituts Mittelhessen (1999-2005) und Leiter des Bereichs Pädagogische Unterstützung und Schulamtsdirektor im Staatlichen Schulamt für die o.g. Regionen (2005 bis zur Versetzung in den Ruhestand 2016).

Darüber hinaus wurden Veröffentlichungen der Lehrerverbände, insbesondere der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), des hessischen Philologenverbandes, des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) sowie der Parteien und der Wirtschaft einbezogen.

Weiterhin stand dem Verfasser das Archiv des im Juli 2018 verstorbenen Kollegen Christoph Edelhoff zur Verfügung.¹⁷ Ein Teil der von Christoph Edelhoff angelegten Akten und Materialsammlungen haben inzwischen einen passenden Platz in Berlin im Archiv des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) gefunden. Aufgrund der umfangreichen Daten- und Dokumentenbasis zur Lehrerfortbildung in Hessen wurde auf eine systematische Befragung von „Schlüsselpersonen“ verzichtet. Obwohl hierdurch evtl. weitere Erkenntnisse über die Entwicklungsprozesse der hessischen Lehrerfortbildung gewonnen würden, würde dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass der „Erinnerungsfilter“ zu beachten und kritisch auszuwerten wäre. Daher wird darauf verzichtet, auch unter dem Gesichtspunkt, dass eine strukturell-historische Analyse und Betrachtung für dieses Thema weiterführender ist. Eine tiefergehende Analyse und Einordnung der verwendeten Daten und Materialien wäre allerdings nicht möglich gewesen, ohne die zahlreichen Gespräche mit ehemaligen Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Forschung. In diesem Zusammenhang sollen die vielfältigen Fachgespräche mit

¹⁷ Mit seinen umfangreichen Sammlungen aus seiner Zeit als Vorsitzender des DVLfB und Fachbereichsleiter am HILF

Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern, insbesondere im Rahmen des DVLFb besonders erwähnt werden.

2. Zwischen Selbstorganisation und staatlicher Steuerung: die Anfangsphase institutionalisierter Lehrerfortbildung in Hessen (1945-1951/52)

Bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten war die hessische Lehrerfortbildung eine Domäne der konfessionellen, schulform- bzw. schulfachbezogenen oder auch landsmannschaftlichen Lehrerverbände und wurde von diesen als Mittel zur beruflichen Emanzipation und des sozialen Aufstiegs ihrer Mitglieder eingesetzt. Damit trugen sie, wie Ernst Cloer in seinem Beitrag zur Geschichte der Lehrerfortbildung feststellt, zur Kontinuität der Fortbildung in Zeiten staatlicher Finanzkrisen bei.¹⁸ Darüber hinaus organisierten sie regelmäßig konzeptionelle Debatten in großen Versammlungen sowie lokale Arbeitsgemeinschaften zu fachlichen und fachübergreifenden Themen.¹⁹

Die Fortbildungsaktivitäten staatlicher Stellen beschränkten sich im Wesentlichen auf die obligatorischen Lehrerkonferenzen sowie die verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften für Junglehrer. Hinzu kamen die Angebote des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ in Berlin und des „Instituts für Lehrerfortbildung“ in Hamburg. (seit 1925)

Mit der Eingliederung der Lehrerverbände in den „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ 1933 wurde jegliche selbstorganisierte Fortbildung beendet. Fortbildung wurde durch ideologische Schulung und Indoktrination im Sinne der NS-Propaganda ersetzt. Über dieses dunkle Kapitel der deutschen Geschichte wurde bis in die 60er Jahre ein „Mantel des Schweigens“ gelegt, eine Aufarbeitung der NS-Herrschaft fand kaum statt. Im Gegenteil: viele Lehrer, Direktoren, Schulräte und Ministerialbeamte kehrten wieder in ihren früheren Herrschaftsbereich zurück und hatten dort einen nicht unerheblichen Einfluss auf die strukturellen Entwicklungen in Schule und Bildungsverwaltung.

2.1. Ausgangssituation und bildungspolitische Herausforderungen

Die Wiederaufnahme des Schulbetriebes in Hessen erfolgte im Herbst 1945 war mit großen Herausforderungen verbunden. Dies betraf vor allem den Zustand der Schulgebäude sowie die Personalsituation. Zahlreiche Gebäude waren zerbombt, wurden von der amerikanischen Besatzungsmacht als Verwaltungsgebäude oder als Flüchtlingsheime genutzt, so dass der Unterricht häufig in provisorisch hergerichteten Räumen stattfinden musste.²⁰

Die überwiegende Mehrheit der bisherigen Lehrerinnen und Lehrer galt als nicht geeignet für einen demokratischen Neubeginn und wurde im Zuge der Entnazifizierung auf der Grundlage der „Potsdamer Beschlüsse“ zunächst entlassen.²¹ Darüber hinaus

¹⁸ Cloer, Ernst: Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945. In: Kröll, Ulrich (1980), S.34

¹⁹ s. Burger, Jürgen: Selbstorganisation der Fortbildung? Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen. In: Die Deutsche Schule, 90.Jg. 1998, H. 2, S. 150 ff

²⁰ Schulte, Birgitta (1997), S. 7

²¹ in der französischen Zone wurden etwa 75 Prozent und in der amerikanischen Zone fast 90 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer NSDAP-Mitgliedschaft entlassen

befanden sich viele der bisherigen Lehrer noch in Gefangenschaft oder galten als vermisst. Von den vor 1933 pensionierten oder von den Nazis aus dem Schuldienst entfernten Lehrkräften standen - aus Altersgründen - nur noch wenige zur Verfügung. Der Lehrermangel an hessischen Schulen hatte sich schließlich so zugespitzt, dass die Schulaufsicht dazu überging, mit kurzfristig ausgebildeten „Schulhelfern“ die größten Lücken zu füllen. An die Vorbildung dieser „Helfer“ wurden keine besonderen Anforderungen gestellt. Nach einer zwei- bis vierwöchigen Einführung bzw. Einweisung durch den jeweiligen Schulrat nahmen diese ihre Tätigkeit in der Schule auf, um dann nach einer kurzen Praxisphase, einen Lehrgang in einem der Pädagogischen Institute Jugenheim oder Weilburg zu absolvieren. So verfügte im Jahre 1946 etwa jede fünfte Lehrkraft nur über eine kurze Einweisung in den Lehrerberuf. Diese völlig unzureichend ausgebildeten Lehrkräfte mussten in den ersten Nachkriegsjahren zum Teil bis zu 120 Kinder am Tag unterrichten und dies in mehreren Schichten zwischen 8 und 18 Uhr. Dabei ging es insbesondere darum, die Kinder von der Straße zu bringen und sie vor Verwahrlosung und Kriminalität zu schützen.

Die insbesondere von der amerikanischen Besatzungsmacht angekündigten Programme zur demokratischen Erneuerung des Bildungswesens wurden vor diesem Hintergrund - wenn überhaupt - nur in einer geringen „Dosis“ durchgeführt. Eine konsequente Entnazifizierung hätte die Wiederaufnahme des Schulbetriebs für eine längere Zeit verhindert. So wurden trotz unzureichender Vorbereitungen in allen Zonen zum ersten Oktober 1945 die Schulen wiedereröffnet. Im Verlauf des Jahres 1946 verbesserte sich die Personalsituation an den hessischen Schulen. Viele der als „Mitläufer“ eingestuft hatten inzwischen Gelegenheit, an Lehrgängen für „demokratische Erziehung“ teilzunehmen und damit formal die Anforderungen des Artikels 56 der Landesverfassung zu erfüllen.

In diesem Artikel hieß es u.a. „Grundsatz eines jeden Unterrichts muss die Duldsamkeit sein. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzustellen“. ²²

Ziel der Erziehung sollte es sein, „den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten“. ²³

Um diese hohen pädagogischen Ziele zu erreichen, waren zunächst grundlegende materielle Voraussetzungen erforderlich. Diese betrafen vor allem die dramatische Unterernährung der Schülerinnen und Schüler, die sofortige Hilfsprogramme, öffentliche Schulspeisungen etc. erforderlich machte. ²⁴

Außerdem fehlten die erforderlichen Unterrichtsmaterialien, denn fast alle Schulbücher waren ideologisch belastet und mussten aus dem Verkehr gezogen werden. „Ein einziges Schulbuch“, so schrieb die Frankfurter Rundschau am 1.9.1945, „ist bis jetzt gefunden worden, das restlos frei von jedem nationalsozialistischen Einfluss ist. Es

²² Verfassung des Landes Hessen vom 1.12.1946

²³ ebd

²⁴ Bericht einer amerikanischen Erziehungskommission über eine Studienfahrt im August 1946, s. Schulte, Birgitta (1997), S. 116

handelt sich hierbei um ein Lehrbuch für Geometrie, das während des Dritten Reiches von den Frankfurter Schulen benutzt worden ist“.

Aufgrund einer Verfügung aus dem Jahre 1946 mussten alle Materialien, Bücher, Bilder und andere Medien der Militärregierung zur Genehmigung vorgelegt werden.

So war es zunächst eine vordringliche bildungspolitische Aufgabe, mit unbelasteten Pädagogen und Repräsentanten verschiedener gesellschaftlicher Gruppen neue Schulbücher und Arbeitsmittel zu konzipieren und den Schulen zur Verfügung zu stellen.²⁵

Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer war unter diesen Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik ein Randthema, das zu vernachlässigen war.

So schrieb Artur Dumke in seiner Reminiszenz zur Lehrerfortbildung in der Nachkriegszeit: „Stand dem Lehrer jener Tage, dem Heimkehrer, dem Flüchtling, dem Entnazifizierten, der Sinn nach Fortbildung? Sicherlich nicht in dem allgemeinen, blassen Sinne dieses Wortes. Das Nächstliegende war für ihn die Not der Stunde.“²⁶

Hinzu kam, dass die Bildungspolitiker aller Parteien, an ihrer Spitze Kultusminister Erwin Stein, davon ausgingen, dass die Lehrerverbände das „Feld“ der Lehrerfortbildung wiederbesetzen und damit an einer vor 1933 gepflegten Praxis anknüpfen werden.

2.2. Die ersten regionalen Fortbildungsaktivitäten nach Kriegsende

Bereits im Sommer 1945 und vor Wiederbeginn des Schulunterrichts wurden auf Veranlassung der Regierungen Hessen-Nassau und Hessen-Darmstadt sowie mit Unterstützung der amerikanischen Stellen in der Woche vom 23. bis 30. Juli 1945 im südhessischen Dieburg erste Fortbildungskurse für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen durchgeführt. Sie sollten vor allem in „die neue pädagogische Lage einführen“.²⁷ Teilnehmen konnten nur Lehrkräfte, die „durch keinerlei Verbindung mit dem Nationalsozialismus belastet waren“²⁸ Mit über 200 Anmeldungen war das Interesse an diesem Fortbildungsangebot so groß, dass unmittelbar nach der ersten Veranstaltung vier weitere Kurse ausgeschrieben wurden. Die Veranstaltungen hatten eine klare Struktur und Zielsetzung: zunächst ging es um die „allgemeine Lage“ und die daraus folgenden Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer. Mit großem Pathos wurde verkündet, dass es jetzt darum gehe, „die Jugend aus dem Chaos in ihr und um sie herum herausführen ... und sie zu heilen von dem Nazigift, das ihre Seele verdorben hat.“²⁹ Diese Interpretation des Faschismus war im Grunde eine Verharmlosung und kein überzeugender Beitrag zur Aufarbeitung der Nazizeit.

Im zweiten, dem praktischen Teil der Kurse, ging es um die Neugestaltung des Unterrichts, insbesondere in den Fächern Religion, Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde. Die Teilnehmer/-innen wurden aufgefordert, freimütig über Vorschläge und Anregungen der Referentinnen und Referenten zu sprechen und

²⁵ s. Stein, Erwin: Der Neuaufbau des hessischen Schulwesens nach 1945.

In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 3.Jg., Heft 1/1986, S. 2

²⁶ Dumke, Artur: Lehrerfortbildung in der Nachkriegszeit. In Kröll, Ulrich (Hrsg.) (1980), S. 69

²⁷ so der Bericht eines Teilnehmers in der Hessischen Lehrerzeitung

²⁸ ebd

²⁹ ebd

selbst in Kurzreferaten „Vorschläge zur Bekämpfung des nationalsozialistischen Gedankengutes zu machen“.³⁰ Sie sollten außerdem erste Überlegungen zum Aufbau und zu den Zielsetzungen einer neuen Schule einbringen und zur Diskussion stellen. Ein Vortrag des Regierungspräsidenten Prof. Bergsträßer über die Beziehungen von Einzelperson und Staat im Lauf der deutschen Geschichte beendete die Kurse.

Dieses Fortbildungsangebot fand erst drei Jahre später eine vergleichbare Fortsetzung durch die Einrichtung einer „Pädagogischen Arbeitsstelle“ in Wiesbaden (1948). Mit dieser Stelle sollte die Arbeit des früheren „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ (gegründet 1915) und der „Deutschen Pädagogischen Auslandsstelle“ in Berlin in unter veränderten Rahmenbedingungen fortgesetzt werden.

So wurde die Wiesbadener Arbeitsstelle beauftragt, die Entwicklung des Erziehungswesens in der ganzen Welt im Auge zu behalten und frühere Kontakte wiederherzustellen, die vor 1933 zwischen dem Zentralinstitut und den pädagogischen Instituten im Ausland bestanden.

Die Arbeitsstelle sollte außerdem Materialien über das deutsche und ausländische Bildungssystem sammeln, systematisch ordnen und Behörden, Organisationen sowie interessierten Einzelpersonen zugänglich machen. Wesentliche Forschungsergebnisse sollten in der Monatsschrift „Bildung und Erziehung“ veröffentlicht und diskutiert werden.

Mit der Arbeitsstelle sollte zugleich „eine Hilfsstelle für die Durchführung der Schulreform“ entstehen, d.h. sie sollte die Schulen bei der Beschaffung von neueren Arbeitsmitteln unterstützen, Lehrgänge durchführen, Arbeitsgemeinschaften einrichten und Studienfahrten durchführen“.³¹

Im Juli 1948 führte die Arbeitsstelle ihre ersten Lehrgänge im Format zwei- und dreitägiger Kurse durch. Die Themenschwerpunkte waren: Englischunterricht an Volksschulen (45 Teilnehmer), Ganzheitsmethode und Selbsttätigkeit in der einklassigen Schule (79 Teilnehmer), Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung (70 Teilnehmer).

Insgesamt interessierten sich über 500 Lehrerinnen und Lehrer für die Fortbildungsangebote der Arbeitsstelle und dokumentierten damit einen großen Fortbildungsbedarf der hessischen Lehrerschaft in den ersten Nachkriegsjahren.

Im folgenden Jahr (1949) wurde die Arbeitsstelle beauftragt, in Verbindung mit bereits bestehenden Lehrgruppen und in Zusammenarbeit mit dem Landesschulbeirat während der Sommerferien 1949 mehrere „Pädagogische Arbeitswochen“ vorzubereiten und durchzuführen.³²

Diese Arbeitswochen, die für alle Lehrkräfte der hessischen Schulen offen waren, fanden vom 4. bis 30. Juli 1949 in verschiedenen Regionen Hessens in „einfachen“ Schul- und Ferienheimen statt. Jeder Lehrgang dauerte von Montag bis Samstag einer Woche. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten ihre Reisekosten aus staatlichen Mitteln ersetzt. Für Unterkunft und Verpflegung mussten sie einen Tagessatz von vier bis fünf DM entrichten. Die Anmeldeformalitäten sowie die

³⁰ ebd.

³¹ ebd. S.63-64

³² s. Erlass vom 18.5.1949

Einladung zu den Veranstaltungen erfolgten über die Pädagogische Arbeitsstelle in Wiesbaden.

In seinem Erlass vom 18.5.1949 kündigte Kultusminister Erwin Stein an:

„Diese Arbeitswochen werden von theoretisch und praktisch erfahrenen Fachleuten geleitet, die mit den Teilnehmern den endgültigen Arbeitsplan des Lehrgangs aufstellen. ... In allen Arbeitswochen werden gleichzeitig die Grundsätze der Schulreform und der Stand der Planungen des Landesschulbeirats besprochen“. „Die Abende sollen der Geselligkeit und der gemeinsamen Unterhaltung dienen“.

Laut Erlass vom 18.5.1949 waren insgesamt 13 Arbeitswochen mit folgenden Themenschwerpunkten vorgesehen:

- Allgemeine Gegenwartsprobleme der Psychologie und Pädagogik, Aufgabe und Ziel der Erziehung, Erziehungsschwierigkeiten, wissenschaftliche Grundlagen der Leistungsmessung,
- Aspekte „neuzeitlicher Schularbeit“, z.B. Einzel-, Gruppen- und Gemeinschaftsarbeit,
- Musik- und Bewegungserziehung, Bildhaftes Gestalten, Stegreif-, Puppen- und Laienspiel,
- Gemeinschaftserziehung und politische Bildung,
- Mathematik und Naturwissenschaften in der Schulreform,
- Menschenbildung durch Berufsbildung,
- Probleme der Mädchenerziehung: der Auftrag der Frau in Haus, Beruf und Schule. Die besonderen Aufgaben der Frau als Erzieherin.

Außerdem gab es eine mathematisch-naturwissenschaftliche Arbeitswoche mit den Themenschwerpunkten: Atomphysik, Biologie, Religion, das physikalische Weltbild, Herstellung von physikalischen Geräten.

Diese beispielhafte Auflistung verweist auf eine Vielfalt aktueller Themen, zu denen es Klärungs- und Fortbildungsbedarf in der hessischen Lehrerschaft gab. So lag es nahe, auch im folgenden Jahr (1950) Pädagogische Arbeitswochen durchzuführen. Diese wurden erneut von der Wiesbadener Arbeitsstelle organisiert und in insgesamt 26 Arbeitswochen und in der bewährten Struktur durchgeführt.

„Die Vormittage waren der gemeinsamen Behandlung von Themen unter Führung des verantwortlichen Leiters der Arbeitswoche vorbehalten. Die Nachmittage dienen teils dem freien individuellen Studium, teils der Besprechung in der Gruppe. An den Abenden finden Lichtbildervorträge oder gesellige Zusammenkünfte statt“.³³

Folgende Themenbereiche wurden neu aufgenommen und gleichzeitig stärker auf die Unterrichtspraxis bezogen:

- Ganzheitlicher Unterricht aus dem Leben der Gegenwart: Ganzheitliche Arbeitsformen, Einzel-, Gruppen- und Gemeinschaftsarbeit
- Einführung in mathematisches und physikalisches Denken

³³ Erlass vom 24.5.1950

- Fachliche Angebote: Biologie, Chemie, Deutsch, Religion, Geschichte
- Allgemein pädagogische und psychologische Fragen: Psychologie des Lernens (Lesen, Schreiben, Rechnen), die europäische Erziehungsbewegung, Philosophie der Bildung und Erziehung, die psychologische Entwicklung des Kindes

2.3. Grundpositionen und Leitlinien in der Anfangsphase staatlicher Lehrerfortbildung in Hessen

„Die Fortbildung soll weitgehend Sache der Lehrerschaft selbst sein“, so der Kernsatz des Erlasses zur Fortbildung der Lehrer an hessischen Schulen vom 18.5.1949,³⁴ mit dem Kultusminister Erwin Stein an eine vor 1933 verbreitete Praxis anknüpfen wollte, als die Lehrerorganisationen „ihren Stolz dareingesetzt haben, eigene Fortbildungseinrichtungen zu schaffen oder in Verbindung mit pädagogischen Arbeitsstellen Lehrgänge durchzuführen“.³⁵

So gab es in der Zeit der Weimarer Republik „mannigfache Formen amtlicher und freiwilliger Fortbildung“, die seit 1933 „durch eine einseitige politische Ausrichtung der Lehrerschaft verdrängt wurden“. Die deutsche Pädagogik habe dadurch, so Stein, ihren „alten Ruf und ihren Anschluss an den Fortschritt in der übrigen Welt“ verloren. Beim Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945 „stellten sich der Verwirklichung einer zeitgemäßen Pädagogik große Hindernisse entgegen“. Er bezieht sich dabei vor allem, wie bereits ausgeführt, auf den Mangel an Lehrkräften, Schulräumen und Arbeitsmitteln. So sei man gezwungen gewesen, Hilfskräfte zu verwenden sowie Lehrerinnen und Lehrer kurz auszubilden. Nachdem die äußeren Verhältnisse des Schulwesens sich gebessert und gefestigt hätten, müsse der Schularbeit selbst stärkere Aufmerksamkeit zugewandt werden. Dazu gehöre in erster Linie die Fortbildung aller Lehrer. Sie soll wie früher auf dem Grundsatz der Freiwilligkeit beruhen, aber jeder Lehrer müsse „die innere Verantwortung fühlen, in bestimmten Abständen an einem Fortbildungslehrgang teilzunehmen“. Der Beruf des Lehrers und Erziehers verlange „ein fortgesetztes Bemühen, um die pädagogischen und fachwissenschaftlichen Kenntnisse zu vertiefen und die praktische Schularbeit zu verbessern“.³⁶

Er erkenne an, so Stein, dass einzelne Lehrer- und Fachgruppen bereits die Initiative ergriffen hätten, um in ihren Sachgebieten eine freiwillige Fortbildung zu beginnen. Er verwies dabei vor allem auf die naturwissenschaftlichen Arbeitskreise und Tagungen, die in Selbstorganisation einzelner Lehrkräfte nach Kriegsende gebildet wurden.

Aus seiner Sicht wäre es aber sehr zu begrüßen, „wenn mit dem Wiedererstehen der Berufsorganisationen die Lehrerschaft als Ganzes der Fortbildungsarbeit in eigener Verantwortlichkeit ihre besondere Aufmerksamkeit schenke“.³⁷

Vor dem Hintergrund rief Stein die Lehrerschaft in Hessen auf, „Ausschüsse für Lehrerfortbildung“ zu bilden. Diesen Ausschüssen sollten Sachverständige für

³⁴ Amtsblatt des Hessischen Ministerium für Kultus und Unterricht. Jg.2, Nr.5, S.186

³⁵ z.B. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin

³⁶ Amtsblatt, H.6/Juni 1949, S.185 f.

³⁷ ebd., S.186

systematische Pädagogik, pädagogische Psychologie, für die einzelnen Arbeitsgebiete und deren Didaktik und Methodik angehören. Dieser Vorschlag wurde allerdings nicht mehr umgesetzt, zumal Erwin Stein nur noch kurze Zeit Kultus- und Justizminister war. Im September 1951 wurde er zum Richter am Bundesverfassungsgericht ernannt. Inzwischen stand bereits die Überlegung im Raum, dass die Pädagogische Arbeitsstelle für größere Bezirke und ggf. auch für ganz Hessen Fortbildungsveranstaltungen durchführen könnte.³⁸ Dafür sollten die dem Kultusminister für Fortbildungszwecke zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel zu einem erheblichen Teil verwendet werden.

Über diese ersten Schritte zum Aufbau einer staatlich organisierten Lehrerfortbildung hinaus, sah Minister Stein weiteren Handlungsbedarf und führte dazu am 12.7.1950 im Hessischen Landtag u.a. aus:

„Wenn aber die Lehrerorganisationen diese Aufgabe nicht freiwillig übernehmen, dann bleibt dem verantwortlichen Minister nichts Anderes übrig, als das Seine zu tun für die Fortbildung der Lehrer“.

Stein blieb bei seiner Grundposition, dass die Fortbildung weitgehend „Sache der Lehrerschaft selbst“ sein sollte und formulierte damit - im Vertrauen auf die Fortbildungsbereitschaft und Eigenverantwortung der Lehrkräfte - eine Leitlinie, die über mehrere Jahrzehnte von zentraler Bedeutung für die hessische Lehrerfortbildung war.³⁹ Die Lehrerschaft sollte über ihre Interessenvertretungen, d.h. über Personalräte und Lehrerverbände, an allen Entscheidungen über notwendige Fortbildungsveranstaltungen mitwirken und mitbestimmen. Sie sollte außerdem an der praktischen Umsetzung geplanter Fortbildungsmaßnahmen beteiligt sein.

Die Mitbestimmung der Lehrerschaft in allen Angelegenheiten der staatlichen Lehrerfortbildung sollte im Wesentlichen in einem neu eingerichteten Kuratorium erfolgen. Auf der Grundlage eines Erlasses vom 22.12.1951 waren die Vertreterinnen und Vertreter der Lehrerverbände in diesem Gremium zunächst stärker vertreten als die von der Landesregierung bzw. Schulaufsicht benannten Personen und erhielten somit weitgehende Möglichkeiten der Einflussnahme auf die weitere Entwicklung der staatlichen Lehrerfortbildung in Hessen.⁴⁰

Die neugeschaffene Struktur sollte über den schulischen Bereich hinaus, ein Beispiel für demokratische Mitwirkung und Mitgestaltung geben und dazu beitragen, dass die Fortbildungsbedürfnisse und -wünsche der Lehrerinnen und Lehrer in der Programmplanung des Fortbildungswerkes Berücksichtigung finden.

Die erste Sitzung des Kuratoriums fand am 15. August 1952 in Wiesbaden statt und diente vor allem der Berichterstattung über das erste Jahr zentraler institutioneller Lehrerfortbildung in Hessen sowie der Beschlussfassung über einen Arbeitsplan für die neu errichteten Zweigstellen Jugenheim, Weilburg und Kassel.⁴¹

In seinem Jahresbericht unterschied der Leiter der Fortbildungsstätte (Eugen Lemberg) zwischen folgenden „Lehrgangstypen“, die sich inzwischen herausgebildet hätten:

³⁸ ebd., S. 186

³⁹ Im Grunde bis zur Auflösung des HILF 1997

⁴⁰ Amtsblatt 1952, S.17

⁴¹ Protokoll der Kuratoriumssitzung am 15.8.1952, S. 2 (Archiv Imschweiler)

- fachlich bestimmte Lehrgänge, die aus seiner Sicht bevorzugt werden,
- musische Lehrgänge, die den „ganzen Menschen“ ansprechen,
- psychologisch-pädagogische Lehrgänge, wobei großes Interesse besteht an Lehrgängen, die sich mit Pubertät, Schülerbeurteilung, Tiefenpsychologie, Sexualpädagogik u.ä. befassen,
- Lehrgänge zur Schulpolitik und Standesfragen,
- Lehrgänge zum Schulrecht und zur Schulorganisation,
- Lehrgänge, die die Stellung des Lehrers in der Gegenwart zum Thema haben.

Nach Lembergs Einschätzung wurden die Lehrgänge bevorzugt ausgewählt, deren Leiter bekannte Persönlichkeiten waren. „Besinnliche Themen“ fanden bisher weniger Anklang. Hier müsse das Interesse noch geweckt werden, „denn sie vermögen es, dem Lehrer in seiner menschlichen Persönlichkeit einen weiteren Blick zu geben.“⁴² In seinem Fazit nach einem Jahr in der Funktion des Leiters des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes kam Lemberg zu folgenden Empfehlungen:

- am Prinzip der Freiwilligkeit sollte festgehalten werden,
- ein Gremium aus Schulverwaltung und Lehrerschaft sollte zukünftig über die Personalauswahl für die Leitung einzelner Lehrgänge beraten,
- Intensität und Wirkung der Fortbildung müssten gesteigert werden, z.B. durch eine Ausdehnung der Lehrgangszeit um einen vollen Tag,
- die Lehrgangsergebnisse sollten eine feste Form erhalten und in loser Folge veröffentlicht werden,⁴³
- Angedacht wurde auch die Einrichtung einer „ambulanten“ Lehrerfortbildung, die Bücher, Unterrichtsmaterialien und Referenten für Lehrerarbeitsgemeinschaften, Elternabende etc. in ländliche Gegenden bringt.

Im Hinblick auf den Prozess der Programmgewinnung ging die für Lehrerfortbildung zuständige Referentin im Ministerium, Frau Dr. Schliebe-Lippert, davon aus, dass die Fortbildungswünsche der Lehrerschaft den Leiterinnen und Leitern der Fortbildungseinrichtungen im Verlauf einer Lehrgangswoche „zuwachsen“.⁴⁴

Ein Großteil dieser Fortbildungswünsche gehörten allerdings auf die Kreis- und Ortsebene und sollten dort bearbeitet werden. Die Fortbildung auf Landesebene sollte die speziellen Fortbildungsleistungen auf der regionalen und lokalen Ebene ergänzen und erweitern.

Im Hinblick auf formalen Ablauf der Programmerstellung waren in der Anfangsphase des Lehrerfortbildungswerkes folgende Schritte vorgesehen:

Zunächst sollten die Lehrerverbände und die einzelnen Referate im Kultusministerium eine Liste ihrer Fortbildungswünsche erstellen und diese dem Leiter des Fortbildungswerkes vorlegen.

⁴² ebd

⁴³ seit 1953 erschienen Lehrgangsberichte, an denen jeweils einige Teilnehmer des Lehrgangs mitgearbeitet haben. So erschienen bis 1961 über 100 Berichte in der Reihe der „grünen Hefte“

⁴⁴ Lemberg, Eugen (Hrsg.) (1955): Lehrerfortbildung in Hessen. Bericht über die Tätigkeit des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes von 1951-1955. Frankfurt: Diesterweg

Gleichzeitig wurden alle Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulverwaltungsbeamte aufgerufen, Vorschläge für das zentrale Lehrgangsprogramm einzureichen und die inhaltliche Arbeit der staatlichen Lehrerfortbildung mitzugestalten.

Danach sollte das für die Lehrerfortbildung zuständige Referat im Ministerium aus den so gesammelten Vorschlägen einen Programmentwurf erstellen, der zunächst den Lehrerverbänden zur Stellungnahme vorgelegt wurde.

Nach einer weiteren Bearbeitung durch die Stellenleiter des Fortbildungswerkes wurde das Halbjahresprogramm im Kuratorium abschließend beraten und beschlossen.

Das so entstandene Lehrgangsangebot richtete sich grundsätzlich an Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulformen und schloss die Schulverwaltungsbeamten mit ein. Im Einzelfall konnten Vertreter anderer Berufsgruppen eingeladen werden, wie z.B. Sozialpädagogen, Künstler, Juristen, Ärzte, Erziehungs- und Fachwissenschaftler. Einzelne Lehrgänge waren offen für Vertreterinnen und Vertreter der Elternschaft, der Kommunen und Verbände.

Ziel der Lehrerfortbildung, so hatte Erwin Stein wiederholt ausgeführt, ist die „gebildete Lehrerpersönlichkeit“ im Kontext einer „neuen Schule“.

Diese „neue Schule“ erfordere vor allem einen „neuen Geist“, neue Formen der Erziehung, veränderte Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und nicht nur neue Formen der Schulorganisation.⁴⁵

Stein forderte darüber hinaus eine grundlegende Erneuerung der universitären Lehrerbildung, in der die Grundlagen für ein neues Lehrerbild gelegt werden.

Die Aufgaben der Hochschulen sollten sich nicht auf Forschung und Lehre beschränken. So habe man inzwischen erkannt, dass auch die Hochschule den Auftrag habe, die Jugend zu erziehen.

Er sei davon überzeugt, so Stein, dass „gegen totalitäre Systeme Gesetze und Verfassungen nicht allein schützen. Nur eine geistige Wandlung und nur eine sittliche Haltung können diese Änderung bringen.“ Deshalb ist aus seiner Sicht, die Erziehung eine wichtige „vielleicht die allerwichtigste“, Aufgabe der Universitäten.⁴⁶

„Der einzelne Student“, so Stein an anderer Stelle, „darf sich nicht auf sein Fachgebiet beschränken, sondern muss vielmehr nach allgemeiner Bildung trachten“.⁴⁷

Dazu sollten vor dem Fachstudium zwei Pflichtsemester eingerichtet werden mit den Schwerpunkten: Geschichte, Vorbereitung auf das politische Leben, einschließlich Schulung in Diskussion und Debatte.

Stein forderte von den Hochschullehrern mehr methodische Flexibilität: an die Stelle der starren Form der Vorlesung sollte z.B. die Vorlesung mit anschließender Diskussion treten. Außerdem sollte die Pflege der menschlichen Beziehungen ein wesentlicher Bestandteil des Hochschullebens sein. Die „neue Erziehung“, so Stein in einem Erlass vom 15.9.1948, setze eine demokratische Haltung voraus, die keinen Raum lasse für „überlebte autoritäre Formen im Umgang zwischen Lehrern und Schülern und für disziplinäre Mittel, die an militärische Gepflogenheiten erinnern.“⁴⁸

⁴⁵ Stein, Erwin (1968): Die Neue Schule. Pläne zur hessischen Schulreform. In: Freiheit und Demokratie. Festgabe für Erwin Stein. Frankfurt 1968, S. 69

⁴⁶ Landtagsdebatte vom 28. Juli 1948

⁴⁷ in einer Landtagssitzung am 19. März 1947

⁴⁸ Formen des Schullebens. Erlass vom 15.9.1948, in: Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht. Jg. 1, Nr. 7, S.183-184

In diesem Sinne sollte die Lehrerbildung aus zwei zentralen Bereichen bestehen: einer allgemeinen „Menschenbildung“ und einer „Berufsbildung“. Bestimmend für die Gestaltung der Lehrerbildung, so Stein, sei nicht die Vorbereitung des Lehrers auf ein Fach, eine Schulform oder ein bestimmtes Unterrichtsverfahren, sondern die Vorbereitung des Lehrers auf die „Bildungs- und Erziehungsarbeit am Kinde.“⁴⁹

Diesem Grundverständnis von Lehrerbildung im Allgemeinen entsprechend wurde in den frühen 50er Jahren die Lehrerfortbildung vor allem als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und -entwicklung gesehen, wie sie u.a. von Erich Weniger in seinem Vortrag zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum des Instituts für Lehrerfortbildung in Hamburg am 18.9.1950 gefordert wurde.

Weniger sprach von zwei Höhenpunkten und einem „Wellental“ in der Geschichte der Lehrerfortbildung:

„Der erste Höhepunkt liegt am Anfang. Die Lehrerfortbildung entstand als Selbsthilfe der Volksschullehrerschaft im Kampf gegen Reaktion und autoritäre Regierungen und Schulverwaltungen“.

Weniger wertet diese Selbsthilfe als „großartige Leistung“, mit der sich die Lehrer „zunächst einmal die Mittel verschafften, um innerhalb der Schularbeit methodisch und dann auch stofflich unabhängig, fähig zu eigener Planung und Entscheidung zu werden“.

Der zweite Höhepunkt lag, so Weniger, bei der Fortbildung der während des ersten Weltkrieges nur unvollkommen ausgebildeten und danach beschäftigungslosen Junglehrern. Es folgte ein tiefes „Wellental“, in dem aus der traditionsreichen Lehrerfortbildung nationalsozialistische Schulung wurde.

Für Weniger war Lehrerfortbildung immer auch Erwachsenenbildung und Volksbildung sowie „Selbstbesinnung auf das eigene Leben, Aufklärung über das gelebte Leben, Deutung seiner im Ganzen und aus dem Ganzen.“⁵⁰

Drei Aufgaben der Erwachsenenbildung sollten auch für die Lehrerfortbildung von zentraler Bedeutung sein:

Regeneration, Kompensation und ständige Anpassung an neue Situationen. „Auch der Lehrer“, so Weniger, „bedarf der Regeneration, der ständigen Erneuerung seiner Kräfte. Es ist eine Legende, dass der Umgang mit der Jugend frisch erhalte. Im Gegenteil verbraucht die ständige erzieherische Einwirkung auf die Jugend Kräfte und macht müde, und müde macht auch der Kampf mit den unzulänglichen Verhältnissen, in denen unsere Schularbeit steht“.

Nach Wenigers Überzeugung geschieht eine solche Erneuerung vor allem durch Aktivitäten im musischen Bereich sowie durch Begegnung und Austausch mit anderen Menschen. „Es ist eine bekannte Schwäche des Erziehers“, so Weniger, „dass er diese Begegnung scheut. Gewöhnt an seine absolute Autorität vor den Kindern, wagt er nicht, sich anderen Menschen zu stellen, vor deren Kraft er nicht durch seine formale Autorität geschützt ist“.

⁴⁹ Stein, Erwin: Die Pläne zur Erneuerung des Schulwesens im Lande Hessen vom 26.9.1947, S.91

⁵⁰ Dieses und die weiteren Zitate aus: Weniger, Erich: die bleibenden Aufgaben der Lehrerfortbildung. Niederschrift eines Vortrags am 18.9.1950 in Hamburg

3. Zwischen Fachorientierung und Persönlichkeitsbildung:

Die institutionalisierte Lehrerfortbildung in der Auf- und Ausbauphase

Die entscheidenden Initiativen um Aufbau institutionalisierter Lehrerfortbildung in Hessen gingen von der Bildungsverwaltung aus. Sie trafen - anknüpfend an die Tradition der Reformpädagogik der 20er Jahre - auf ein wachsendes Interesse an Anregungen für die Unterrichtspraxis, Austausch von Erfahrungen, sowie an Ergänzung und Erweiterung fachbezogener Kenntnisse.⁵¹

Die Fortbildungsangebote des ersten Jahrzehnts staatlicher Lehrerfortbildung in Hessen bezogen sich vor allem auf die einzelnen Unterrichtsfächer, auf fachübergreifende Themen (Musikerziehung, Sexualpädagogik etc.) sowie (fach-) didaktische Fragen des Unterrichts.

Dabei spielte das Thema „gebildete Lehrerpersönlichkeit“ (Erwin Stein) implizit eine wichtige Rolle, auch wenn es in den Titeln der Lehrgänge in einem relativ geringen Umfang vertreten war.

3.1. Die Rolle der Reinhardswaldschule im Entwicklungsprozess der hessischen Lehrerfortbildung

Am 9. November 1950 wurde mit einem Festakt im Rathaus der Stadt Kassel die „Lehrerfortbildungsstätte Reinhardswaldschule“ errichtet. Auf dem Programm dieser Tagungsstätte standen zunächst Sechstagekurse in Geschichte, Deutsch und Politik. Die Beteiligung der Lehrerschaft an der Erstellung des Tagungsprogramms hielt sich zunächst in Grenzen: lediglich der „Bund Hessischer Lehrer und Erzieher“⁵² hatte sich zur Mitarbeit bereit erklärt, während die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft dem Kultusminister die „kalte Schulter“ zeigte und ihre Mitarbeit von angeblich unerfüllbaren Bedingungen abhängig gemacht hatte.⁵³

Die offizielle Eröffnung vor Ort erfolgte am 22. Mai 1951 im Rahmen eines Lehrgangs zum Thema: „Neuere und neueste Geschichte im Geschichtsunterricht des 5.-10. Schuljahres aller Schularten“.⁵⁴

Gleichzeitig wurde Dr. Eugen Lemberg zum Leiter der ersten hessischen Lehrerfortbildungsstätte ernannt. Lemberg war zuvor Dozent für das Fach Geschichte am Pädagogischen Ausbildungslehrgang Kassel.⁵⁵

In seiner neuen Funktion stand ihm zunächst die großzügige Spende einer amerikanischen Stiftung zur Verfügung. Mit dieser Spende im Umfang von 180.000 DM sollten vor allem die Lehrerinnen und Lehrer fortgebildet werden, die in der Zeit des NS-Regimes ausgebildet wurden oder nach Kriegsende nur eine kurze Einweisung in den Lehrerberuf erhielten. Vorausgegangen war ein Schreiben des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung an den Hohen Kommissar für Deutschland (vom 11.9.1950), in dem es u.a. hieß:

⁵¹ s. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, S. 1

⁵² Vorläufer des Deutschen Lehrerbundes Hessen (DLH)

⁵³ so der Bericht in der Kasseler Tageszeitung (HNA) vom 10.11.1949

⁵⁴ Leitung: Dr. Eugen Lemberg

⁵⁵ Lemberg hatte diese Funktion bis zu seinem Wechsel in das Ministerium für Erziehung und Volksbildung (April 1955) inne

„Im Lande Hessen stehen zurzeit nicht genügend modern ausgebildete Lehrer zur Verfügung, deshalb kommt der Lehrerfortbildung eine besondere Bedeutung zu“. Nach Kriegsende sei es notwendig gewesen, zahlreiche Schulhelfer in Kurzlehrgängen heranzubilden. Diese jungen Lehrkräfte bedürften dringend der Weiterbildung. Die Fortbildungsangebote der Schulräte auf der Ebene der Kreise reichten dafür nicht aus.

Es fehle ein Zentrum, in dem beste Lehrkräfte arbeiten und moderne Einrichtungen zur Verfügung stehen. In diesem Zentrum sollten Lehrer verschiedener Schularten zusammenkommen, um neue Techniken der Führerschaft (Leadership) und neue Erziehungsmethoden zu erlernen, die die Würde des Kindes anerkennen.

Mit der Errichtung der Reinhardswaldschule wurde ein erster Schritt zur Bildung eines Lehrer-Zentrums unternommen, allerdings unter sehr begrenzten räumlichen und personellen Bedingungen. Personell bestand die Tagungsstätte in den ersten Jahren aus einem Leiter, zwei pädagogischen Assistenten, einem Verwaltungsbeamten, einer Heimleiterin sowie sieben weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Büros und Wohnheimen.

Aufgrund ihrer geographischen Lage und ihrer landschaftlichen Umgebung hatte die Reinhardswaldschule zahlreiche Vorzüge, auf die im „Errichtungserlass“ besonders hingewiesen wurde. Diese bezogen sich vor allem auf die Lage am Nordostrand der Stadt in einer „anmutigen Landschaft“ und einem „parkartigen Garten“, in der Nähe eines Sportplatzes und eines „in großem Bogen herbeiströmenden Flusses (Fulda)“. Hier sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltungen einen Ausgleich für die ernste Arbeit in Vorträgen, Diskussionen und Arbeitsgruppen finden.

Lehrerfortbildung sollte also, so die offizielle Mitteilung des Dienstherrn, auch der Erholung und Entspannung dienen, den Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern fördern und Gelegenheit zum gemeinsamen Besuch kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen in der Stadt Kassel bieten. Unterbringung und Verpflegung sollten deshalb nicht „lagermäßig“ erfolgen, sondern in geschmackvollen Wohn- und Gesellschaftsräumen.

In ähnlicher Weise beschrieb Minister Stein die Vorzüge der Reinhardswaldschule in einer Denkschrift an das „Office of the United States High Commissioner for Germany“: „Es ist möglich, Werkstätten, Lehrküchen und Versuchsgärten einzurichten. Schöne Plätze für die Durchführung von Laienspielen und Festen im Freien sind vorhanden. In diesem Heim sollen unter fachmännischer Leitung Lehrgänge und Gemeinschaftstagungen stattfinden, in denen die Lehrer aller Schularten unter der Leitung hervorragender Lehrerpersönlichkeiten zusammenkommen, einander kennenlernen und gemeinsame Probleme diskutieren.“⁵⁶

Aufgrund ihrer nördlichen „Randlage“ sollte die Reinhardswaldschule zugleich eine wichtige Funktion für das „Zusammenwachsen“ des neuen Bundeslandes Hessen erfüllen.

⁵⁶ Denkschrift vom 11.9.1950

Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sollte grundsätzlich freiwillig erfolgen, aus „Interesse an der Sache, Bereitschaft zum Mittun, Musikinstrumente (soweit tunlich) und ein fröhliches Herz“ sollten mitgebracht werden.⁵⁷

Für die inhaltliche Arbeit und die Gestaltung der Fortbildungsveranstaltungen gab es in der Anfangs- und Aufbauphase des Fortbildungswerkes keine festen Vorgaben des zuständigen Ministeriums. Stattdessen wurde per Erlass das Kuratorium beauftragt, Richtlinien und Pläne für die Arbeit der Reinhardswaldschule zu entwerfen.

„Es wird“, so hieß es in einem Erlass des Ministeriums, „durch einen Arbeitsausschuss auch weiterhin dafür sorgen, dass in der Planung und Gestaltung der Lehrgänge und Tagungen die Bedürfnisse, Wünsche und Anregungen der hessischen Erzieher zur Geltung kommen.“⁵⁸

Die Tagungsformate waren bis in die 60er Jahre, d.h. in der Anfangs- und Aufbauphase der hessischen Lehrerfortbildung, relativ „schlicht“. Die Referenten konzentrierten sich vor allem auf die inhaltliche Aufbereitung ihrer Veranstaltungen, ergänzt durch didaktische Überlegungen für den Unterricht sowie philosophische Impulse zur Reflexion der Lehrerrolle.

Mit dem „Errichtungserlass vom 22. Mai 1951 wurde bereits deutlich hervorgehoben, dass mit der Gründung der Reinhardswaldschule keine „Monopolisierung“ der hessischen Lehrerfortbildung beabsichtigt sei.⁵⁹ Das zuständige Ministerium, so die offizielle Verlautbarung, wolle lediglich dazu beitragen, dass die Lehrerverbände die Fortbildung wieder als ihre „ureigenste Aufgabe“ betrachten und sich nicht nur mit standespolitischen Problemen zu beschäftigen.

Im Sinne Erich Wenigers stellte Minister Stein wiederholt klar, dass das Lehrerfortbildungswerk keinen Schulungscharakter habe und keine „von oben“ angeordnete Schulungen durchführen werde. Denn, so Stein, „der geschulte Mensch ist noch lange kein gebildeter Mensch“.⁶⁰

Die Lehrgangsangebote der Reinhardswaldschule sollten sich vielmehr an der Berufs- und Lebensproblematik der Lehrkräfte orientieren und zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Grundproblemen und -aufgaben des Lehrerberufs im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen anregen. Sie sollten „nicht schulen und ausrichten, sondern dienen und helfen.“ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltungen sollten Gelegenheit erhalten, sich in voller Freiheit und ohne vorgefasste Meinungen mit aktuellen schulpolitischen Themen auseinanderzusetzen.

Für Eugen Lemberg war die Reinhardswaldschule zum einen „ein Ort der Begegnung mit der wissenschaftlichen Forschung und ihren Ergebnissen. Sie sollte aber andererseits auch den Berufsalltag der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nehmen und konkrete Anregungen für den Unterricht geben.“⁶¹

Lemberg vertrat bereits 1952 die Grundidee einer zentral-regionalen Verzahnung der Fortbildungsangebote. Aus seiner Sicht sollte sich aus der Einrichtung einer

⁵⁷ Erlass vom 11.4.1951

⁵⁸ ebd.

⁵⁹ Protokolle des Hessischen Landtags, 1. Wahlperiode, S. 2890

⁶⁰ Minister Stein, Rede zur Gründung der Reinhardswaldschule

⁶¹ Hessische Lehrerzeitung 1953, S. 251

landesweiten Fortbildungsstätte und weiterer Zweigstellen keine „Schmälerung“ der übrigen Lehrerfortbildungsarbeit auf Kreis- oder Ortsebene ergeben. „Im Gegenteil: durch die Zweigstellen würde - mehr als bisher - die Möglichkeit geboten, die regionale Bildungsarbeit dadurch zu fördern, dass Tagungsräume zur Verfügung gestellt, Referenten vermittelt und Materialien bereitgestellt werden.“⁶²

Die Arbeitsergebnisse der Lehrgänge sollten in die Lehrerarbeitsgemeinschaften der Kreise eingebracht und vor Ort weiter diskutiert werden. Überhaupt sollte sich die Lehrerfortbildung, so Elisabeth Schliebe-Lippert, verstärkt im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften durchgeführt werden. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden nicht nur Zuhörer, sondern in der Hauptsache Mitarbeiter und Mitgestalter von Fortbildungsveranstaltungen sind.

In diesem Zusammenhang wurde gelegentlich die Rolle und das Auftreten der Hochschullehrer kritisiert.

„In pädagogischer Hinsicht“, so stand es in einem Sitzungsprotokoll des Geschäftsführenden Ausschusses des Kuratoriums (3.1.1954) ist von Universitätsprofessoren nicht das zu erwarten, was die Lehrerschaft braucht.... Es sei zu befürchten, dass von oben rein begrifflich und systematisch doziert werde, ohne dass aus diesen Vorträgen und der anschließenden Diskussion etwas Wesentliches für die Schule dabei herauskomme.

Auch bei der Einbeziehung von Psychologinnen und Psychologen sei zu bedenken, wie die Beziehung dieser Fachleute zum tatsächlichen Leben, zum Menschen und zur Schule sei.⁶³

Diese Kritikpunkte waren allerdings eher Randbemerkungen und nicht repräsentativ für die Lehrerfortbildung in dem hier bearbeiteten Zeitraum. Bedeutsamer waren eher die bereits in den 50er Jahren diskutierten Überlegungen zu Fragen der Wirksamkeit von Fortbildung, die erst mehrere Jahrzehnte später wissenschaftlich untersucht und für die Praxis der Lehrerfortbildung aufbereitet wurden.

So wurde Anfang der 50er Jahre bereits darauf hingewiesen, dass Lehrerfortbildung vor allem dann wirksam ist, wenn sie eine gewisse Kontinuität aufweist, im Wechsel von Groß- und Kleingruppenarbeit durchgeführt und die Selbst und Mittätigkeit der teilnehmenden Lehrkräfte gefördert wird.⁶⁴

Im Hinblick auf die Rolle des Staates gab es bereits in der Gründungsphase der Reinhardswaldschule einen weitgehenden Konsens:

Der Staat sollte sich aus der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Lehrerfortbildung weitgehend heraushalten und sich auf die Bereitstellung von Gebäuden und finanziellen Mitteln beschränken.

Minister Stein verwies in diesem Zusammenhang auf Artikel 56 der Hessischen Verfassung, der eine „Abdankung des Staates in Sachen Lehrerfortbildung“ nicht erlaube. Grundsätzlich bleibe es allerdings, so Stein, beim Prinzip der freiwilligen Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Mit den Veranstaltungen in der Reinhardswaldschule übernehme der Staat lediglich die notwendigen Aufgaben, die andere nicht erfüllen könnten.

⁶² Bildung und Erziehung, Bd.5, S.880

⁶³ Nachlass von Frau Schliebe-Lippert, Hessisches Staatsarchiv Wiesbaden

⁶⁴ ebd., S.108

Die Errichtung der Tagungsstätte Reinhardswaldschule wurde von den Lehrerverbänden, insbesondere von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), zunächst recht kritisch gesehen.

So wurde in einer EntschlieÙung vom 2.11.1950 beanstandet, dass eine derartige für die Lehrerschaft wichtige Angelegenheit ohne Mitwirkung der GEW vorbereitet wurde, obwohl allen entscheidenden Stellen bekannt sei, dass die GEW „diese Aufgabe in eigene Hand nehmen und sie ausdrücklich fördern will.“

Die Aufforderung des Ministers für Erziehung und Volksbildung, ihm Themen und Referenten für Fortbildungsveranstaltungen vorzuschlagen, reichte der Lehrerergewerkschaft allerdings nicht aus. Lehrerfortbildung, so hieß es in der o.g. EntschlieÙung weiter „gehört zum Aufgabenbereich der schnellstens zu bildenden Lehrerausschüsse, die allein die Gewähr geben, dass die gesamte Lehrerschaft auf demokratischer Grundlage sich beteiligen kann.“⁶⁵

Gleichzeitig bezweifelte die GEW die Effektivität zentraler Fortbildung und stellte die Frage, ob es nicht ratsamer gewesen wäre, die zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel im Umfang von einer halben Million DM den Kreislehrerausschüssen zur Verfügung zu stellen und sich damit einer „landschaftsgebundenen“ und dadurch „permanenter wirkenden Fortbildungsarbeit“ zuzuwenden. Das Ministerium, so die Position der GEW, sollte sich auf die Rolle des Förderers und Unterstützers einer von der Lehrerschaft mitbestimmten und weitgehend selbstorganisierten Lehrerfortbildung beschränken und das standes- und bildungspolitisch wichtige Feld der Lehrerfortbildung weitgehend den Lehrerverbänden überlassen.⁶⁶

So wurde mit der Gründung der Reinhardswaldschule der „Grundstein“ gelegt für eine von der Lehrerschaft mitbestimmte Lehrerfortbildung in Hessen.

Zugleich entwickelte sich über die Lehrgangsarbeit in der Reinhardswaldschule und später auch in den Zweig- und Außenstellen eine Kultur des Austauschs und der Zusammenarbeit bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulreformen in den 60er und 70er Jahren. In dieser Zeit entwickelte sich die Reinhardswaldschule als Hauptstelle hessischer Lehrerfortbildung zu einem Ort, an dem „Weichen“ für wichtige Reformvorhaben in der hessischen Schulpolitik gestellt wurden, z.B. für die Hessische Curriculumreform unter Leitung von Hildegard Hamm-Brücher (Anfang der 60er Jahre), die Einführung der Integrierten Gesamtschule und der Förderstufe (70er Jahre), Umsetzung der Rahmenrichtlinien (70er und 80er Jahre)

Im Zusammenhang mit einer allgemeinen bildungspolitischen Aufbruchstimmung entstand in der Reinhardswaldschule ein besonderer „genius loci“, durch den viele kreative Ideen für Unterricht und Schulentwicklung entstanden sind bzw. weiterentwickelt wurden.

Rückblickend auf 50 Jahre staatlich organisierte Lehrerfortbildung kann Direktor Dr. Hartmut Wolf in seinem Vorwort zum Programm 2001/2 zurecht feststellen, dass die Reinhardswaldschule gleichsam das wesentliche Charakteristikum der Geschichte der Lehrerfortbildung in Hessen verkörpere: „Kontinuität im Wandel“. Im Sinne der Kontinuität sei die Reinhardswaldschule der geografische Ort sowohl für

⁶⁵ HLZ 22/1950, S.294

⁶⁶ s. Roth, Friedrich (Hrsg.) Die Fortbildung des Lehrers im Dienst der Schule. Frankfurt: Verlag Diesterweg o.J., S.5

Veranstaltungen, „in denen sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der schulischen Praxis befassen, als auch für Tagungen, in denen Konzepte und Vorgaben zur Schulentwicklung vorgestellt und Umsetzungsstrategien entwickelt werden“.⁶⁷

3.2. Das Hessische Lehrerfortbildungswerk: Angebotsstrukturen und Entwicklungstendenzen

Im Gründungsjahr der Reinhardswaldschule (1951) wurden von Mai bis Dezember insgesamt 42 Lehrgänge angeboten, davon mussten zwei aufgrund geringer Nachfrage abgesagt werden. An den 40 durchgeführten Lehrgängen nahmen insgesamt 1449 Lehrkräfte teil, davon waren 1008 (69 %) Männer und 441 (30%) Frauen. Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus dem Bereich der Volksschulen (59%), von „Höheren Schulen“ kamen 18%, Eltern und Angehörige anderer Erziehungseinrichtungen waren mit 15 % vertreten. 56% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus dem Regierungsbezirk Kassel, 26% aus dem Bezirk Wiesbaden und 18% aus dem Bereich Darmstadt. Für die hohe Beteiligung des Regierungsbezirks Kassel war offenbar die Nähe zur Tagungsstätte Reinhardswaldschule maßgebend. Aufgrund der begrenzten räumlichen Kapazitäten der Tagungsstätte Reinhardswaldschule konnten in den ersten Jahren ihres Bestehens in der Woche zwei Lehrgänge mit jeweils 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt werden. Diese parallelaufenden Veranstaltungen hatten allerdings kaum inhaltliche Berührungspunkte. Sie wurden eher zufällig und aus organisatorischen Gründen (Terminwünsche der Referenten, Auslastung der Unterbringungskapazitäten etc.) in die gleiche Woche gelegt. Die Begrenzung der Teilnehmerzahlen auf 30 hatte allerdings auch lehrgangsdidaktische Gründe und entsprach grundsätzlichen Überlegungen zur Arbeitsfähigkeit und Intensität von Fortbildungsgruppen. Über die Hälfte (24 von 42) der im ersten Programm des Fortbildungswerkes angebotenen Lehrgänge befassten sich mit fächerübergreifenden Themen, wie z.B. Entwicklungspsychologie, Gesundheitspflege, Erziehungsschwierigkeiten, Sexualpädagogik, Schulwanderungen. Außerdem gab es Angebote zur Rolle des Lehrers in der Gegenwart, zur wenig gegliederten Landschule, zu Dichtung und Laienspiel. Die fachlichen bzw. fachdidaktischen Angebote bezogen sich auf die Neueste Geschichte, Kunsterziehung, Biologie, Griechisch, Englisch, Religionspädagogik, Experimentalunterricht in Naturlehre. Zum Lehrgangsprogramm gehörten auch Veranstaltungen zum Austausch mit Vertretern anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Jugendpflege sowie Angebote Eltern, z.B. die „Kasseler Elterntage“. Darüber hinaus stand die Reinhardswaldschule pädagogisch interessierten Gruppen, z.B. den Junglehrerarbeitsgemeinschaften für Tagungen offen. In seinem ersten Bericht über die bisherige Tätigkeit der Reinhardswaldschule schreibt Eugen Lemberg in einer Zwischenbilanz nach 23 Lehrgängen:

„Mehrere Lehrgänge waren weit überzeichnet und mussten wiederholt werden. Erfreulich ist die gute Beteiligung von Junglehrern.“ Er merkt aber auch kritisch an, dass die Dauer der Lehrgänge (von Montag bis Freitag) zu kurz sei und empfiehlt eine

⁶⁷ Programm des HeLP für das Schuljahr 2001/2, Vorwort

Verlängerung der Lehrgangszeit auf zwei Wochen. „Eine solche längere Dauer“, so hieß es im Arbeitsbericht für das Jahr 1951 gibt zwar größere Schwierigkeiten bei der Organisation der Vertretungen in den Schulen, rechtfertigt sich aber aus ihren großen Vorteilen: „Anregungen können wirklich durchprobiert werden. Es ist ausreichend Zeit zum Studium der Fachliteratur und zum Austausch von Erfahrungen.“⁶⁸ Lemberg stellt außerdem fest, dass sich die grundsätzliche Freiwilligkeit der Teilnahme bewährt habe. „Wer an einem Lehrgang der Reinhardswaldschule teilnimmt“, so seine Vision, „soll sich als Ausstrahlungspunkt und Pionier fühlen. Das bedeutet nicht nur Berichterstattung für den Schulkreis, sondern Durchprobieren der in der im Lehrgang gewonnenen Anregungen, Korrespondenz darüber mit der Reinhardswaldschule und mit ähnlich denkenden Kollegen.“

Im zweiten Jahr ihres Bestehens (1952) wurde das Tagungsangebot mit insgesamt 63 Lehrgängen bereits deutlich erweitert. Dabei wurden zunächst Lehrgänge angeboten, die im Jahr zuvor besonders nachgefragt wurden, wie z.B. die Veranstaltungen zu den Fächern Geschichte, Physik, Biologie, Musik, Englisch, Religionspädagogik.

Im dritten Jahr (1953) erhöhte sich das Tagungsangebot auf 72 Lehrgänge.⁶⁹ Gleichzeitig wurde verstärkt für die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen geworben, z.B. durch Veröffentlichung des Lehrgangsangebotes als Beilage zum Amtsblatt des Ministeriums für Volksbildung. Außerdem wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter aufgefordert, diese Beilage in ihrer Schule gleich weiterzugeben und den interessierten Lehrkräften die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen.⁷⁰

Einen wichtigen Beitrag zur Informationsweitergabe über Fortbildungsangebote leisteten die Lehrerverbände, die in ihren Zeitschriften nicht nur die aktuellen Fortbildungsprogramme mit kurzen inhaltlichen Beschreibungen einzelner Veranstaltungen abdruckten, sondern auch ausführliche Berichte über einzelne durchgeführte Lehrgänge veröffentlichten.

Außerdem erhielt die hessische Lehrerfortbildung einen wichtigen An Schub durch die Übernahme der „Education Service Centers“ Jugenheim, Kassel und Weilburg, die bisher von der Erziehungsabteilung der amerikanischen Landeskommission unterhalten wurden.

Aus Sicht des amerikanischen Generalkonsulats hatten diese Einrichtungen ihre wesentliche Aufgabe erfüllt und zur Vermittlung demokratischer Grundprinzipien im Schulbereich beigetragen. So konnten in Hessen zahlreiche Lehrkräfte mit ihrer Teilnahme an Veranstaltungen der „Education Service Centers“ eine Bescheinigung über ihre Eignung für den Schuldienst in einem demokratischen Staatswesen erwerben.

Nach Zustimmung des hessischen Landtages konnte deshalb per Erlass vom 15.8.1952 die Umwandlung der Service Center in Zweigstellen des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes erfolgen.⁷¹

⁶⁸ Hessische Lehrerzeitung (HLZ), 3/1952, Seite 22

⁶⁹ Erstmals wurde auch eine Studienreise nach England angeboten

⁷⁰ Die Bezeichnung „Ministerium für Erziehung und Volksbildung“ bestand von November 1949 bis Januar 1963, danach: „Kultusministerium“

⁷¹ Die Reinhardswaldschule trug von diesem Zeitpunkt an die Bezeichnung: „Hessisches Lehrerfortbildungswerk,

Diese erhielten zunächst den Auftrag, die Lehrerfortbildung auf Landesebene durch Arbeitstagungen von ein- bzw. mehrtägiger Dauer sowie die Bereitstellung von Film- und Bildmaterial sowie durch die Ausleihe von Büchern und Zeitschriften zu ergänzen. Die neuen Zweigstellen waren personell sehr bescheiden ausgestattet: Sie verfügten über einen Dozenten als Leiter, eine Schreib- und Bibliothekskraft und einen Hausmeister, der zugleich technischer Filmvorführer war.

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen beschränkten sich die Fortbildungsangebote der Zweigstellen zunächst auf Wochenendlehrgänge (Freitag bis Samstag). Angesichts begrenzter Ressourcen bei gleichzeitig wachsender Nachfrage nach Fortbildung bildete sich Anfang der 50er Jahre eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den vier Stellen heraus.⁷² Die Hauptstelle übernahm die Verantwortung für die zentralen bildungspolitischen und schulpädagogischen Themen und die größeren Fachtagungen. Die drei Zweigstellen (Jugenheim, Kassel, Weilburg) entwickelten jeweils eigene inhaltliche Schwerpunkte und Profile. Dies sollten ausdrücklich keine Unterrichtsfächer, Fächergruppen oder Schularten sein.

So legte die Zweigstelle Jugenheim ihren Schwerpunkt auf den musischen und naturwissenschaftlichen Bereich. Die Zweigstelle Kassel befasste sich vor allem mit politischen und ökonomischen Fragen und die Zweigstelle Weilburg konzentrierte sich auf Fortbildungsveranstaltungen in den Bereichen Psychologie, Anthropologie, Biologie, Gesundheitslehre und allgemeine Pädagogik. Die Weilburger Zweigstelle konnte außerdem eine von den Amerikanern angelegte Bibliothek mit rund 15.000 Bänden vorweisen und zusätzlich die Bibliothek des örtlichen Pädagogischen Instituts mitbenutzen. Die in der Zweigstelle Weilburg vorhandenen Bücher konnten ohne Gebühr an Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Hessen entliehen werden. Insbesondere für die neu eingestellten jungen Lehrkräfte auf dem Lande war dies eine große Hilfe. Im ersten Jahr ihres Bestehens wurden in der Zweigstelle Weilburg neun Tagungen durchgeführt. Themen waren u.a.: die Graphologie der Schülerschaft, der Gruppenunterricht in der Landschule, Erfahrungen aus Zeltlagern und Landschulheimen, Probleme der wenig gegliederten Landschule, die Verwendung von Entwicklungstests in der Hilfsschule. Diese Lehrgänge dauerten in der Regel von Donnerstag bis Samstag. Für Unterkunft und Verpflegung mussten die teilnehmenden Lehrkräfte 2,25 Mark pro Tag bezahlen. Die Reisekosten wurden ersetzt. 1954 wurden im Zeitraum Januar bis September insgesamt 98 Lehrgänge angeboten, davon 59 in den Zweigstellen. Vereinzelt finden sich nun auch Lehrgänge zu aktuellen bildungspolitischen Themen statt, z.B. zum Europa-Gedanken und zum Beitrag der Schule zur Bildung eines europäischen Bewusstseins.

Nach ersten Studienfahrten in europäische Nachbarstaaten sowie in die USA wurde die Vorbereitung und Auswertung dieser Fahrten zu einem wichtigen Thema in der hessischen Lehrerfortbildung. Dabei stellte sich vor allem die Frage, wie können die in Amerika, Frankreich und England gewonnenen Erfahrungen für unsere Schul- und Erziehungsarbeit verwertet werden?

Hauptstelle Kassel

⁷² vgl. Fritz Tapella: Die Geschichte der Reinhardswaldschule. Fuldatal 1985, S. 16

Darüber hinaus tauchten jetzt neue Themen in den Fortbildungsprogrammen auf, z.B. „Gruppenarbeit in der Schülermitverwaltung“ oder „Besuch von Reformschulen“.

Diese können als erste Anzeichen eines beginnenden bildungspolitischen Aufbruchs gedeutet werden, der auch zu einem deutlichen Anstieg der Teilnehmerzahlen führte. So erreichte das Fortbildungswerk im Sommer- und Winterhalbjahr insgesamt über 4000 hessische Lehrerinnen und Lehrer.⁷³

Für diesen Zeitraum wurden 157 Veranstaltungen angeboten, davon 71 in der Hauptstelle und 86 in den 3 Zweigstellen. Ergänzt wurde das Programm durch Angebote des „Frankfurter Instituts für Lehrerfortbildung“, einer relativ selbständigen Einrichtung, die vom Stadtschulamt Frankfurt unterstützt wurde und offen war für Lehrkräfte aus der näheren Umgebung Frankfurts. Dieses Institut bot vor allem wöchentlich oder vierzehntägig stattfindende Veranstaltungen an, z.B. zu den Themen:

- Amtsführung des Schulleiters
- Schulwanderungen im Frankfurter Raum
- Sprecherziehung
- Chemie des Haushalts
- Fotografieren in der Schule

Weiterhin wurde in den Programmen auf die Angebote der Hessischen Landeszentrale für Heimatdienst (später Landeszentrale für politische Bildung) verwiesen, die u.a. die Frankfurter- und Marburger Hochschulkurse für politischen Unterricht sowie weitere sozialkundliche Seminare durchführte. Darüber hinaus betätigten sich die politikwissenschaftlichen Institute der hessischen Universitäten an der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die ab 1957 im Rahmen eines Fachstudiums eine Lehrbefähigung für das Schulfach Politik erwerben konnten. 1958 wurden die Zweigstellen Jugenheim und Weilburg wieder aufgelöst. Die Zweigstelle Kassel wurde als Außenstelle der Hauptstelle Reinhardswaldschule weitergeführt. Für den südhessischen Raum wurde am 14. September 1959 in Frankfurt eine neue Zweigstelle im Haus der Landesbildstelle in der Gutleutstraße eröffnet. Diese sollte u.a. die Aktivitäten des „Frankfurter Instituts für Lehrerfortbildung“ übernehmen, d.h. sie sollte der Fortbildung der Lehrer aller Schularten auf den Gebieten des naturwissenschaftlichen Unterrichts dienen und die „Verbindung zwischen Schule und moderner Arbeitswelt pflegen“. ⁷⁴ Zum inoffiziellen Auftrag dieser Stelle gehörte die Planung einer neuen Zweigstelle im südhessischen Raum als Ergänzung und Gegengewicht zu den bestehenden Einrichtungen in Nord- und Mittelhessen. Als Zwischenschritt zu dieser „großen Lösung“ wurden 1961 in den o.g. die Räumlichkeiten in der Gutleutstraße Fachräume für Biologie, Chemie und Physik, eine Bibliothek und ein Übernachtungsheim für 20 Personen eingerichtet.

Die Lehrgänge der Zweigstelle Frankfurt beschäftigten sich vor allem mit Themen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Dabei ging es zunächst vor allem

⁷³ das Sommerhalbjahr 1957 umfasste die Monate April bis Oktober 1957, das Winterhalbjahr 1957/58 November 1957 bis März 1958

⁷⁴ s. Einladungsschreiben zur Eröffnungsveranstaltung

um die Vermittlung von Fachwissen und die Schulung des „Experimentiergeschicks“ der Lehrerinnen und Lehrer.

Später traten fachdidaktische Überlegungen und die Reflexion von Unterrichtsprozessen stärker in den Mittelpunkt der Fortbildungsveranstaltungen. Ergänzend kamen hinzu: Unterrichtsaufzeichnungen, Exkursionen, Studienwochen, z.B. im Deutschen Museum in München, in den Biologischen Stationen auf Helgoland. Mit der Eröffnung der Zweigstelle Frankfurt begann zugleich der erste Lehrgang in dieser Tagungsstätte: eine Studienwoche zum hoch aktuellen Thema Atomphysik, die gemeinsam mit dem Physikalischen Verein und der Universität Frankfurt durchgeführt wurde.

3.3. Entwicklungslinien der hessischen Lehrerfortbildung in den 60er Jahren

Seit Anfang der 60er Jahre bietet die Zweigstelle Frankfurt des Fortbildungswerkes als Ergänzung zum Format des Wochenlehrgangs auch fortlaufende Seminare mit einem festen Teilnehmerkreis an.

Es handelt sich dabei um naturwissenschaftliche Seminare als Jahreslehrgänge zur methodisch-didaktischen und fachlichen Fortbildung für die Lehrerschaft des Frankfurter Raumes. Sie fanden i.d.R. 14-tägig, jeweils von 16 bis 19 Uhr in den Übungsräumen der Zweigstelle statt. Der Arbeitsplan des Fortbildungswerkes für das Sommerhalbjahr 1961 weist 20 Lehrgänge und 11 „Seminare für die Frankfurter Lehrerschaft“ aus.

Weiterhin hielt die Zweigstelle Frankfurt einen „Naturwissenschaftlichen Beratungsdienst“ vor, der die Schulen bei der Anschaffung von Geräten sowie beim Bau, der Einrichtung und Ausstattung naturwissenschaftlicher Arbeitsräume unterstützten sollte.

Die Tendenz zu fortlaufenden Veranstaltungen mit einem festen Teilnehmerkreis zeigt sich auch im Programm der Außenstelle Kassel, das 1961 erstmals entsprechende Angebote enthielt, z.B. zu den Themen „Politisches Handeln nach 1945“, Praktische Hilfen der Psychologie für die Schularbeit“.

Mit dieser Entwicklung stellte sich zugleich die Frage nach der Verknüpfung der verschiedenen Arbeitsebenen hessischer Lehrerfortbildung.

Friedrich Roth, Ministerialrat im Kultusministerium, schrieb dazu in der Hessischen Lehrerzeitung: „Die Arbeit in den Heimen und die Fortbildung draußen im Land müssen sich ergänzen, eine zielstrebige Einheit bilden“⁷⁵. Zu dieser Thematik der Verzahnung von regionaler und landesweiter Lehrerfortbildung sollte jährlich mindestens eine Schulrätekonzferenz unter Leitung des Lehrerfortbildungswerkes stattfinden.⁷⁶

Im Programm für das „Sommerhalbjahr 1962“ ist eine deutliche Ausweitung der Fortbildungsangebote der Zweigstelle Frankfurt und damit eine Verlagerung nach Süden, in das Rhein-Main-Gebiet, festzustellen. Diese Tendenz setzte sich im

⁷⁵ Roth, Friedrich: Lehrerfortbildung heute und morgen. In: Hessische Lehrerzeitung Nr.10/1961, S.156

⁷⁶ Auf einer dieser Konferenzen stellte Prof. Reinhard Tausch „Neueste Forschungen über den Führungsstil an deutschen Schulen“ vor.

Winterhalbjahr 1962/63 fort. Als Fortbildungsanbieter trat in diesem Zeitraum das „Naturwissenschaftliche Institut Frankfurt“ auf. Seine Angebote beschränkten sich allerdings nicht auf die naturwissenschaftlichen Fächer und berücksichtigten auch aktuelle Themen der Schulpsychologie und Pädagogik. Veranstalter für Lehrgänge und Seminare ist ab Sommerhalbjahr 1962 wiederum die Zweigstelle Frankfurt.

Das Haushaltsvolumen des Lehrerfortbildungswerkes hatte sich seit 1955 verdoppelt und wurde im Jahre 1961 mit 845700,00 DM veranschlagt. Im Jahre 1963 übernahm das Land Hessen von der Stadt Kassel das Gelände der Reinhardswaldschule, das nunmehr ausschließlich für Zwecke der Lehrerfortbildung zur Verfügung stand. Die Einrichtungen wurden erweitert und mit einem eigenen Wirtschaftsbetrieb ausgestattet. Zur gleichen Zeit wurde in Weilburg erneut eine Zweigstelle eröffnet.

Nach der Auflösung des Pädagogischen Instituts Weilburg und der Verlegung der Lehrerbildung an die Universität Gießen waren in Weilburg Tagungs- und Übernachtungsräume frei geworden.

Diese Räumlichkeiten in einem barocken Schlösschen, am Rande der Stadt gelegen, entsprachen zwar nicht den Erfordernissen einer Tagungsstätte, passten aber zur Architektur des Gebäudes und dem neuen inhaltlichen Schwerpunkt der musischen und künstlerischen Bildung. Für diesen Schwerpunkt besaß die Zweigstelle bereits passende Ausstattungen, z.B. eine umfangreiche Instrumentensammlung, eigene Werkräume sowie eine Puppenbühne und ein Marionettentheater. Für die Lehrgangsarbeit standen außerdem eine Turnhalle und Gymnastikräume zur Verfügung. Über die musisch-künstlerischen Schwerpunktthemen hinaus wurden in der Zweigstelle Weilburg auch Lehrgänge zu erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Grundsatzfragen durchgeführt.

Hinzu kamen sogenannte Vollzeitlehrgänge von jeweils sechs Monaten, die der Vorbereitung auf die große Erweiterungsprüfung in verschiedenen Unterrichtsfächern, insbesondere Physik, Chemie, Mathematik dienten.

In den folgenden Jahren erfuhr die Zweigstelle eine räumliche Erweiterung durch den sog. L-Bau, ein ehemaliges Kasino und Hilfslazarett. Weiterhin wurde in Wetzlar eine Abteilung der Zweigstelle in einem ehemaligen Fabrikgebäude (Philipps) eingerichtet. Damit vergrößerte sich die Tagungskapazität der Zweigstelle auf das Doppelte. Die Abteilungen Weilburg und Wetzlar bildeten eine organisatorische Einheit mit einer gemeinsamen Leitung, einer Verwaltung und einem gemeinsamen Wirtschaftsbetrieb. Die Zweigstelle Weilburg/Wetzlar verfügte außerdem über ein Sprachlabor, Gruppenarbeitsräume und später auch über eine technische Ausstattung für Unterrichtsaufzeichnungen, die von einer Arbeitsgruppe „Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen“ betreut wurden. Diese Aufzeichnungen standen allen Schulen zur Verfügung, wurden aber fast ausschließlich in der Referendar-Ausbildung der Studienseminare eingesetzt.

3.4. Rahmenvorgaben und Steuerungsvorstellungen in der Auf- und Ausbauphase des Fortbildungswerkes

Rechtsgrundlage für die Arbeit des Fortbildungswerkes waren zunächst einzelne Erlasse des Ministers für Erziehung und Volksbildung, wie z.B. der Gründungserlass zur Reinhardswaldschule vom 11.4.1951 und der Erlass zur Zusammensetzung des Kuratoriums der hessischen Lehrerfortbildungsheime (22.12.1951).

Eine umfassende rechtliche Grundlage in Form einer Satzung wurde nach eingehender Beratung und Zustimmung im Kuratorium erst zum 30.12.1958 in Kraft gesetzt. Sie legte den Auftrag und die Organisationsstruktur des Fortbildungswerkes fest. So hieß es in § 1 (1):

„Das Hessische Lehrerfortbildungswerk dient der Fortbildung der Lehrer aller Schularten des Landes Hessen, indem es Lehrgänge und Tagungen von verschiedener Dauer durchführt“ und weiter in § 2 (1):

„Das Hessische Lehrerfortbildungswerk ist eine durch die Mitarbeit der gesamten Lehrerschaft geförderte Einrichtung des Landes Hessen. Es untersteht dem Minister für Erziehung und Volksbildung“.

Die Satzung regelte außerdem die Aufgaben der Stellenleiter, die Zusammensetzung des Kuratoriums sowie das Verfahren der Erstellung des Veranstaltungsprogramms. Zentrales Instrument zur (Mit-)Gestaltung der Arbeitsprogramme und Garant für die partizipative Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung war weiterhin das Kuratorium, das sich nun nach geringfügigen Änderungen wie folgt zusammensetzte:

- aus drei Vertretern des Ministeriums, von denen einer den Vorsitz führte
- einem Vertreter des Ministers der Finanzen
- fünf Vertretern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
- fünf Vertretern des Bundes Hessischer Lehrer und Erzieher
- je einem Vertreter der drei Regierungspräsidenten
- je einem Vertreter der Stadtgemeinden, in denen sich die Einrichtungen des Fortbildungswerkes befanden
- einem Leiter der Einrichtungen für Lehrerbildung.

Als ständige Teilnehmer an den Sitzungen des Kuratoriums waren vorgesehen:

- der im Ministerium für Lehrerfortbildung zuständige Referent
- der Leiter des Fortbildungswerkes
- die Leiter der Zweigstellen des Lehrerfortbildungswerkes

Das Kuratorium sollte mindestens einmal im Jahr zusammentreten (§ 7), über den Stand der Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung unterrichtet werden und Anregungen zu ihrer Weiterentwicklung geben.

Es hatte außerdem die Aufgabe, an der Aufstellung des Haushaltsvoranschlags und bei der Berufung des Leiters der Hauptstelle sowie an der Auswahl der Zweigstellenleiter mitzuwirken. Neben dem Kuratorium sah die Satzung die Bildung eines Arbeitsausschusses vor, der vor allem die für jeweils ein Halbjahr erstellten Programmentwürfe beraten sollte.

Zu den Sitzungen dieses Ausschusses konnte der Vorsitzende (Vertreter des Ministeriums) weitere Personen als Gäste einladen.

Ergänzend zur Satzung wurde am 8.5.1961 ein Erlass „Teilnahme an den Veranstaltungen des Hessischen Fortbildungswerkes“ in Kraft gesetzt.

In diesem Erlass wird nochmals klargestellt, dass die Meldung zur Teilnahme an einer Veranstaltung freiwillig ist und sich an den eigenen Fortbildungsbedürfnissen sowie den beruflichen Interessen und persönlichen Neigungen richten soll (§ 3).

Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung grundsätzlich eine Vertretung während der Abwesenheit voraussetze. Eine entsprechende Bescheinigung der Schulleitung bzw. des zuständigen Schulrates sollte mit der Anmeldung eingereicht werden.

Weiterhin regelt der Erlass die Kosten für Unterkunft und Verpflegung. Dafür haben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer 4 DM pro Tagung zu leisten. Die Fahrkosten werden in Höhe einer Bundesbahnrückfahrkarte zweiter Klasse erstattet. Damit alle Lehrerinnen und Lehrer sich umfassend über die regionalen und zentralen Fortbildungsangebote informieren können, erhielten sie jeweils ein Exemplar des Halbjahresprogrammes.⁷⁷ An dieser Stelle hatten die Schulleiterinnen und Schulleiter eine wichtige Steuerungsaufgabe. Sie sollten dafür sorgen, dass alle Kolleginnen und Kollegen frühzeitig umfassende Informationen über das Fortbildungsangebot erhielten. Sie sollten außerdem die halbjährigen Programme in den Schulkonferenzen besprechen und die Teilnahme an Veranstaltungen des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes auch unter dem Gesichtspunkt der Gesamtarbeitsplanung der Schule erörtern. Nach dem Besuch eines Lehrgangs sollten die betroffenen Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit erhalten, in Fach- und Gesamtkonferenzen über Inhalte und Erfahrungen zu berichten sowie Vorschläge zur Umsetzung der Lehrgangsergebnisse an der eigenen Schule zur Diskussion zu stellen.

Nach zehn Jahren Gültigkeit wurde die Satzung 1968 neu gefasst und in diesem Zusammenhang das hessische Lehrerfortbildungswerk in „Hessisches Institut für Lehrerfortbildung“ (HILF) umbenannt.

In der neuen Satzung hieß es nun in § 2, dass die Lehrerschaft die Möglichkeit erhalte, an der Weiterentwicklung des Schulwesens mitzuwirken. Damit wird ein Grundgedanke formuliert, der über den bisherigen Ansatz der „Mitarbeit der gesamten Lehrerschaft“ hinausgeht und darauf verweist, dass Fortbildung und Schulentwicklung miteinander zu verknüpfen sind. Weiterhin bekommt das Institut den Auftrag, die Zusammenarbeit aller am Schulwesen Beteiligten (z.B. Schulträger, Eltern, Schüler) zu fördern und zu diesem Zweck besondere Lehrgänge, Seminare und Tagungen durchzuführen. Mit der neuen Satzung wird zugleich die Stellung des Direktors gestärkt.

Die von den Zweig- und Außenstellen entwickelten Arbeitsprogramme bedürfen nunmehr der Zustimmung des Direktors, bisher war das Einvernehmen mit dem Leiter des Fortbildungswerkes erforderlich. In der Gestaltung der Lehrgänge und Tagungen sind die Zweigstellenleiter weiterhin selbständig.⁷⁸

⁷⁷ Dies bedeutete bis zur Auflösung des HILF, dass alle Lehrkräfte ein Exemplar des Fortbildungsprogramms erhielten.

⁷⁸ s. § 5, 1 der Satzung

Mit der neuen Satzung von 1968 bleibt die „starke“ Stellung des Kuratoriums erhalten, auch wenn die Anzahl der Verbandsvertreter in diesem Gremium von fünf auf vier reduziert wurde. Stattdessen erhält das Kuratorium ein Mitwirkungsrecht bei der Besetzung der Leitungsfunktionen sowie bei der Aufstellung des Haushaltes. Das Prinzip der Mitwirkung der Lehrerschaft bleibt damit nicht nur erhalten, es wird noch weiter ausgebaut.⁷⁹

Fazit zur Auf- und Ausbauphase hessischer Lehrerfortbildung

In den ersten Nachkriegsjahren bestand die Möglichkeit eine von der Lehrerschaft und ihren Verbänden selbstorganisierte Lehrerfortbildung aufzubauen. Die Fortbildung, so ein Kernsatz in verschiedenen Erlassen des Kultusministers (z.B. Erlass vom 18.5.1949) „soll weitgehend Sache der Lehrerschaft selbst sein“. Er wollte damit „an die Überlieferung aus der Zeit von 1933 anknüpfen“, scheiterte damit allerdings an der gesellschaftlichen Realität und der allgemeinen Notsituation in den ersten Nachkriegsjahren:

Der Lehrerschaft stand einfach nicht der „Sinn“ nach Fortbildung.

Hinzu kam, dass es keine gemeinsame Leitvorstellung bzw. „Vision“ für eine neue demokratische Schule gab. So fehlte z.B. ein Konsens in der zentralen Frage: Gesamtschule nach amerikanischem Vorbild oder Fortbestand des dreigliedrigen Schulsystems? Angesichts dieser Rahmenbedingungen ist es bemerkenswert, dass einzelne Lehrer- und Fachgruppen bereits unmittelbar nach Kriegsende die Initiative ergriffen haben und freiwillige Fortbildung in ihren Sachgebieten organisierten. Außerdem gab es von 1948 bis 1950 erste landesweite Fortbildungsangebote der „Pädagogischen Arbeitsstelle Wiesbaden“ und zwar im Format der „Pädagogischen Arbeitswochen“ in den Sommerferien. Die Anmeldezahlen zu diesen „Arbeitswochen“ belegen, dass die vielfältigen thematischen Angebote in Kombination mit Möglichkeiten des Austausches, der Erholung und Entspannung in einem hohen Maße auch den Erwartungen und Fortbildungsinteressen der hessischen Lehrerinnen und Lehrer entsprachen. Es war zugleich ein wichtiger Schritt zu einer demokratischen und innovativen Fortbildungskultur, indem den interessierten Lehrkräften Gelegenheit geboten wurde, auf die konkrete inhaltliche und methodische Ausgestaltung der einzelnen Arbeitswochen Einfluss zu nehmen. Im Rahmen der Arbeitswochen wurde außerdem Raum zur Diskussion aktueller bildungspolitischer Themen und Entwicklungen geboten. Mit ihrer Struktur, einer Mischung von Input-, Reflexions-, und Erholungsphasen, waren die Arbeitswochen in lehrgangsdidaktischer Hinsicht ihrer Zeit voraus. Sie hatten zugleich Modellcharakter für erste Überlegungen zur Verknüpfung zentraler und regionaler Lehrerfortbildung in Hessen. Zugleich wurde mit der Errichtung der Reinhardswaldschule ein erstes Zentrum für fachlichen und pädagogischen Austausch und damit eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lehrerfortbildung geschaffen.

Rückblickend auf das erste Jahrzehnt institutionalisierter Lehrerfortbildung in Hessen kann festgestellt werden: Im Zeitraum 1951 bis 1960 wurden insgesamt rd.1200

⁷⁹ Nach der Satzung von 1958 hatte das Kuratorium nur ein Anhörrecht bei der Berufung der Leiter

Lehrgänge durchgeführt. Geht man von einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 30 pro Lehrgang aus, so nahmen statistisch gesehen rd. 40.000 Personen an Veranstaltungen des Fortbildungswerkes teil.⁸⁰

Dies bedeutet: pro Jahr haben im Durchschnitt 4000 Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Darunter waren erfahrungsgemäß zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer, die innerhalb eines Jahres an mehreren Lehrgängen oder Grundsatztagungen teilgenommen haben. Deshalb ist davon auszugehen, dass im Zeitraum 1951-1960 jährlich etwa zwei Fünftel der hessischen Lehrerschaft Veranstaltungen in der Reinhardswaldschule besucht haben.

Über die Hälfte der Teilnehmer kamen aus den Volks- und Mittelschulen, 19 Prozent aus den Gymnasien, 9 Prozent aus den Beruflichen Schulen und 2 Prozent aus den Sonderschulen. Dies entsprach etwa den Relationen der Lehrerschaft in den verschiedenen Schulformen. Hinzu kamen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus anderen Erziehungseinrichtungen (z.B. Kindergärten) und aus der Elternschaft. Die Referentinnen und Referenten kamen aus allen Bereichen der Schulpraxis, aus Universitäten (insbesondere Göttingen, Marburg und Frankfurt) sowie aus Einrichtungen, wie dem British Council und dem Institut Francais.

Jeweils 5-6 Tagungen pro Jahr waren offen für Interessierte Lehrkräfte aus dem ganzen Bundesgebiet und aus Berlin. Sie ermöglichen mit ihrer Teilnahme an hessischen Fortbildungsveranstaltungen einen „Blick über den Zaun“ und erste Ansätze eines bundesweiten Erfahrungsaustausches zu den Entwicklungsprozessen der institutionalisierten Lehrerfortbildung in Deutschland.

4. Zwischen zentraler und regionaler Ausrichtung: konzeptionelle und strukturelle Weiterentwicklungen bis Ende der 80er Jahre

Im Zuge des „bildungspolitischen Aufbruchs“ Anfang der 70er Jahre geriet die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer verstärkt in den Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit. Einen wichtigen Anstoß dazu gaben die Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates, ein 1965 gegründetes und vom Bundespräsidenten berufenes Beratungsgremium aus Mitgliedern der Bildungsverwaltung. Im Februar 1970 veröffentlichte die „Bildungskommission“ des Bildungsrates einen viel beachteten „Strukturplan für das Bildungswesen“ mit gravierenden Befunden zur Lehrerfortbildung in Deutschland. Dieser wurde eine besondere Rückständigkeit bescheinigt, so dass die Kommission zu der Feststellung kam:

„Es ist nicht zu verantworten, dass der Lehrer nach der Phase der Einführung in den Beruf sich selbst überlassen bleibt. Erstrecht bedürfen die schon länger in der Praxis stehenden Lehrer einer ständigen Weiterbildung“, zumal die fach- und erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse schon in wenigen Jahren veralteten.⁸¹ Vor diesem Hintergrund empfahl der Bildungsrat eine systematischere Organisation von Lehrerfortbildung und nannte u.a.: wissenschaftliche Kolloquien,

⁸⁰ Diese und die folgenden Zahlenangaben sind entnommen: Rundgespräch, Sonderheft 1: Die Fortbildung des Lehrers im Dienst der Schule, herausgegeben von Friedrich Roth

⁸¹ Deutscher Bildungsrat (1970) Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, S. 240

Unterrichtsdemonstrationen, regionale Veranstaltungen, Studien in Hochschulen und wissenschaftliche Forschungstätigkeit. Nicht die Übernahme theoretischen Wissens sollte im Vordergrund stehen, sondern das Erfahrungslernen, das Einbringen von Wissen aus der Praxis. Lehrerinnen und Lehrer sollten für bildungspolitische Ziele gewonnen und zur Umsetzung von Reformen befähigt werden.

Die finanziellen Aufwendungen für Lehrerfortbildung sollten, so die Empfehlung des Bildungsrates deutlich gesteigert werden: von 28 Millionen im Jahre 1970 auf 83 Millionen (1975) und 246 Millionen DM im Jahre 1985. Damit sollten die Aufwendungen für Lehrerfortbildung im Jahr 1985 fast neunmal so hoch sein wie 1970, um mit diesem Haushaltsvolumen jeder Lehrkraft im Zeitraum von fünf Jahren insgesamt sechs Wochen Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen. Gemessen an dieser Zielvorgabe hätte die in Hessen Anfang der 70er Jahre vorhandene Tagungskapazität knapp ausgereicht, um die Empfehlungen der o.g. Kommission zu erfüllen.⁸² Sie reichte allerdings nicht aus, um den anstehenden neuen Aufgaben, z.B. im Bereich der Curriculum- und Schulentwicklung (z.B. Erneuerung der Rahmenpläne, Aufbau von Gesamtschulen, Förderstufen) in professioneller Weise gerecht zu werden.

4.1. Der Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung (ReLF): Ziele, Rahmenbedingungen, praktische Umsetzung

Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und die bildungspolitischen Reformbestrebungen seit Anfang der 70er Jahre erwiesen sich die bisherigen zentralen Angebote des HILF als nicht mehr ausreichend. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer kritisierten, dass es aufgrund der umfangreichen Fachinhalte in den zentralen Lehrgängen kaum möglich war, sich über aktuelle Probleme des eigenen Unterrichts auszutauschen oder gemeinsam Unterrichtseinheiten zu erarbeiten. Vor diesem Hintergrund wurde in verschiedenen Diskussionsrunden zwischen Vertretern der Wissenschaft, der Wirtschaft und Bildungsexperten zum Thema „Schulreform durch Lehrplanrevision“ 1970 ein Organisationsmodell entwickelt, das Regionale Pädagogische Zentren (RPZ) vorsah. In diesen Zentren sollten Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Schulberatung in engem Zusammenwirken mit einer überschaubaren Zahl von Schulen stattfinden.⁸³

Nach Berechnungen von Bildungsexperten waren für ein flächendeckendes Fortbildungs- und Unterstützungsangebot in Deutschland insgesamt 60 bis 70 Regionale Zentren erforderlich.⁸⁴ Für diese Größenordnung gab es auch bereits erste Kostenpläne, die u.a. ergaben, dass der laufende Aufwand für das Bundesland Rheinland-Pfalz etwa der Summe entsprach, die das Land für die Senkung der Klassenfrequenzen um einen Schüler benötigte. Daraus wurde geschlossen, dass die Regionalen Pädagogischen Zentren das veranschlagte Geld wert sind, weil „Kooperations- und Vermittlungszentren zur Unterstützung von Schulen wichtiger sind

⁸² In den Tagungsstätten Fulda, Frankfurt und Weilburg/Wetzlar war Anfang der 70er Jahre eine Tagungs- bzw. Übernachtungskapazität für 250 Personen vorhanden.

⁸³ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (1972) Schulnahe Curriculumentwicklung – ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren.

⁸⁴ Ein Zentrum für eine Million Einwohner, 5000 Lehrer, 150 000 Schüler)

als die Senkung der Klassenfrequenzen um einen Schüler“. ⁸⁵ Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Lehrkräfte als eines der wichtigsten Ziele der Regionalen Zentren, so wurde argumentiert, seien eben nicht billiger zu haben.

Ein erster Schritt zur strukturellen Erneuerung der Lehrerfortbildung in Hessen wurde mit einem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission (BLK) „zur Neuorganisation der Regionalen Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung“ eingeleitet. ⁸⁶ Dieses aus Bundesmitteln finanzierte Modellvorhaben wurde von 1972 bis 1976 in vier Regionen mit unterschiedlichen politischen, sozialen, ökonomischen Strukturen sowie bildungspolitischen Entwicklungen durchgeführt: in den Regionen Groß-Gerau, Bad Hersfeld-Rotenburg, Kassel-Land und Limburg. Die ausgewählten Bereiche galten als repräsentativ für Hessen. Sie umfassten - bezogen auf den Stand der äußeren Schulreform - Regionen ohne Integrierte Gesamtschulen, mit Integrierten Gesamtschulen neben anderen Schulformen und mit Integrierten Gesamtschulen als Flächenversuch. Andere Unterscheidungskriterien waren: Hochschulnähe, Besiedlungsdichte, Verkehrsverbindungen, regional politische Verhältnisse.

Diese Auswahl bezog sich allerdings nur auf Landkreise. Die ursprünglich vorgesehene Ausweitung um ein Regionales Zentrum Frankfurt konnte aus finanziellen Gründen nicht realisiert werden.

Der allgemeine Auftrag des 1972 vom Hessischen Kultusministerium eingerichteten Modellversuchs war es: über den Aufbau Regionaler Zentren in den ausgewählten Landkreisen Hessens Lehrerfortbildungs- und Curriculumaktivitäten miteinander zu verknüpfen und „dabei neue organisatorische Formen der Partizipation von Lehrern an der Lehrplanrevision zu erproben.“ ⁸⁷

Im Antrag des Hessischen Kultusministers auf Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurde u.a. darauf hingewiesen, dass „Die derzeit in der Praxis tätigen Lehrer aufgrund ihrer Ausbildungsvoraussetzungen ...für die Umsetzung einer curricularen Ansprüchen gerecht werdenden Lehrplankonzeption nicht hinreichend qualifiziert seien. Dies habe sich bereits bei der Umsetzung der Rahmenrichtlinien und den dabei aufgetretenen Widerständen gezeigt. Deshalb sollten die am Modellversuch teilnehmenden Lehrkräfte für mehr Kooperation und Teamarbeit bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht qualifiziert werden. Sie sollten damit in die Lage versetzt werden, sich am Prozess kontinuierlicher Lehrplanrevision zu beteiligen. Durch das Eingehen auf Alltagsprobleme und Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort sollten Reformbereitschaft und Reformfähigkeit gefördert und Widerstände abgebaut werden. Dabei sollten vor allem Organisationsformen entwickelt werden, die es ermöglichen, Erfahrungen mit der isolierten Situation der Lehrarbeit auszutauschen und sich in neue Entwicklungen in Fachdidaktik, Fach- und Erziehungswissenschaften einzuarbeiten.“

⁸⁵ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (1972): Materialien zur Bildungspolitik 1, S. 34

⁸⁶ Hessischer Antrag zur Finanzierung des Modellversuchs. Zitiert nach: curriculum konkret 1/1973, S. 46

⁸⁷ s. Beiheft zu Curriculum Konkret, 1/1977, S. 3

„Lehrer holen Lehrer aus dem stillen Kämmerchen“ so titelte die Frankfurter Rundschau einen Artikel über „Erste Erfahrungen aus einem hessischen Modellversuch“.⁸⁸

Politischer Auftrag des Modellversuchs war es, eine Form von Lehrerfortbildung zu erproben, die es bisher institutionell noch nicht gab. Dieses Reformvorhaben sollte nicht von oben herab und auch nicht am „grünen Tisch“ umgesetzt werden.

Es sollte vielmehr - einem wichtigen Grundsatz der hessischen Bildungspolitik entsprechend - praxisnah und „in enger Zusammenarbeit der Lehrer selbst“ vorangetrieben werden.⁸⁹

Mit diesem Anspruch wurde Hartmut Wolf, bisher Fachleiter am Studienseminar Offenbach, vom Hessischen Kultusminister zum Gesamtprojektleiter des Modellversuchs ernannt.⁹⁰ Ihm zur Seite stand eine Projektgruppe als oberstes Beratungs- und Entscheidungsgremium des Modellversuchs. Ihr gehörten neben dem Gesamtleiter die vier regionalen Projektleiter an, außerdem die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung sowie zwei Referenten des Kultusministeriums mit der Zuständigkeit für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung.

Jede Modellregion verfügte über eine Geschäftsstelle mit einem hauptamtlichen Projektleiter und einer Sekretärin. Jede Geschäftsstelle sollte zwischen 700 und 1500 Lehrerinnen und Lehrer einer Region betreuen.

Für die Beratung der Lehrkräfte standen jeweils zehn teilabgeordnete pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung. Die Koordination der Modellversuchsarbeit in den einzelnen Regionen wurde einer zentralen Geschäftsstelle mit zwei hauptamtlichen Lehrkräften, einer Verwaltungsangestellten und einer angegliederten wissenschaftlichen Begleitgruppe übertragen.

Den regionalen Geschäftsstellen stand jeweils eine technische Grundausstattung im Wert von DM 50.000 und für den laufenden Geschäftsbedarf ein Jahresetat von 30.000 DM zur Verfügung. Damit sollten die technischen Möglichkeiten zur Unterstützung kooperativer Unterrichtsplanung und zur Produktion von Unterrichtsmaterialien verbessert werden.

Im Mittelpunkt der Modellversuchsarbeit stand der Aufbau und die Förderung der Arbeitsfähigkeit schulformübergreifender Gruppen, die sich i.d.R. alle vierzehn Tage für zwei bis drei Stunden am Nachmittag trafen.

Darüber hinaus standen Mittel für die Planung und Durchführung mehrtägiger Klausurtagungen, Diskussionsforen und Regionalkonferenzen zur Verfügung.

Die Arbeitsgruppen benannten jeweils eine Person für Aufgaben der Koordination und Moderation des Arbeitsprozesses sowie für die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung der Sitzungen und die Beschaffung und Vervielfältigung von fach- und unterrichtsbezogenen Materialien.

Diese Koordinatorinnen und Koordinatoren konnten bis zu sechs Wochenstunden von ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet werden. Sie bildeten zusammen mit dem Leiter der regionalen Geschäftsstelle und einem Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung

⁸⁸ Frankfurter Rundschau 26.9.1974, S. 21

⁸⁹ Der Hessische Kultusminister. Informationen Nr.32, 7.Februar 1974

⁹⁰ Im Rückblick bezeichnet Wolf die Projektleitung des Modellversuchs als die erfolgreichste Zeit seiner beruflichen Tätigkeit, s. Hessische Lehrerzeitung 7-8/2004, S. 16

die Mitarbeiterkonferenz, in der die Arbeitsplanung und die weitere Entwicklung des Modellversuchs beraten wurden. Der Modellversuch wurde von Anfang an mit den Einsparzwängen des hessischen Finanzministers konfrontiert. So wurden bereits im ersten Jahr die Fördermittel aus Gründen der allgemeinen Finanzlage um 20 Prozent gekürzt. Dies bedeutete, dass die ursprünglich geplante Ausweitung des Versuchs in einer dritten Ausbaustufe um einen fünften Bereich nicht realisiert werden konnte. Ein wichtiger Erfahrungsbereich, das Ballungsgebiet Rhein-Main mit seinen besonderen sozio- und interkulturellen Entwicklungen, blieb damit unberücksichtigt. Die Mitarbeit in den Arbeitsgruppen war grundsätzlich freiwillig, die teilnehmenden Lehrkräfte bestimmten Inhalt, Zielsetzung und Verlauf der Arbeit. Es gab keine Verpflichtung, ein schriftliches Arbeitsergebnis vorzulegen. In den Gruppen sollte der Arbeitsalltag zur Sprache kommen und Gelegenheit geboten werden, über sich selbst, über seine Rolle und Funktion nachzudenken, sich frei zu äußern, ohne Sanktionen durch Kollegen, Schulleitung oder Schulaufsicht befürchten zu müssen. Fortbildung sollte kein „Transmissionsriemen“ für bildungspolitische Vorhaben und Schwerpunktsetzungen sein. Sie sollte vielmehr unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten und Bedürfnisse „in Kooperation mit Kollegen selbstinitiiert, organisiert und evaluiert werden“.⁹¹ Diese neue „Fortbildungsphilosophie“ fand zwar große Resonanz in der hessischen Lehrerschaft, wurde aber auch von einer nicht unerheblichen Anzahl von Lehrkräften kritisch gesehen. Diese vermissten - wie Ingrid Haller und Hartmut Wolf in ihrem Bericht zum Modellversuch feststellten - Vorträge von Experten, die Vermittlung von Wissen sowie aktuelle fachliche Informationen.⁹² Diese Erwartungshaltung verwies auf die grundlegende Schwierigkeit, Kooperationsbereitschaft in Kooperationsfähigkeit umzusetzen. Im Kontext der öffentlichen Diskussion über die Hessischen Rahmenrichtlinien und ihrer polemischen Zuspitzung wurde es auch immer schwieriger, die Anliegen des Modellversuchs in einer sachlichen Diskussion zu vertreten. So gab es verstärkt Bedenken, mit dem Modellversuch sollten die Lehrkräfte auf die vorliegenden Konzepte „eingeschworen“ werden.

4.2. Ergebnisse und bildungspolitische Konsequenzen des Modellversuchs

In einer Presseerklärung vom 28.10.1977 würdigte der Hessische Kultusminister die Arbeit des Modellversuchs, in dem er vor allem auf die breite aktive Beteiligung der Lehrkräfte aller Schulformen und Schulstufen hinwies: laut offizieller Statistik haben in den vier regionalen Zentren insgesamt 3.940 Lehrkräfte in 451 Arbeitsgruppen während 308 Arbeitssitzungen und 138 mehrtägigen Seminaren mitgearbeitet. Von besonderer Bedeutung für die längerfristige Perspektive der Schulentwicklung war die aktive Beteiligung der jüngeren Lehrergeneration, der 26 bis 40-Jährigen, die mit 74,4 Prozent überproportional stark vertreten war. Dies waren Lehrerinnen und Lehrer, die als „68iger Generation“ in ihrem Studium eine gewisse Politisierung erfahren hatten und nun in den Schulen mehr demokratische Mitgestaltung und Mitwirkung

⁹¹ ebd., S.21

⁹² Haller, Ingrid/Wolf, Hartmut (1980): In: Kröll, Ulrich, S. 267

einforderten. Sie wurden zunächst allerdings mit Flut von Arbeitspapieren zur Konzeptentwicklung, wissenschaftlichen Begleitung, zu Zwischenergebnissen von Projektgruppen und nicht zuletzt mit Unterrichtsmaterialien und kompletten Unterrichtseinheiten konfrontiert.⁹³

So wurden bis zum Ende des Modellversuchs allein im Bereich der Unterrichtseinheiten über 100.000 Exemplare gedruckt und an hessische Schulen verteilt. Darüber hinaus wurde die Arbeit des Modellversuchs in der Schriftenreihe „Beihefte zu curriculum-konkret“ ausführlich dokumentiert. Die in kollegialer Zusammenarbeit und Offenheit entstandenen Unterrichtseinheiten belegen die besondere Innovationskraft dieses Modellversuchs, der viele kreative Ideen für einen schülerorientierten Unterricht freigesetzt hat. Über die regionalen Arbeitsgruppen, wurde es möglich, den Erfolg eines schülerorientierten Unterrichts oder der Arbeit in Gruppen an sich selbst zu erfahren.

Die zentrale Absicht des Modellversuchs, Lehrerinnen und Lehrer einer Region bzw. einer Schule für eine längerfristige Zusammenarbeit zu gewinnen, wurde - gemessen an der sehr aufwendigen Organisation - nur in geringen Ansätzen erreicht.

Bei der Umsetzung ihrer Unterrichtskonzepte und Reformziele blieben die Arbeitsgruppen des Modellversuchs weitgehend auf sich gestellt. Eine externe Beratung im Sinne einer Prozessbegleitung wäre sicherlich sehr hilfreich gewesen, wurde aber nicht in Erwägung gezogen.

Die Projektleitung setzte vor allem auf wissenschaftliche Expertise und die empirischen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung. So blieb als ein wichtigstes Ergebnis des arbeitsintensiven Modellversuchs eine umfangreiche Sammlung von Unterrichtseinheiten, Arbeitsblättern und sonstigen Materialien, die allerdings nach wenigen Jahren „veraltet“ waren und in den Schulbibliotheken bzw. Archiven abgelegt oder gleich im Altpapier „entsorgt“ wurden.⁹⁴

Angeichts der weitgehend positiven Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte zu Verlauf und Ergebnissen des Modellversuchs, entschied sich der Hessische Kultusminister - trotz angespannter Haushaltssituation - für eine Übernahme der vier regionalen Zentren nach Wegfall der Bundesmittel am 31.12.1976.⁹⁵ Damit endete zugleich die bisherige relative Autonomie der regionalen Zentren. Die neuen Außenstellen“ des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung und wurden jedoch in dieser Anbindung zu „Keimzellen“ einer beispielhaften Aufbauleistung in den Jahren 1976 bis 1985, in denen ein hessenweites Verbundsystem regionaler und zentraler Lehrerfortbildung entstand. Damit wurde nicht nur mehr Praxisnähe erreicht, „durch die Außenstellen sind die regionalen Fortbildungsangebote ihren Adressaten auch räumlich so „nahegerückt“, dass jedem Lehrer und jeder Lehrerin in Hessen die Fahrt zu den Nachmittagsveranstaltungen zumutbar geworden ist.“⁹⁶ Über den Modellversuch wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer erreicht, die z.B. aus gesundheitlichen oder familiären Gründen bisher nicht an mehrtägigen zentralen

⁹³ s. Protokolle der Sitzungen der zentralen Projektgruppe. Diese Protokolle liegen dem Verfasser fast lückenlos vor

⁹⁴ Diese wurden später im Dokumentationssystem des HIBS erfasst und konnten dort kopiert bzw. ausgeliehen werden.

⁹⁵ Die Gesamtkosten für die Jahr 1973 betrugen DM 868.350, davon hatte der Bund die Hälfte finanziert

⁹⁶ Abschlussbericht der „Beratergruppe“, Dezember 1992, S.27

Veranstaltungen teilnehmen konnten bzw. wollten. So hat im Jahre 1978 ein Fünftel der hessischen Lehrerinnen und Lehrer von den Möglichkeiten der regionalen Fortbildung Gebrauch gemacht.⁹⁷

Mit der Einrichtung von Außenstellen wurde zugleich die Zuständigkeit für die regionale Lehrerfortbildung per Satzungsänderung von der unteren Schulaufsicht (Staatliche Schulämter) auf das Hessische Institut für Lehrerfortbildung übertragen.

Die neue Satzung vom Februar 1979 wurde von Kurt Fackiner, Direktor des HILF seit 1976, „als das Ergebnis längerfristiger Bemühungen um ein zukunftsweisendes Konzept der Staatlichen Lehrerfortbildung in Hessen“ bezeichnet.⁹⁸ „Kernstück dieses Konzepts ist ein Verbund zentraler und regionaler Lehrerfortbildung in einem einheitlichen und flexiblen organisatorischen Zusammenhang“.⁹⁹ Mit dieser Neuregelung wurde eine institutionelle Trennung zwischen regionaler Lehrerfortbildung und Schulaufsicht vollzogen, die bis zur Auflösung des HeLP im Jahre 2005 erhalten blieb.

Diese Trennung wurde im fachlichen Diskurs u.a. damit begründet, dass sich die für innovative Praxis erforderlichen kooperativen Lernprozesse zwar unter Beteiligung der Schulaufsicht, nicht jedoch in deren Weisungsabhängigkeit organisieren lassen.¹⁰⁰

Dabei konnte u.a. auf eine Expertise aus dem Kultusministerium Nordrhein-Westfalen verwiesen werden. Sie plädierte ausdrücklich für eine Trennung von Schulaufsichts- und Schulberatungsaufgaben und kam zu dem Ergebnis, dass der Forderung nach Beratung als Hilfestellung bei der Unterrichtsführung nur durch eine besondere Einrichtung ohne Aufsichtsfunktion entsprochen werden kann. Dazu biete sich das Instrument der Lehrerfortbildung und der Ausbau des Systems von Fachberaterinnen und Fachberater an.¹⁰¹

Nach Einschätzung von Kurt Fackiner enthielt die neue Satzung Zielvorstellungen, „die erst in einem längerfristigen Prozess inhaltlich und organisatorisch ausgefüllt werden können.“¹⁰² In diesem Prozess der Weiterentwicklung des Instituts komme der Gesamtkonferenz der haupt- und nebenamtlichen HILF- Pädagoginnen und -Pädagogen eine wichtige Aufgabe zu. Sie sollten sich mit ihren beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen stärker in die Neuausrichtung des HILF als Service- und Kompetenzzentrum professioneller Lehrerfortbildung einbringen und nicht nur Verwalter „ihrer“ Lehrgänge und „ihres“ Fachbereiches sein.

In diesem Sinne veranlasste Kurt Fackiner u.a. die Bildung von Ausschüssen der Gesamtkonferenz, in denen die aktuellen Entwicklungen in den zentralen Aufgaben des Instituts besprochen und Beschlussvorlagen vorbereitet wurden. So gab es Ausschüsse auf Dauer, z.B. zu den Bereichen Finanzen/Haushalt, Programmgewinnung, Konferenzvorbereitung sowie in einem geringeren Umfang temporäre Ausschüsse, wie z.B. zur Neuordnung des Bibliothekswesens im HILF.

⁹⁷ Vorwort zum Programm I/1980

⁹⁸ Arbeitsbericht 1979, S. 1

⁹⁹ ebd., S. 1

¹⁰⁰ Curriculum konkret 2/1976, S. 124

¹⁰¹ s. Held, F.-W.: Schulaufsicht in der Reform – Reform der Schulaufsicht. In: Bildung und Erziehung 6/1975, S.443

¹⁰² Arbeitsbericht 1979, S. 2

Insbesondere durch die Tätigkeit des Programmausschusses kam es zu einer deutlichen Verbesserung der Konferenzarbeit, insbesondere zu einer effektiveren Beratung der eingereichten Lehrgangsvorschläge. Bisher wurde jeder Vorschlag zur Durchführung eines Lehrgangs im Plenum der Gesamtkonferenz aufgerufen und verhandelt. In diesem sehr aufwendigen Verfahren, das sich oft über zwei Arbeitstage hinzog, konnten sich die jeweils zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen i.d.R. durchsetzen, zumal sie über die Inhalte und Hintergründe „ihrer“ Lehrgänge genauer informiert waren. Nach der Bildung eines Programmausschusses wurden die von den vorschlagsberechtigten Institutionen und Personen eingereichten Lehrgangsvorschläge zunächst im Ausschuss „vorsortiert“. Der Ausschuss gab dann die Empfehlung „durchführen“, „zurückstellen“ oder „Ablehnung“.¹⁰³

Als höchstes Beschlussorgan hatte die Gesamtkonferenz aller am HILF tätigen Pädagogen über den Entwurf eines Arbeitsprogrammes zu entscheiden und diesen dem Programmausschuss des Kuratoriums vorzulegen. Seine Beschlussfassung ging dem Hessischen Kultusminister zu, der die Aufgabe hatte, den Hauptpersonalrat zu beteiligen und den Programmentwurf endgültig zu genehmigen.

Vorschläge für die regionalen Fortbildungsangebote einer Außenstelle konnten von der Schulaufsicht, den Schul- und Gesamtpersonalräten, den Konferenzen der Schulen im regionalen Einzugsbereich sowie von den pädagogischen Mitarbeitern des HILF eingereicht werden. Die Programme wurden dann von der Mitarbeiterkonferenz und dem regionalen Arbeitsausschuss der Außenstelle beraten. Für die endgültige Genehmigung galt das gleiche Beteiligungsverfahren wie bei der zentralen Lehrerfortbildung.

4.3. Auftrag und Rolle des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)

Das HIBS wurde im Oktober 1975 durch den Hessischen Kultusminister als eine ihm unmittelbar nachgeordnete Dienststelle errichtet. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Förderung der Schulentwicklung in erster Linie eine Aufgabe der Schulaufsicht in Zusammenarbeit mit der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung.

Mit Erlass vom 28.10.1975 erhielt das HIBS den Auftrag, die curriculare Entwicklungsarbeit und die Modellversuche an hessischen Schulen zu koordinieren, Praxiserfahrungen auszuwerten und Konzepte weiterzuentwickeln. Außerdem sollte das HIBS ein Informations- und Dokumentationssystem für den Schulbereich aufbauen.¹⁰⁴ Für diese Aufgaben standen dem Institut für den wissenschaftlich-pädagogischen und administrativen Bereich 51,5 Stellen zur Verfügung. Hinzu kamen Abordnungen und Zeitverträge, so dass insgesamt ca. 120 Personen für das HIBS tätig waren. Der Etat des Instituts setzte sich zusammen aus Mitteln des Landeshaushaltes (rd. 4,7 Millionen), die für das ständige Personal verwendet wurden. Hinzu kamen Sondermittel, die vom Kultusministerium jährlich neu für Schulentwicklungsvorhaben zugewiesen wurden sowie sog. Drittmittel aus dem Bundes- bzw. EU-Haushalt.

¹⁰³ vorschlagsberechtigt waren: Kultusministerium, Hauptpersonalrat, Lehrerverbände, hessische Hochschulen, pädagogische Mitarbeiter des HILF

¹⁰⁴ Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 11/1975, S. 685

Mit der Gründung eines neuen Instituts reagierte das Kultusministerium auf die aus Sicht der Bildungsverwaltung komplexer werdenden Planungsaufgaben im Schulbereich sowie auf einen „wachsenden Legitimationsbedarf für bildungspolitische Entscheidungen, die zunehmend der systematischen Begründung und evaluierter Wirkungsnachweise bedürfen.“¹⁰⁵ Vorausgegangen war aber auch eine konkrete Empfehlung des Deutschen Bildungsrates, der bereits Ende der 60er Jahre die Einrichtung entsprechender Institute als „Vermittler zwischen Theorie und Praxis auf der Ebene staatlicher Planung“ vorgeschlagen hatte.

Sie sollten die Bildungsverwaltung und die Bildungspolitik bei ihren mittel- und langfristig angelegten Reformvorhaben beraten und durch pädagogische Entwicklungsforschung und Prozessbegleitung zu einer wissenschaftlich fundierten Schulreform beitragen.¹⁰⁶

Der vorgegebenen Aufgabenbeschreibung entsprechend gliederte sich das HIBS zunächst in drei Abteilungen (später zwei) mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:¹⁰⁷

- Abt. 1: Curriculumentwicklung:
Unterstützung der Erprobung der Rahmenrichtlinien, Weiterentwicklung der Didaktik der Fächer und Lernbereiche
- Abt. 2: Schulversuche und praxisbegleitende Schulforschung: u.a.
Beratung in der Schule, Gesamtschulentwicklung, Didaktik der Förderstufe
- Abt.3: Informationsverarbeitung im Bildungswesen:
Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Bereitstellung von Daten für die Bildungsplanung. Aufbau eines hessischen Literaturinformationssystems Pädagogik mit Unterrichtseinheiten und Sachinformationen zur Unterrichtsplanung

Während in den 70er Jahren noch die strukturellen und organisatorischen Veränderungen des Schulsystems im Vordergrund standen, ging es im folgenden Jahrzehnt stärker um die Erneuerung der Bildungsinhalte und damit um eine Schulreform „von innen heraus“ bzw. um die „Innenseite“ der Schulentwicklung.

Das Grundverständnis der Institutsleitung und ihrer leitenden Mitarbeiter/-innen veränderte sich dadurch nicht wesentlich. Sie sahen sich vor allem in der Rolle der Unterstützung des Kultusministeriums bei der Weiterentwicklung des Schulwesens.

In dieser Funktion verstanden sie ihre Arbeit als auftrags-, aber nicht als weisungsgebunden. Als Beleg dafür wurde von der langjährigen Direktorin Erika Dingeldey der zweijährige Arbeitsplan des HIBS angeführt, der vom HIBS selbst aufgestellt und ohne wesentliche Änderungen vom Kultusministerium genehmigt worden sei und dem Institut eine „relative Autonomie sicherte“.¹⁰⁸

So hatte das HIBS durchaus die Funktion einer „Innovationsagentur“ und gleichzeitig den Status einer klassischen, hierarchisch gegliederten Verwaltung mit Abteilungen und Dezernaten, die die Arbeitsschwerpunkte im Hinblick auf schulformbezogene und schulformübergreifende Aufgaben ausdifferenzierten. Damit verfügten die Abteilungen

¹⁰⁵ Erika Dingeldey in der Hessischen Lehrerzeitung, Heft 7/8 1994, S.13

¹⁰⁶ s. Abschlussbericht, S. 51

¹⁰⁷ Stand März 1984

¹⁰⁸ Erika Dingeldey in der Hessischen Lehrerzeitung, Heft 7/8 1994, S.13

des HIBS zeitweise über bis zu 12 Dezernaten, ergänzt durch eine Verwaltungseinheit und einen Arbeitsbereich Veröffentlichungen.

Zu den Schwerpunktaufgaben des HIBS gehörten außerdem die konzeptionelle Weiterentwicklung fächerübergreifender Bereiche wie Beratung in der Schule, ökologische Bildung, kulturelle Praxis, interkulturelle Erziehung, Schule und Arbeitswelt, Ethische und religiöse Erziehung. Die Arbeit der einzelnen Abteilungen und Dezernate fand ihren sichtbaren Niederschlag vor allem in einer Fülle von Publikationen, die den Schulen, der Schulaufsicht und weiteren interessierten Personen kostenfrei zur Verfügung gestellt wurden. Dazu gehörten u.a. die Reihen „Materialien zur Schulentwicklung“, „Materialien zum Unterricht“, „Schule und Datenverarbeitung“ sowie das HIBS-Info mit aktuellen Informationen aus den Dezernaten. Die Veröffentlichungen des HIBS wurden über Hessen hinaus in der Fachöffentlichkeit positiv wahrgenommen und diskutiert. Sie fanden allerdings in Hessen nicht die Resonanz und Anerkennung, die sie auf Grund ihrer inhaltlichen Substanz und Qualität verdient hätten. Dies hing auch mit dem allgemeinen Ruf des HIBS in der bildungspolitischen Öffentlichkeit zusammen sowie seiner räumlichen Nähe zum Hessischen Kultusministerium, das gelegentlich einzelne HIBS-Mitarbeiter/-innen für aktuelle bildungspolitische Aufträge und schulfachliche Arbeitszusammenhänge in Anspruch nahm.

Mit seinen Schwerpunktaufgaben, insbesondere im Hinblick auf die Einführung und Umsetzung bzw. Revision der Rahmenrichtlinien hatte das HIBS allerdings über einen längeren Zeitraum eine zentrale Funktion in der hessischen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die im HIBS versammelten Kompetenzen konnten sich allerdings auf Grund der bürokratischen Organisationsstruktur des Instituts und der Weisungsgebundenheit des Personals nicht umfassend und zielorientiert entfalten.

Ein Schlüssel dafür lag in den Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die sich zwischen HIBS, HILF und Schulaufsicht herausgebildet haben.

So gab es z.B. zwischen den HILF- und HIBS-Mitarbeitern auf der persönlichen Ebene einen regen Austausch, aber nur in Ansätzen eine professionelle und zielorientierte Zusammenarbeit. Die Teilnahme einer Führungsperson an den jeweiligen Konferenzen des „Schwester-Instituts“ führte nicht zu mehr Transparenz der Institutsentwicklungen und Arbeitsprozesse.

Wenn es zwischen HILF und HIBS schon schwierig war, so wurde es in der Dreier-Konstellation mit der Schulaufsicht noch bedeutend komplizierter.

Dazu ein Beispiel aus der Praxis der Rahmenrichtlinien-Erprobung:

Nach Inkrafttreten von Erlassen zur „landesweiten, verbindlichen Erprobung“ von Rahmenrichtlinien haben die Staatlichen Schulämter in Schulleiter-Dienstversammlungen oder per Verfügung die Schulleiterinnen und Schulleiter beauftragt, an ihren Schulen Konferenzen durchzuführen. Damit sollte die jeweilige Erprobung an den Schulen initiiert werden. Das Ergebnis dieser Initiativen wurde dann zu einem bestimmten Termin von der Schulaufsicht (Schulamt) abgerufen.

Häufig hat sich eine so begonnene Erprobung auf eine relativ kurzfristige Erstellung von Stoffverteilungsplänen erstreckt.

Mit einer zeitlichen Verzögerung von bis zu einem halben Jahr erreichten die Lehrerinnen und Lehrer Angebote der regionalen Lehrerfortbildung auf Einrichtung

schulnaher Arbeitsgruppen. Zu diesem Zeitpunkt waren die durch die Schulaufsicht begonnenen Erprobungen an den Schulen bereits abgeschlossen oder relativ weit fortgeschritten. So konnte dieses schulübergreifende Fortbildungsangebot nur bei wenigen Lehrkräften Interesse wecken.

Das administrativ begonnene, meist kurzfristige Verfahren, stand im Widerspruch zu dem auf Längerfristigkeit ausgerichteten Ansatz der regionalen Lehrerfortbildung.

Parallel dazu gab es Abrufangebote des HIBS zur fachkollegialen Beratung von (Teil-)Konferenzen einzelner Schulen. Für diese Veranstaltungen wurden die vom HIBS erarbeiteten Materialien zwar weit verteilt, wurden aber verhältnismäßig wenig in Erprobungszusammenhängen diskutiert, da auch sie nur schwer mit dem bereits begonnenen Verfahren in Einklang zu bringen waren.

Die Abrufangebote des HIBS wurden auch nur in geringer Zahl in Anspruch genommen.

Zwischen HILF, HIBS und Schulaufsicht gab es zwar vereinzelt Absprachen in Bezug auf die Unterstützung der Rahmenrichtlinien-Erprobung, aber keine systematische Koordination und Kooperation. Die für alle drei Institutionen maßgeblichen Zielpersonen wurden von der Schulaufsicht über den Dienstweg, d.h. administrativ, angesprochen und aufgefordert, mit dem Erprobungsverfahren zu beginnen.

Unterstützungsmaßnahmen des HILF und HIBS standen zu diesem Zeitpunkt zumeist noch nicht zur Verfügung. Bei einer näheren Betrachtung dieser Situation fällt auf, dass die grundlegenden Papiere zur landesweiten, verbindlichen Erprobung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe keine Hinweise zur notwendigen Kooperation zwischen HILF, HIBS und Schulaufsicht enthalten. Diese mangelnde Steuerung der obersten Ebene musste deshalb auf der regionalen Ebene wieder ausgeglichen werden durch diverse Grundsatztagungen, in denen es darum ging, die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen von Schulaufsicht, HILF und HIBS zu klären und deren Beitrag zum Erprobungsprozess der Rahmenrichtlinien im Rahmen eines abgestimmten Vorgehens transparent zu machen. In diesem Zusammenhang wurde u.a. eine stärkere Einbindung der Schulleitungen in die regionalen Fortbildungsprozesse diskutiert und darauf hingewiesen, dass in den Schulen zu selten die systematische Nutzung regionaler Fortbildungsangebote erörtert werde.¹⁰⁹

Aus der Sicht des HILF wurde die Gründung des HIBS durchaus kritisch gesehen. Sie bedeute „eine Ausweitung auf der zentralen Ebene, auf der nun zwei Institute zum Teil sich überschneidende Aufgaben wahrnehmen“.¹¹⁰

Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass „zentrale Institute, zumal wenn sie schwerpunktmäßig konzeptionelle Arbeit leisten sollen, sehr schnell in Entfernung zur Schulwirklichkeit geraten können.“¹¹¹

¹⁰⁹ s. Ergebnisse der Grundsatztagungen „Formen und Verfahren der Kooperation zwischen der Schulaufsicht und der regionalen Fortbildung, Mai und Juli 1984

¹¹⁰ Festschrift zum 25jährigen Bestehen des HILF, Fuldata 1976, S. 23

¹¹¹ ebd., S. 24

4.4. Fortbildung als „Pädagogische Werkstatt“ im Kontext des weiteren Ausbaus regionaler und zentraler Fortbildung

Im Verlauf der 60er Jahre kommt es - zunächst im Bereich der politischen Bildung - zu grundlegenden Veränderungen in der Lehrgangsgestaltung: die bisherige „Leiterzentriertheit“ und „Einwegkommunikation“ der HILF-Veranstaltungen wird schrittweise zugunsten kooperativer Arbeitsformen abgebaut.

„Die Veranstaltungen gewinnen schrittweise den Charakter von Entwicklungsarbeit, in der theoretische und praktische Kompetenz als gleichrangige Faktoren bestimmt werden. Die Ausgangserwartung der Lehrgangsteilnehmer, in der sich ihre bisherige Rolle im Unterricht reproduziert, wird durch Arrangements, in der die Ergebnisse der politischen Psychologie und der zunehmend an Aktualität gewinnenden Gruppendynamik eingehen, problematisiert.“¹¹²

So erhielt die Lehrerfortbildung im Zusammenhang mit der Umsetzung der Rahmenrichtlinien den Auftrag, „die Realisierung der zugrunde liegenden Konzeption durch eine aktivierende Form der Lehrerfortbildung abzusichern.“¹¹³

Nicht die Information in Form von Referaten, sondern die aktive Teilnahme am Arbeitsprozess sollte im Vordergrund stehen, denn, „in gewisser Weise ist der Arbeitsstil der Lehrgänge“ so hieß es in einer Vorbemerkung zum Programm I/1972 „ein Spiegelbild des Unterrichtsprozesses, wie ihn die Rahmenrichtlinien anstreben“.¹¹⁴

Vor diesem Hintergrund erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verstärkt Gelegenheit, Themen und Fragestellungen aus ihrer aktuellen Unterrichtspraxis einzubringen und im Verlauf des Lehrgangs zu bearbeiten. Sie konnten außerdem mit eigenen Ideen und Vorschlägen über die inhaltliche und methodische Gestaltung der Lehrgänge mitentscheiden. An die Stelle von Vortragsveranstaltungen traten zunehmend Lehrgangsformate mit „Werkstattcharakter“ und einer Ablaufstruktur, bei der sich Plenumsphasen und Kleingruppenarbeit abwechseln.

Die Lehrgangsleiterinnen und Leiter wurden eher als „Teamer“, Moderatoren, Impulsgeber und weniger als Vortragende mit Wissensvorsprung gesehen.

Vor dem Hintergrund einer veränderten Lehrgangsdidaktik und Tagungskultur sowie einer verstärkten Professionalisierung der Fortbildner stiegen die Anmeldezahlen zu den zentralen HILF-Veranstaltungen im Verlauf der 70er Jahre kontinuierlich an, so dass die in den drei Tagungsstätten vorhandenen Tagungs- und Übernachtungskapazitäten nicht mehr ausreichen. Es fehlten vor allem Räume für die Arbeit in Teil- und Kleingruppen, zumal sich der Bedarf an Gruppenräumen häufig erst im Verlauf eines Lehrgangs ergab. So mussten einzelne Kleingruppen ihre Arbeit in Flure, Übernachtungsräume oder in die „freie Natur“ verlegen.¹¹⁵

Die ständige Überbelegung der Tagungsstätten des HILF, so hieß es in einer Stellungnahme der hauptamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen am HILF, habe

¹¹² Wolf, Hartmut/Klüsche Norbert (1975): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, S. 226

¹¹³ Programm I/1972, S. 3

¹¹⁴ ebst

¹¹⁵ ebd

nunmehr (1978) einen Grad erreicht, bei dem sich erhebliche negative Auswirkungen auf die inhaltliche Arbeit nicht vermeiden ließen.¹¹⁶

Um die vorhandenen Tagungskapazitäten effektiver nutzen zu können, wurden 1978, erstmals seit der Gründungsphase des Fortbildungswerkes, Veranstaltungen am Wochenende (Freitag bis Samstag) und in den Ferienzeiten angeboten. Die Verwaltung des HILF hatte bisher Nachfragen nach Tagungsmöglichkeiten in diesen Zeiträumen i.d.R. mit Hinweis auf die fehlende Personalausstattung im Service-Bereich der Tagungsstätten abgewiesen.

Die strategischen Überlegungen der Institutsleitung des HILF waren Ende der 70er Jahre vor allem auf einen weiteren Ausbau der Tagungsstätten ausgerichtet. Man ging davon aus, dass das Kultusministerium nach Fertigstellung neuer Gebäude auch für die erforderliche Personalausstattung sorgen werde. Die neu errichteten Tagungseinrichtungen könne man schließlich nicht leer stehen lassen. Diese strategischen Überlegungen fanden auch die Zustimmung der hessischen Lehrerverbände sowie der Personalräte im Bereich der Bildungsverwaltung.

So forderte beispielsweise der Landesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einem Papier zur „Perspektivplanung für die Lehrerfortbildung in Hessen“ vom 13.12.1979 eine deutliche Erweiterung der Fortbildungskapazitäten.

Dieser Ausbau sei u.a. zur Sicherstellung eines Grundangebotes für alle Fächer und schulischen Aufgaben - unabhängig von besonderen Schwerpunktsetzungen - notwendig. Für 1978 forderte die GEW eine Erhöhung dieses Grundangebotes um rund 80 Lehrgänge. Damit könnte, so die Berechnung der Gewerkschaft, etwa einem Drittel der hessischen Lehrkräfte die Möglichkeit gegeben werden, einmal im Jahr ein zentrales Fortbildungsangebot als Beitrag zum Erhalt der „Erstqualifikation“ wahrzunehmen.

Die Erhöhung des Fortbildungsangebotes sollte aber auch, so die Forderung der GEW, dazu dienen, die Anzahl der Lehrgänge in den besonders nachgefragten Bereichen, wie z.B. im psychosozialen Bereich, den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und der politischen Bildung zu erhöhen.

Für das Kultusministerium hatte die Einrichtung weiterer Außenstellen Vorrang. So wurde im September 1978 im Schloss Heiligenberg in Jugenheim die fünfte HILF-Außenstelle eröffnet. Ihr Einzugsgebiet war, gemessen an den bisher bestehenden Außenstellen, recht groß und umfasste die Kreise Darmstadt-Dieburg, Bergstraßen-Odenwald sowie die Stadt Darmstadt und damit eine Region mit ca. 5500 Lehrkräften, d.h. rund 14 Prozent der hessischen Lehrerschaft.

Als ein vorrangiges Ziel dieser Außenstelle wurde „die Einrichtung praxisnah, kooperativ und freiwillig arbeitender Arbeitsgruppen“ gesehen, die sich nachmittags in unterschiedlichem Turnus treffen, um allgemein-pädagogische, didaktische und methodische Fragen zu diskutieren.¹¹⁷

In einem offenen basisorientierten Verfahren erhielten alle Lehrkräfte dieser Region Gelegenheit, Vorschläge für Arbeitsgruppen einzureichen. Diese Vorschläge (über 200) wurden zunächst nach Unterrichtsfächern und Schulformen sortiert und

¹¹⁶ Beschluss der Gesamtkonferenz der Pädagoginnen und Pädagogen am HILF am 6./7.2. 1978

¹¹⁷ Arbeitsbericht 1977/78, S. 93

anschließend in 21 regionalen Fachkonferenzen weiterbearbeitet. Diese Konferenzen entschieden dann über die Einrichtung von Arbeitsgruppen sowie die Zuteilung von Ressourcen, z.B. zur Anschaffung von Unterrichtsmaterialien oder zur Übernahme von Honoraren und Reisekosten.

So entstand unter aktiver Beteiligung der Lehrkräfte ein erstes umfangreiches Regionalprogramm mit 97 Veranstaltungsangeboten. Davon waren 55 aus dem Diskussionsprozess der regionalen Fachkonferenzen hervorgegangen, 42 waren Fortsetzungen von Veranstaltungen, die bereits von der Schulaufsicht initiiert wurden. Wie sich bereits bei der Errichtung der bisherigen Außenstellen gezeigt hat, konnten über ein relativ offenes Beteiligungsverfahren bereits erste regionale Schwerpunktesetzungen ermittelt werden. Diese entsprachen auch weitgehend den aktuellen Wünschen und Fortbildungsinteressen der Lehrerschaft in der Region.

Mit der Einrichtung weiterer Stellen für hauptamtliche Pädagogen und dem Aufbau eines Stamms von nebenamtlichen Mitarbeitern ist es schließlich gelungen, einzelne Aufgabenbereiche gezielt personell zu verstärken, so dass auch über Einzelveranstaltungen hinaus ein für die Lehrerschaft verlässliches und kontinuierliches Angebot, z.B. durch Publikationen und weiteren Serviceleistungen, entstanden ist.

Für die Adressaten der hessischen Lehrerfortbildung wurde zunehmend eine „Programmlinie“ mit inhaltlichen Schwerpunkten und den zu Grunde liegenden Entscheidungskriterien sichtbar.

Als wichtige Kriterien galten in diesem Zusammenhang die bildungspolitischen Zielsetzungen, wie sie in den Koalitionsvereinbarungen festgelegt wurden.

So erhielt das HILF Anfang der 80er Jahre den Auftrag, die flächendeckende Einführung der Förderstufe zu begleiten, Erfahrungen auszuwerten und an die Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben, die neue Förderstufen aufbauen wollen/sollen.

Weiterhin wurden für die Programmplanungen des HILF für das Jahr 1980 folgende Akzentsetzungen vorgeschlagen: Förderstufe/Gesamtschule, Berufsschule, Polytechnik, Kinder ausländischer Eltern.

4.5. Die Rolle der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Das Hessische Lehrerfortbildungswerk bestand zunächst aus einer Haupt- und drei Zweigstellen. Diese Stellen hatten jeweils einen Leiter. Der Leiter der Hauptstelle (Reinhardswaldschule) trug den Titel „Professor“¹¹⁸ und war zugleich Leiter des gesamten Fortbildungswerkes sowie Dienstvorgesetzter der Zweigstellenleiter.

Abgesehen von diesen Leitungspersonen waren nur ein bis drei Lehrkräfte pro Standort mit zeitlich befristeten Abordnungen als Assistenten in der hessischen Lehrerfortbildung tätig. Sie wurden vorwiegend zur Organisation von Veranstaltungen, für Hilfsdienste in den Bibliotheken wie die Zusammenstellung von „Handapparaten“ sowie für Aufgaben in den naturwissenschaftlichen Fachräumen eingesetzt. Darüber hinaus wurde von den Assistenten erwartet, dass sie sich auch als Referenten inhaltlich in die Gestaltung der Lehrgänge einbringen.

Bis 1965 gab für diese Mitarbeiter/innen noch die Bezeichnung „Dozentin/Dozent“, die dann durch den Titel „Studienrat“ bzw. „Oberstudienrat“ (Besoldungsgruppe A13 bzw. A14) ersetzt wurde.

Ab dem Winterhalbjahr 1965/66 waren im Fortbildungswerk nur noch haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter tätig. Als „Nebenamtliche“ wurden alle Personen bezeichnet, die als Lehrgangs- und Seminarleiter bzw. Referenten tätig waren.

Seit der Gründung des Fortbildungswerkes (1951) bis zur Auflösung des HILF (1997), also in einem Zeitraum von 46 Jahren, gab es in der hessischen Lehrerfortbildung insgesamt 11 Direktoren.¹¹⁹ Bis auf Kurt Fackiner (1976-1994) und Herbert Osieka (1966 bis 1974) waren alle nur kurze Zeit in dieser Funktion tätig. Sie wurden entweder auf „höhere“ Stellen im Kultusministerium (z.B. Leitung der Schulabteilung) berufen oder in den Ruhestand versetzt, wie zum Beispiel Regierungsdirektor Bernhard Plewe: am 1.8.1964 als Leiter berufen, am 1.1.1965 zum Professor ernannt und am 30.6.1966 wegen Erreichung der Altersgrenze in den Ruhestand versetzt.

Abgesehen von der verhältnismäßig langen Amtszeit (8 Jahre) von Herbert Osieka ist im Durchschnitt alle zwei bis drei Jahre ein Wechsel in der Leitung des Fortbildungswerkes bzw. HILF vollzogen worden. Dazwischen gab es i.d.R. längere Vakanzen bis zur Neubesetzung mit Personen, die i.d.R. „von außen“ kamen und eine geraume Zeit zur Einarbeitung benötigten.

Dies lässt darauf schließen, dass die Funktion einer Direktorin/eines Direktors in der hessischen Lehrerfortbildung bis Anfang der 70er Jahre eher eine „Durchgangsstation“ für „verdiente“ Persönlichkeiten in der hessischen Bildungspolitik war. Dies zeigte sich auch darin, dass die Übernahme dieses Amtes bis 1974 mit der Verleihung des Titels „Professor“ verbunden war.

Häufige Wechsel in der Leitungsfunktion und lange Vakanzen bis zu einer Neubesetzung, darauf verweist Herbert Chiout im Jahresbericht 1974, waren angesichts gewachsener Aufgaben und Verantwortung für die finanziellen Mittel und personellen Ressourcen des Instituts eigentlich nicht vertretbar.

¹¹⁸ Eugen Lemberg

¹¹⁹ s. Anlage

So verfügte das Institut 1974 über ein Eigenetat (Titel im Landeshaushalt) von 4,5 Millionen DM und zusätzlich 1,3 Millionen aus Mitteln des Kultusministeriums. Diese beachtlichen Mittel mussten von der Leitung und Verwaltung des Instituts angemessen bewirtschaftet und eingesetzt werden. Außerdem war die Belegschaft des Instituts inzwischen auf 113 Personen (77 Vollzeit-, 36 Teilzeitbeschäftigte) angewachsen. Diese Erweiterung erfolgte im Bereich des pädagogischen Personals allerdings in relativ kleinen Schritten.

So wurde vor dem Hintergrund einer ersten Welle (1958-1960) antisemitischer Ausschreitungen und „Hakenkreuzschmierereien“ eine Dozentur für Politische Bildung eingerichtet. Ihre Aufgabe war es, Fortbildungsveranstaltungen in den Fachgebieten Sozialkunde, Geschichte einschließlich Zeitgeschichte, Erd- und Wirtschaftskunde zu organisieren und die Lehrkräfte aller Schulformen in ihrer erzieherischen Arbeit zu beraten und zu unterstützen. Im Laufe der 60er und 70er Jahre wurden dann weitere Stellen für „Hauptamtliche“ besetzt, z.B. für Deutsch, Mathematik, Neue Sprachen, Sport sowie für naturwissenschaftliche Fächer.

Mit der Erweiterung des hauptamtlichen Fachpersonals und der Präsenz dieser Pädagoginnen und Pädagogen in den Tagungsstätten wurden die zentralen Veranstaltungen der hessischen Lehrerfortbildung professioneller geplant und durchgeführt. Dies zeigte sich z.B. bereits bei der Auswahl der Referentinnen und Referenten, die bisher weitgehend selbständig und eigenverantwortlich „ihre“ Lehrgänge gestalten konnten.

Entsprechend waren die Veranstaltungen mehr oder weniger von den persönlichen Vorstellungen und Interessen der jeweiligen Referenten/-innen geprägt und hatten erhebliche Qualitätsunterschiede zur Folge.

Mit der Einrichtung neuer „Funktionsstellen“ in der Lehrerfortbildung wurden genauere Aufgabenbeschreibungen erforderlich, die in Form einer Dienstordnung sowie einer Konferenzordnung für die hauptamtlichen Pädagogen am HILF erfolgten.¹²⁰

Nach § 1 der Dienstordnung wurden die hauptamtlichen Pädagogen fortan durch den hessischen Kultusminister „bestellt“. Sie sollten, über ein Lehramt an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen verfügen. „Eine Unterrichtserfahrung von mindestens drei Jahren nach der zweiten Staatsprüfung ist erwünscht“.

„Zentrale Aufgabe der hauptamtlichen Pädagogen“, so heißt es in § 3 der Dienstordnung, „ist die eigenverantwortliche Gestaltung von Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Veranstaltungen in dem von den hauptamtlichen Pädagogen vertretenen Arbeitsbereich“.

In einer späteren Version der Satzung (Erlass vom 23.1.1979) wurde dazu ausgeführt: „Sie (die Hauptamtlichen) leiten im Rahmen der durch den Kultusminister erlassenen Regelung einen Fachbereich in eigener Verantwortung. Die Pädagogen arbeiten in allen die Fachbereiche übergreifenden Fragen eng zusammen. Die Gesamtverantwortung des Direktors bleibt unberührt.“

¹²⁰ Erlass vom 28.1.1974

Im Einzelnen gehörten zu den Aufgaben der Hauptamtlichen:

- die Zusammenarbeit mit Lehrgangsleitern und Referenten, insbesondere die Festlegung der detaillierten Tagungsprogramme,
- die Vorbereitung und Bereitstellung von Materialien und Medien im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten des Instituts,
- Mitarbeit bei der Auswertung von Veranstaltungen und den entsprechenden Veröffentlichungen der Ergebnisse (Lehrgangsprotokolle).

Außerdem wurde von den hauptamtlichen Pädagogen erwartet, dass sie in der Vorbereitung und Durchführung einzelner Veranstaltungen Leitungsaufgaben übernehmen.

Sie hatten weiterhin den Auftrag, die Kontakte mit den Bezugsgruppen ihres Arbeitsbereiches, insbesondere mit den Vertreterinnen und Vertretern der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, zu pflegen und weiterzuentwickeln.¹²¹

In Ausführung der Dienstordnung kann der Direktor des HILF den hauptamtlichen Pädagogen weitere Aufgaben übertragen, allerdings ist dafür das Benehmen mit der Gesamtkonferenz erforderlich.

Mit der neuen Dienstordnung zeichnet sich eine Aufgabenverlagerung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ab: sie sind über ihre bisherigen organisatorischen Aufgaben hinaus stärker inhaltlich tätig, z.B. in der Weiterentwicklung der Lehrgangsdidaktik und -methodik (§ 2 der Dienstordnung).

Die hauptamtlichen Pädagogen, so heißt es in § 6 der Dienstordnung, „haben das Recht und die Pflicht zur eigenen Fortbildung.“ Die Entscheidung über die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen liegt beim Dienststellenleiter und soll sich an den von der Gesamtkonferenz festgelegten Grundsätzen ausrichten.

Diese Grundsätze wurden allerdings bis zur Auflösung des HILF nicht erstellt, so dass die Genehmigung zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen in der Praxis beim Institutsleiter lag und damit ebenso intransparent war wie die Kostenerstattung „im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel“ (s. § 6 der Dienstordnung).

Die hauptamtlichen Pädagogen (später: Fachbereichsleiter am HILF) waren insgesamt in hoher Eigenverantwortung tätig, allerdings „im Rahmen der Zielsetzungen der Arbeitsschwerpunkte des HILF“ (§ 3 der Dienstordnung).

Vielfach war ihre Rolle nicht klar definiert und bewegte sich zwischen Leitungs-Beratungs- und organisatorischen Aufgaben.

Sie waren Leiter von Veranstaltungen und gleichzeitig Mitarbeiter (z.B. Referenten, Moderatoren) bei der Durchführung sowie der Auswertung von Veranstaltungen.

Laut Konferenzordnung sollte mindestens viermal im Jahr eine Gesamtkonferenz stattfinden.¹²² Verpflichtet zur Teilnahme waren die hauptamtlichen sowie die nebenamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen, die mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit an das Institut abgeordnet waren.

¹²¹ dazu zählten auch die Kontakte zu den Schulbuch- und Lehrmittelverlage, um die Entwicklung in den Fachdidaktiken zu verfolgen

¹²² Über einen längeren Zeitraum fanden jährlich sechs Gesamtkonferenzen von jeweils 3-tägiger Dauer statt

Die Gesamtkonferenz des HILF, so hieß es in § 1 der Konferenzordnung, „berät und beschließt über alle wichtigen Angelegenheiten“. Dies bezog sich insbesondere auf die Festlegung des Programmentwurfs, die Auswertung der Lehrgänge, die Haushaltsplanung und die Verwendung der dem Institut zugewiesenen Haushaltsmittel sowie auf Fragen interner Fortbildung.

Die Konferenzordnung ermöglichte eine flexible Gestaltung der Konferenz, die Delegation der Leitung, die Bildung ständiger Ausschüsse, die der Gesamtkonferenz zu berichten haben. Weiterhin konnte für die Beratung einzelner Tagesordnungspunkte oder für die jeweilige Sitzung ein Verhandlungsleiter gewählt werden. (Konferenzordnung § 4). Dies war allerdings nur mit Zustimmung des Direktors möglich, die jederzeit widerrufen werden konnte.

Eine größere Erweiterung der Personalausstattung des HILF erfolgte dann nach Abschluss des Modellversuchs Regionale Lehrerfortbildung und der Berufung des neuen HILF-Direktors Dr. Kurt Fackiner im Jahre 1976.¹²³

Seinem politisch geschickten Taktieren ist es zu verdanken, dass nach dem ersten Schritt der Übernahme der regionalen Zentren als Außenstellen des HILF weitere Maßnahmen zur Regionalisierung der Lehrerfortbildung folgten.

Dabei spielten sicher auch die Möglichkeiten der Kostenreduzierung durch regionale Fortbildung und kürzere Anreisen eine nicht unwesentliche Rolle.

Die regionalen Aktivitäten begannen mit einer minimalen Personalausstattung, häufig mit einer Person, die im Auftrag der Institutsleitung mit dem Aufbau der regionalen Lehrerfortbildung beauftragt wurde (z.B. in Fulda, Marburg, Bruchköbel)

Vorrangiges Ziel der Institutsleitung war es, zunächst in allen 13 Regionen „Stützpunkte“ für regionale Lehrerfortbildung einzurichten, auch wenn es dafür noch keine Räume und technische Ausstattungen gab. Diese Strategie war erfolgreich und führte dazu, dass das HILF 1985 über ein Netz von 13 Außenstellen verfügte und die erforderliche personelle Grundausstattung im Landeshaushalt verankert war

Hessen war damit das erste Bundesland, das neben den zentralen Einrichtungen für Lehrerfortbildung über ein flächendeckendes Netz von dreizehn regionalen Fortbildungszentren verfügte. Dieses Verbundsystem erwies sich gemessen an den Teilnehmerzahlen der angebotenen Veranstaltungen als recht erfolgreich.

So stieg im Jahre 1984 die Teilnehmerzahl in der regionalen Fortbildung auf insgesamt über 15 000 in über 1100 Arbeitsgruppen und ca 1000 sonstigen Veranstaltungen.

Vor diesem Hintergrund mussten verstärkt nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewonnen werden. Von diesen Personen erhielten ca 400 für ihre Tätigkeit am HILF eine geringe Entlastung von ihrer Unterrichtsverpflichtung. Sie übernahmen damit i.d.R. vielfältige neue Aufgaben und Rollen als Fortbildner, Mitarbeiter in einem Leitungsteam, Erwachsenenbildner, Moderatoren, Berater für schulinterne Fortbildungsveranstaltungen etc.

Sie wurden dabei mit einer zunehmenden Komplexität des gesamten Aufgabenfeldes hessischer Lehrerfortbildung konfrontiert z.B. mit dem Spannungsfeld von Schulentwicklung und Fortbildung und der Rolle des HILF bei der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben.

¹²³ Fackiner war 17 Jahre Leiter des HILF. Er verstarb am 15.4.1993

Bisher hatte sich das HILF seinem in der Satzung festgelegten „Freiheitsspielraum“ entsprechend vor allem in der Funktion der kritischen Begleitung und Auseinandersetzung mit offiziellen bildungspolitischen Vorgaben gesehen und nicht als Ausführungsorgan oder Transferagentur (oder „Transmissionsriemen“) für bildungspolitische Setzungen.

Für die Arbeit der Nebenamtlichen bedeutete dies, dass sich ihr Aufgabenprofil und ihre Rolle im hessischen Fortbildungssystem veränderten und neue Qualifikationen gefragt waren.

Nach Auffassung von Kurt Fackiner sollten sie aus ihrer Fachkenntnis und Schulerfahrung heraus in der Lage sein, Kolleginnen und Kollegen mit den „jeweils notwendigen Kompetenzen zu gewinnen, um mit ihnen die Problemstellungen der Lehrer zu erfassen, Angebote zu entwickeln, anzubieten, kritisch auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und auch in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Lehrern zu verändern und schließlich diesen Prozess selbst als Teil beruflicher Qualifizierung erfahrbar zu machen und diese Erfahrung weitervermitteln zu können“.¹²⁴

Damit wurde die Prozessreflektion und die systematische Bearbeitung eigener Erfahrungen als zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Fortbildung und eine neue Fortbildungsdidaktik gesehen.

„Haben die Mitarbeiter der Fortbildung“, so Kurt Fackiner, „keine Zeit, sich auf solche Prozesse einlassen zu können, müssen sie nur organisieren, können sie ihre Arbeit nicht reflexiv betreiben, kann sich Fortbildung nicht weiterentwickeln.“¹²⁵

Diese Position wurde u.a. vom „Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerfort- und -weiterbildung“ (DVLFB) unterstützt. So hieß es in einem Beschluss des Vorstandes vom 27.8.1983:

„Ist die Lehrerfortbildung dem Grundsatz verpflichtet, dass alle Lehr- und Lernangebote an der Berufserfahrung der Teilnehmer anknüpfen, diese aufarbeiten und erweitern ... so muss der nebenamtliche Fortbildner besondere Qualifikationen besitzen und weiterentwickeln können, die hierzu hilfreich sind“¹²⁶

Dazu zählen nach Auffassung des DVLFB in erster Linie Einfühlungsvermögen (Empathie), Kooperationsfähigkeit, Kompetenzen zur Gesprächsführung und Leitung von Gruppen.

Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die in der Regel erst im Verlauf der nebenamtlichen Mitarbeit, also in der Praxis der Lehrerfortbildung, und durch entsprechende Trainingsmaßnahmen erworben werden können.

Für Kurt Fackiner war die personelle Verstärkung des HILF mit haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein vorrangiges strategisches Ziel. Außerdem plädierte er dafür, möglichst alle Fortbildungsaufgaben auf ein (Landes-) Institut zu übertragen und in diesem Institut die fortbildungsdidaktischen und fachlichen Kompetenzen zu bündeln.

Unter der Leitung von Kurt Fackiner ist es dem HILF gelungen, sich über das Instrument der Anrechnungsstunden und Abordnungen personell deutlich zu

¹²⁴ Fackiner, Kurt: Über die Notwendigkeit, bei Veränderungen im Berufsfeld des Lehrers seine Fortbildungsmöglichkeiten zu verbessern. In: Die Deutsche Schule 2/1984, S. 86

¹²⁵ ebd. S.86

¹²⁶ „Der nebenamtliche Lehrerfortbildner“, Arbeitspapier des DVLFB vom 27.8.1983

verstärken. Dieser Personalzuwachs begann 1979 mit der Zuweisung der ersten fünf Planstellen (A 15) für Leitungsaufgaben in der regionalen Lehrerfortbildung.

Ziel dieser Personalmaßnahme war es, die regionalen und zentralen Fortbildungsaktivitäten stärker zu verzahnen und die Zusammenarbeit zwischen den Vertretern der zentralen (Fachbereichsleiter), der regionalen Fortbildung (Außenstellenleiter), sowie den nebenamtlichen Mitarbeitern und Koordinatoren wesentlich zu verstärken.

Im Zusammenhang mit dem Aufbau des Außenstellennetzes entstanden zugleich in den einzelnen Regionen vielfältige Kooperationen mit den an Bildungsprozessen beteiligten Einrichtungen und Organisationen, wie z.B. Bildstellen (später Medienzentren genannt), Museen, Volkshochschulen, Verkehrswacht, Sport- und anderen Verbänden, Kirchen mit ihren religionspädagogischen Instituten, Arbeitskreis Schule - Wirtschaft.

Netzwerkentwicklung wurde zu einer zentralen Aufgabe der neuen Außenstellenleiterinnen und Leiter, die in diesem Bereich von den Koordinatoren für die Regionen Nord- Mittel und Südhessen unterstützt wurden. Im Laufe der Jahre haben sich in allen Außenstellen personelle und strukturelle Differenzierungen herausgebildet. So bildete sich eine Kerngruppe pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter heraus, die mit größeren Entlastungsdeputaten ausgestattet waren. Diese Kerngruppe wirkte zunehmend bei der konzeptionellen Weiterentwicklung der des HILF sowie beim Aufbau von Netzwerkstrukturen mit.

In einzelnen Außenstellen übernahmen voll- und teilabgeordnete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Leitungsaufgaben auf Zeit , z.B. die Stellvertretung der Leiterin/des Leiters der Außenstelle, die Leitung einzelner Arbeits- und Fachbereiche in der regionalen Fortbildung.¹²⁷ Sie qualifizierten sich damit für „höhere“ Aufgaben und Tätigkeiten, allerdings ohne Aussicht auf eine entsprechende Beförderungsstelle.

Für die meisten „Nebenamtlichen“ erwies sich die Mitarbeit in der Fortbildung eher als „Sackgasse“ mit relativ geringen Aufstiegschancen.

Nur wenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelang es, in „feste“ Stellen in Fortbildung, Schulleitung oder Bildungsverwaltung aufzusteigen.

An dieser Stelle wäre ein Personalentwicklungskonzept mit klaren Regelungen hilfreich gewesen. So gab es für die große Anzahl der haupt- und nebenamtlich Mitarbeitenden auch keine kontinuierliche Begleitung im Sinne eines Mentorings oder Coachings.

Außerdem war weder die Dauer der Abordnung an das HILF verlässlich geregelt, noch gab es eine klare Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibung. Abordnungen an das HILF erfolgten i.d.R. auf Empfehlung und ohne Ausschreibung. So haben sich die meisten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wie Christoph Edelhoff, Leiter des Fachbereiches Neue Sprachen) feststellt, ihre Kompetenzen im Bereich der Fortbildung erst im Prozess der Tätigkeit, insbesondere in der Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen angeeignet.¹²⁸

¹²⁷ Abordnungen an eine Außenstelle waren i.d.R. befristet, meist auf ein Schuljahr, konnten aber beliebig verlängert werden

¹²⁸ In: Rückblick nach vorn. 60 Jahre Reinhardswaldschule. Fuldata 2001, S. 17

Die wenigen Veranstaltungen unter dem Titel „Fortbildung der Fortbildner“, wie sie zum Beispiel in den Bereichen „Neue Sprachen“ und „Bratung in der Schule“ landesweit angeboten wurden, dienten eher der Koordination und Information über zentral und regional erprobte Fortbildungsformate. Für eine fundierte Weiterqualifizierung der Fortbildnerinnen und Fortbildner reichten sie bei weitem nicht aus.

Wie im Arbeitsbericht für das Jahr 1979 vermerkt, war die Weiterqualifizierung der nebenamtlichen Mitarbeiter zwar zu einer Schwerpunktaufgabe erklärt worden, es fehlten aber geeignete Konzepte sowie die erforderlichen finanziellen Ressourcen, um externe Beratung und Unterstützung einzubeziehen.

Einzelne nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entschieden sich deshalb für eine Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen privater Anbieter, die eine fundierte Weiterbildung mit einem anerkannten Zertifikat Aussicht stellten.

Eine abgeschlossene Zusatzausbildung war für einzelne Lehrerinnen und Lehrer zugleich der Einstieg in ein neues Berufsfeld, z.B. als Supervisorin/Supervisor oder als Gruppenleiter nach TZI oder als Trainer für Teamentwicklung, Psychodrama oder Organisationsentwicklung in Unternehmen, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen.

Bis zur Neuorganisation der hessischen Lehrerfortbildung und der Gründung des HeLP blieben die „Hauptamtlichen“ am HILF in einer relativen Selbstständigkeit bei der Planung, Durchführung und Auswertung „ihrer“ Lehrgänge. Sie wurden unterstützt durch teilabgeordnete nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die durch ihre Verankerung in den Schulen vor allem die Aufgabe hatten, die erforderlichen Praxisbezüge der Fortbildung herzustellen. Sie hatten damit eine wichtige und anerkannte „Mittlerfunktion“ zwischen Schule und Fortbildung.

Es dürfte sich deshalb nur um wenige Einzelfälle handeln, wenn Jürgen Oelkers behauptet, dass in der hessischen Lehrerfortbildung „verschiedentlich progressive Lehrer arbeiteten, die an ihren Schulen in Schwierigkeiten geraten waren und versorgt werden mussten“.¹²⁹

Mit der Errichtung des HeLP im Jahre 1997 veränderten sich die Aufgaben der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. So wies das Direktoriums-Mitglied Axel Görisch darauf hin, dass die konkreten Aufgaben der Schulentwicklung weitgehend in zeitlich befristeten Projektbezügen mit variablem Personal- und Ressourceneinsatz bearbeitet werden sollen“¹³⁰

Die dauerhaft beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen des HeLP sollen in diesem Zusammenhang vor allem Planungsaufgaben übernehmen, Basiskompetenzen und die Kontinuität der Arbeit sichern.

Dieses Aufgabenverständnis, so ein Mitglied des HeLP-Direktoriums, ermögliche auch eine durch Einsparungsnotwendigkeiten ohnehin erzwungene Reduzierung der hauptamtlichen Stellen im HeLP.¹³¹

¹²⁹ Oelkers, Jürgen (2016), S. 432

¹³⁰ Görisch, Axel: 169 Stellen für das Hessische Landesinstitut für Pädagogik – wofür? In: Schulverwaltung Nr.9/98, S. 153

¹³¹ ebd., S.163

Als Ergebnis der weiteren Strukturreformen (Auflösung der Pädagogischen Institute etc.) sieht Rudolf Messner „eine fast vollständige Ausdünnung der fachlich-didaktischen Kompetenz des Instituts“ und spricht in diesem Zusammenhang von einem gravierenden Substanzverlust:

„Im Zentrum der künftigen Arbeit wird insofern das Management von Lehrerfortbildung anstelle der Bildungsarbeit selbst stehen. Die HeLP-Angehörigen werden tendenziell von Hauptträgern der Fortbildungsarbeit zu deren Organisatoren und zielbezogenen Projektmitarbeitern.“¹³²

Nach der Auflösung des HeLP sah der zuständige Abteilungsleiter im Hessischen Kultusministerium die neu installierten Fortbildungsdezernentinnen und Dezernenten der Staatlichen Schulämter vor allem in der Rolle des Managements von Fortbildung, die von den Schulen nachgefragt und bezahlt wird. Sie sollten sich als „Verfahrensentwickler“, d.h. im Kern als Manager verstehen.¹³³

Angesichts neuer Anforderungen an die regionale Fortbildung war die Bezeichnung „Fortbildungsdezernent“ nicht mehr passend, zumal diese Personen i.d.R. nicht selbst Fortbildungsveranstaltungen durchführten.

Sie wurden zunehmend zu Koordinatorinnen und Koordinatoren, die den Fortbildungsbedarf der Schulen erheben und bündeln sollen. Weiterhin sollten sie sicherstellen, dass die regionalen Fortbildungs- und Beratungsangebote aufeinander abgestimmt und mit den landesweiten Schwerpunkten und Bedarfen verknüpft sind.

Da sie gleichzeitig auch in einer Leitungsfunktion (Personalführung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihres Zuständigkeitsbereiches) waren, setzte sich seit 2011/2012 der Begriff „Leiter/in Pädagogische Unterstützung“ (LPU) landesweit durch.¹³⁴

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die hessische Lehrerfortbildung von Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre einen beispiellosen Personalzuwachs erfahren hat, der Ausdruck politischer Prioritätensetzungen war.

„Hessen vorn“, unter diesem Slogan war das Bundesland Hessen über viele Jahre „Vorreiter“ bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformen, wie z.B. der Einführung Integrierter Gesamtschulen, der Förderstufen und der Reform der gymnasialen Oberstufe. Lehrerfortbildung sollte in diesem Zusammenhang verstärkt Innovationsagentur, Impulsgeber, „Motor“ und Steuerungsinstrument für bildungspolitische Vorgaben und Schulentwicklungsmaßnahmen sein. Sie sollte allen Lehrerinnen und Lehrern, Möglichkeiten der Mitwirkung an der Weiterentwicklung von Schule eröffnen.¹³⁵

Mit dem Modellversuch ReLF eröffneten sich neue Perspektiven für eine zeitgemäße und zukunftsfähige Lehrerfortbildung. Er war zunächst der Versuch, Lehrerinnen und Lehrer stärker als dies bisher üblich war an der Erneuerung der Lehrpläne, zu

¹³² Messner, Rudolf: Management statt Bildung. Anmerkungen eines Erziehungswissenschaftlers zur Umorganisation der hessischen Lehrerfortbildung. Internes Papier

¹³³ Dienstbesprechung am 9.3.2010 im Hessischen Kultusministerium

¹³⁴ Die Leitungsfunktion der LPU bezog sich auf die Personalführung der nebenamtlichen Mitarbeiter/-innen.

¹³⁵ s. Vorwort des HILF-Direktor Chlout im Programmheft I/1976

beteiligen. Sie sollten nicht nur in Gremien (Kommissionen, Personalräten etc.) über Lehrplan-Entwürfe diskutieren und abstimmen, sondern die Prozesse der Entwicklung neuer Pläne und Richtlinien aktiv mitgestalten, z.B. durch Erprobung der Entwürfe im eigenen Unterricht und eine gemeinsame Auswertung von Praxiserfahrungen.

Die weitgehend positiven Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in schulübergreifenden Arbeitsgruppen ließen sich allerdings nur begrenzt auf eine größere Anzahl von Schulen in der Region übertragen. Viele Schulen erwiesen sich vielmehr als „robuste Systeme“ (Oelkers) im Hinblick auf Neuerungen, die von außen an sie herangetragen werden. Dies betraf vor allem die mit der Curriculumreform angestrebte Veränderung des Unterrichts durch mehr Schülerorientierung und aktivierende Lernformen.

So war es vor dem Hintergrund kulturkampfähnlichen Auseinandersetzungen um die hessischen Rahmenrichtlinien kaum möglich, die im Modellversuch entwickelten vielfältigen neuen Unterrichtskonzepte und -methoden in der Schulpraxis weiter zu entwickeln. Hinzu kam, dass der Ansatz „schulnahe“ Curriculumentwicklung nach einer relativ kurzen Zeit wieder „zurückgefahren wurde, und zwar zugunsten zentraler Einrichtungen wie dem „Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)“, das 1975 gegründet wurde.

Rückblickend und aus heutiger Perspektive, war der Modellversuch ein bildungspolitischer Erfolg, weil es trotz rückläufiger Haushaltsmittel gelang, ein in Deutschland bisher einmaliges Verbundsystem zentral-regionaler (und perspektivisch auch: schulinterner) Lehrerfortbildung aufzubauen. Dabei ist hervorzuheben, dass das Netzwerk von (zunächst) 13 Außenstellen nicht mit einem „Kahlschlag“ zentraler Fortbildung einher ging. Es ist vielmehr weitgehend gelungen dieses Netzwerk so aufzubauen, dass die Vorteile der unterschiedlichen Ansätze (landesweit, regional, schulintern) genutzt werden konnten. Dabei kam es zunehmend auf das Zusammenspiel und die adäquate Mischung verschiedener Konzepte an. Als ein weiteres positives Ergebnis des Modellversuchs ist die Übertragung der Zuständigkeit für die regionale Fortbildung von den Schulämtern auf das HILF zusehen.

Von den damaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Modellversuch wurden die Ergebnisse und Folgen des Versuchs durchaus kritisch bewertet. Ein zentraler Kritikpunkt war die Einschränkung der Gestaltungsspielräume der bisherigen pädagogischen Zentren, die über ein hohes Maß an Selbstständigkeit verfügten.

In diesem Zusammenhang wurde u.a. befürchtet, dass die „regionale Schiene“ in Zukunft verstärkt funktionalisiert werden könnte, um bildungspolitische Vorgaben schneller, kostensparender und kontrollierter umzusetzen.

Die Chancen eines Netzwerkes aus zentralen Fachbereichen, Tagungsstätten und regionalen Außenstellen konnten zu diesem Zeitpunkt noch nicht hinreichend erkannt werden. So gab es bei allen Bekenntnissen zur Zusammenarbeit innerhalb des Instituts auch nicht unerhebliche Rivalitäten zwischen den Außenstellen sowie in ihrem Verhältnis zu den zentralen Fachbereichen, z.B. aufgrund unterschiedlicher Zuweisungen von Ressourcen und unterschiedlicher persönlicher und schulpolitischer Nähe zur Institutsleitung.

5. Zwischen Selbstreflexion und Schulentwicklung: Die Phase der Neuorientierung durch Fortbildung im psychosozialen Bereich (Mitte der 70er bis in die 90er Jahre)

Um 1970 setzte in der Bundesrepublik, wie Maik Tändler feststellt, „eine Welle der Popularisierung von psychologischem Wissen und psychotherapeutischen Praktiken ein“.¹³⁶ Diese zeigte sich u.a. in einer rasanten Verbreitung populärer Sachbücher und einer wachsenden Anzahl von Therapie- und Selbsterfahrungsgruppen. Tändler bezeichnet deshalb die 70er Jahre insgesamt als das „therapeutische Jahrzehnt“ und die Zeit des „Psychobooms“.

Im Bildungsbereich ist in dieser Phase eine verstärkte Hinwendung zur Person bzw. zu persönlichen Themen festzustellen, eine Tendenz, die mit enttäuschten Hoffnungen und Erwartungen an eine grundlegende Bildungsreform zusammenhing. Neben der (Wieder-) Entdeckung person- und gruppenbezogener Ansätze aus dem Bereich der humanistischen Psychologie und Pädagogik, wurde Beratung zu einem Thema für Fortbildung und Schulentwicklung. Dabei gingen wichtige Impulse von den hessischen Schulpsychologinnen und -psychologen sowie einzelnen Modellprojekten des Kultusministeriums aus.

5.1. Schulpsychologie und Modellversuche als Impulsgeber

1954 begannen 8 Lehrkräfte mit Universitätsabschluss in Psychologie ihre schulpsychologische Arbeit im Umfang einer halben Stelle.¹³⁷

Mit der zweiten Hälfte ihrer Stelle wurden sie im Unterricht eingesetzt, eine Aufteilung die fast zwei Jahrzehnte erhalten blieb. Erst 1971 wurde die Arbeitszeit für schulpsychologische Tätigkeit durch Aufhebung der Unterrichtsverpflichtung deutlich verlängert.¹³⁸ Gleichzeitig stieg die Anzahl der Stellen für Schulpsychologie, gemessen an den stark wachsenden Schülerzahlen, nur geringfügig, z.B. von 8 im Jahre 1954 auf 24 im Jahre 1964. So bestand über einen längeren Zeitraum ein beachtlicher Mangel an schulpsychologischen Fachkräften, wie auch der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan (1970) festgestellt hat.

Eine erste „Sofort-Maßnahmen“ der Bildungsverwaltung (1972) bestand darin, interessierten Lehrkräften ein komplettes Psychologiestudium mit dem Schwerpunkt „Pädagogische Psychologie“ zu finanzieren. Außerdem wurde versuchsweise begonnen, Lehrkräfte als Helfer im Schulpsychologischen Dienst fortzubilden. Dieses Konzept, wie auch das Angebot eines Psychologiestudiums auf „Staatskosten“, wurde nach einem ersten Durchgang nicht weiterverfolgt.

In den 70er Jahren erweiterte sich das Tätigkeitsfeld der Schulpsychologie um neue Fortbildungs- und Beratungsaufgaben, die im Kontext aktueller Strukturreformen im Bildungsbereich standen, wie z.B. der Reform der gymnasialen Oberstufe (1972), der Einrichtung der Klassen 5 und 6 als Förderstufe (1974), der Landschulreform und der Reform der Lehrerausbildung.

¹³⁶ S. Tändler, Maik (2016)

¹³⁷ Erlass vom 4.11.1959, Amtsblatt S. 492

¹³⁸ Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): 50 Jahre Schulpsychologie in Hessen. Wiesbaden 2005

Außerdem wurden sie eingebunden in Maßnahmen zur Revision der Lehrpläne, in die Erprobung der Rahmenrichtlinien und in diesem Zusammenhang in die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte, z.B. eines lernzielorientierten Unterrichts oder eines offenen, reformpädagogisch orientierten Unterrichts bis hin zu Konzepten einer antiautoritären Erziehung nach Wilhelm Reich, Max Horkheimer, Erich Fromm und entsprechenden Schulversuchen (z.B. Projekt Freie Schule Frankfurt).

Vor diesem Hintergrund wurden im zentralen Programm I/1972 insgesamt 35 Lehrgänge zu schulpsychologischen Themen angeboten. Das bisherige Angebot aus dem Spektrum der „klassischen“ schulpsychologischen Themen wurde ergänzt durch Lehrgänge zur wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen, zu Kriterien für Ein- und Umstufungen innerhalb der Gesamtschulen, zum Gebrauch des Diagnosebogens zum Stand des Lernprozesses, zur Konstruktion von Sprachtests. Hinzu kamen erstmals zwei gruppendynamische Seminare zum Thema „Organisation von Lernprozessen“.

Bereits im folgenden Halbjahr (II/1972) wurde das Fortbildungsangebot im Bereich Schulpsychologie mit 12 Lehrgängen wieder auf ein „Normalmaß“ reduziert mit dem Hinweis, dass sich die Zahl der Lehrgänge mit schulpsychologischen Fragestellungen nicht mehr erweitern ließe. Künftig werde, „wonach heute schon gefragt wird, sozialpsychologischen und gruppendynamischen Problemen im Zusammenhang mit den Sozialisationsvorgängen im schulischen Raum eine besondere Bedeutung beizumessen sein.“¹³⁹

Diese wachsende Bedeutung psychologischer Themen kam auch in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Beratung in Schule und Hochschule“ (14.9.1973) zum Ausdruck. Mit diesem Beschluss empfahl die KMK den Aufbau eines Beratungssystems im Schulbereich, bestehend aus Beratungslehrern, Schulpsychologen sowie regionalen bzw. kommunalen Beratungsstellen.

Beratung, so die Aufgabenbeschreibung der KMK, „dient der Information über das Bildungsangebot, berät über individuelle Bildungsmöglichkeiten und vermittelt Hilfe bei Lern- und Verhaltensstörungen“.

Sie soll Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten helfen und als Schullaufbahnberatung, individualpsychologische Beratung sowie Lern- und Erziehungsberatung durchgeführt werden. Das Angebot der individualpsychologischen Beratung richtete sich vor allem an Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen und Problemen im sozialen oder affektiv-emotionalen Bereich. Diese Form der Beratung sollte sich allerdings deutlich abgrenzen von therapeutischen Angeboten unterscheiden und als Kernaufgabe jeder Lehrerin/jedes Lehrers verstanden werden. Als solche sollte sie in den alltäglichen Kontakten mit Schülern, Eltern und Kollegen zum Ausdruck kommen und ein Kontinuum von der Informationsvermittlung bis zur psychologischen Beratung mit therapeutischen Elementen umfassen.

Angesicht der wachsenden Bedeutung von Beratungskompetenz im gesamten Bildungsbereich, sollte an jeder Schule, so die Empfehlung der KMK, mindestens eine Beratungslehrerin/ ein Beratungslehrer mit dem Schwerpunkt

¹³⁹ Programm I/1973, Einführung, S. VII

„Schullaufbahnberatung“ zur Verfügung stehen. Für diese, im Schulbereich neue Aufgabe, sollten Lehrkräfte in zentralen Lehrgängen fortgebildet werden. Sie sollten vor allem psychosoziale Kenntnisse erwerben und lernen eigene Persönlichkeitsanteile im beruflichen Handeln zu erkennen, die eigene Person im Spannungsfeld verschiedener Rollen und Erwartungen zu reflektieren.¹⁴⁰

Im Unterschied zu anderen Bundesländern verzichtete Hessen auf eine flächendeckende Ausbildung von Beratungslehrern. Stattdessen wurden Schul- und Modellversuche zur Entwicklung und Erprobung von Beratungskonzepten durchgeführt, z.B. zu den Themenbereichen:

- Leistungsmessung in Gesamtschulen (1969 – 1974)
- Pädagogische Diagnostik und Beratung in Gesamtschulen (1974 - 1978)
- Beratung in der Region Schwalm-Eder in Zusammenarbeit aller hier bestehenden Beratungseinrichtungen (1980 - 1983)
- Regionales Verbundsystem Kassel: Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf Beratungsaufgaben (1979 - 1983)
- Übergang Schule – Beruf (1983 -1985)

Parallel dazu wurden nur im Bereich der Sucht- und Drogenprävention Beratungslehrkräfte ausgebildet und mit einer geringen Stundenentlastung (1-3 Unterrichtsstunden, je nach Größe der Schule) vom Unterricht freigestellt.

Diese „Anrechnungsstunden“, die über das Kultusministerium landesweit verteilt wurden, sollten vor allem der Beratung von Schülern, Lehrkräften und Eltern dienen und darüber hinaus zum Aufbau eines landesweiten Netzwerkes für Prävention und Beratung beitragen.¹⁴¹

Als Beispiel für die Umsetzungspraxis im Modellversuch soll hier das Teilprojekt „Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf Beratungsaufgaben“ (Region Kassel) angeführt werden. Mit diesem Teilprojekt wurde u.a. versucht, in schulinternen Lehrergruppen, neue Formen pädagogisch-psychologischer Fortbildung mit einem hohen „Multiplikatoreneffekt“ und präventiver Zielsetzung zu erproben bzw. weiterzuentwickeln.

Dabei zeigte sich, dass Beratungskompetenz als Zusammenwirken von Sach-, Feld- und Personenkompetenz längerfristig angelegte Lernprozesse erfordert – mit dem Ziel einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie einer verbesserten Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

So stellen Barbara Klemm und Ingrid Matthey, Mitarbeiterinnen im o.g. Teilprojekt, in ihrem Bericht über eineinhalb Jahre schulinterner Beratung an zwei nordhessischen Schulen u.a. fest:

„Die erwünschte Vertrauensbasis konnte erst allmählich geschaffen werden. Fast durchgängig zeigte sich anfangs ein starkes Bestreben, die eigene Person auszuklammern und bei dem gewohnten, unter Kollegen vorherrschenden sachlich-fachlichen Austausch (Inhaltsebene der Kommunikation) zu bleiben“.¹⁴²

¹⁴⁰ s. HILF-Arbeitsbericht 1988, S. 13 ff.

¹⁴¹ Dieses Beratungssystem im Bereich der Suchtprävention besteht bis heute

¹⁴² Klemm, Barbara/Matthey: Erfahrungen mit schulinternen Lehrergruppen. Internes Papier, Kassel 1982

Die meisten Schwierigkeiten bereiteten den teilnehmenden Lehrkräften die Beziehungsebene der Kommunikation. Sie befürchteten offensichtlich, dass evtl. in der Gruppe auftretende Spannungen ihnen den kollegialen Umgang miteinander im Schulalltag erschweren würde.

Die Übernahme von Beratungsaufgaben in Schulen, so ein Ergebnis des Modellversuchs, erfordert besondere Grundqualifikationen, die über die in der Lehreraus- und -fortbildung bisher vermittelten fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen hinausgehen und spezielle Fortbildungsmaßnahmen erfordern, die auf die Entwicklung und Erweiterung psychosozialer Kompetenz zielen.

5.2. Lehrerfortbildung im psychosozialen Bereich: Konzeptentwicklung und Praxis

Seit der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes wurden vereinzelt Veranstaltungen zu fachübergreifenden und allgemeinpädagogischen Themen angeboten. Sie beschäftigten sich mit Fragen der Entwicklungs- und Tiefenpsychologie, Gesundheitserziehung, Ganzheitlichen Bildung, Sozialpädagogik etc. und wurden zunächst von Fachexperten aus dem Hochschulbereich und ab 1954 verstärkt von Mitarbeitern des schulpsychologischen Dienstes geleitet. Die thematischen Schwerpunkte dieser Lehrgänge ergaben sich vor allem aus den Interessen und Spezialgebieten der Referentinnen und Referenten.

Erst mit dem Programm I/81 weist die zentrale Lehrerfortbildung einen gesonderten Bereich „Beratung“ aus und zwar im Zusammenhang mit der Präsentation erster Ergebnisse eines Modellversuchs „Beratung in der Schule“ sowie eines Verbundmodells in Kooperation mit den außerschulischen Institutionen der Jugend- und Sozialhilfe.

Außerdem werden in diesem Halbjahr zwei Lehrgänge unter dem ebenfalls neuen Titel „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“ angeboten und zwar zu den Themen: „Probleme schulischer Leistungsbeurteilung“ und „Unterrichtsstörungen und Konflikte in der Schule“.

Beide Bereiche mit den Schwerpunkten Beratung und Erziehung wurden von diesem Zeitpunkt an (1981 bis zur Auflösung des HeLP) vom Verfasser dieser Arbeit „hauptamtlich“ betreut und wurden damit ein fester Bestandteil der landesweiten und regionalen Arbeitsprogramme des HILF.

Unter diesen neuen Rahmenbedingungen stieg die Anzahl der Fortbildungsangebote im Bereich Beratung von 2 Lehrgängen im Jahre 1981 auf 11 Veranstaltungen im Jahre 1983. Gleichzeitig ist seit dem Schuljahr 1982/83 ein kontinuierlicher Anstieg der regionalen Fortbildungsangebote im Bereich Beratung festzustellen: von 52 auf 355 im Schuljahr 1993/94.¹⁴³

Dieser Anstieg der Fortbildungsangebote im psychosozialen Bereich war zum einen Ausdruck eines wachsenden Problemdrucks in den Schulen zum anderen zeigte sich darin ein verändertes Fortbildungsverständnis hessischer Lehrerinnen und Lehrer. Diese erkannten zunehmend, dass sich ihre Fortbildung nicht auf fachliche und

¹⁴³ Dies belegen die von 1982 bis 1994 jährlich erstellten Broschüren mit allen regionalen Fortbildungsangeboten im psychosozialen Bereich

fachdidaktische Themen beschränken kann, weil Unterricht in einem Feld stattfindet, in dem Beziehungen eine wichtige Rolle spielen.¹⁴⁴ Über neue Forschungsansätze, z.B. Horst Brücks Untersuchung zur „Angst des Lehrers vor seinem Schüler“, verbreitete sich die Erkenntnis, dass Lehrerinnen und Lehrer, ob sie es wollen oder nicht ständig auch als Person gefordert sind: Wie sie sich als Person einbringen, was und wie sie etwas tun oder lassen hat unmittelbar Auswirkungen auf die Atmosphäre in der Klasse und auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.¹⁴⁵

Vor diesem Hintergrund boten die regionalen Arbeitsgruppen der HILF- Außenstellen interessierten Lehrkräften einen konstruktiven Rahmen zur Bearbeitung frustrierender Berufserfahrungen und dies unter professioneller (An-)leitung. Sie vermittelten außerdem „Mitstreiter“ für neue Unterrichtsideen und deren Umsetzung im Unterrichtsalltag.

Allerdings zeigte sich auch, dass die Selbstorganisation von Austausch und wechselseitiger Unterstützung nur begrenzt funktioniert. So kamen die Vorschläge zur Einrichtung regionaler Arbeitsgruppen i.d.R. nicht von der „Basis“, von einzelnen Lehrkräften und schulischen Konferenzen, sondern von den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie der Leitung der Außenstelle.¹⁴⁶

Damit wurden die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Außenstellen maßgeblich von den bisherigen Fortbildungserfahrungen und Interessen der jeweiligen Leiterinnen und Leiter bestimmt. Aus diesem Personenkreis engagierten sich einzelne in besonderer Weise für den Bereich der Fortbildung im psychosozialen Bereich.

Als Beispiel dafür kann die Außenstelle Groß-Gerau angeführt werden, die eine gewisse „Vorreiter-Funktion“ übernahm und den psychosozialen Bereich zu einem Profilschwerpunkt in der Region ausbaute. Für den damaligen Leiter der Außenstelle, Eckehart Scherzer, hatte dieser Bereich auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen als Teilnehmer an gruppenspezifischen Seminaren und Selbsterfahrungsgruppen für Lehrerinnen und Lehrer einen besonderen Stellenwert.

So nahm er gleich zu Beginn seiner Tätigkeit als Außenstellenleiter ein Angebot mit dem Titel „Balint-Gruppe für Lehrerinnen und Lehrer“ in das Programm „seiner“ Region auf. Es war zugleich der Versuch eine Methode, die sich in der Fortbildung von Ärztinnen und Ärzten bewährt hatte, auf den Schulbereich zu übertragen. Das Grundkonzept ging zurück auf den Psychoanalytiker Michael Balint, der bereits Anfang der 50er Jahre Gruppen mit Ärzten bildete, in denen es darum ging, festzustellen, was in der Beziehung Arzt-Patient abläuft und welchen Einfluss diese Beziehung auf den Krankheitsverlauf des Patienten hat.

Eine „Balint-Gruppe“ umfasste i.d.R. 8 bis 10 Personen, die sich einmal in der Woche oder vierzehntägig zu einer Sitzung von ca. 90 Minuten Dauer trafen. Im Mittelpunkt der Gruppenarbeit stand die gemeinsame Analyse eines „Falles“ bzw. einer schwierigen Situation im Berufsalltag und die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten. Dabei entschied der jeweilige „Fallgeber“, welche Lösungsansätze aus seiner Sicht zielführend und welche nächsten Schritte für ihn sinnvoll und realisierbar sind.

¹⁴⁴ s. HILF-Arbeitsbericht 1988, S. 13 ff.

¹⁴⁵ Brück, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek. Rowohlt

¹⁴⁶ s. Protokoll der Schulamtskonferenz des Schulamtes Limburg-Weilburg vom 27.11.1984

Für die ersten Fortbildungsangebote nach dem Format einer Balint- bzw. Fallbesprechungsgruppe interessierten sich im Bereich Groß-Gerau zunächst nur wenige Lehrerinnen und Lehrer, so dass der Leiter der Außenstelle in seinem Bekanntenkreis werben musste, um eine erste Balintgruppe mit sechs Personen starten zu können.

Die so gewonnenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügten bereits über erste Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen im psychosozialen Bereich, z.B. aus gruppendynamischen Seminaren der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) oder privater Institute, wie Odenwald-Institut oder Fritz-Perls-Institut.

Aus Sicht des damaligen Leiters der Außenstelle Groß-Gerau waren dies vor allem Kolleginnen und Kollegen, die sich so „stark“ fühlten, dass sie über Schwächen und Probleme in ihrem Unterricht und ihren Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern offen sprechen konnten.¹⁴⁷

Darüber hinaus interessierte sich eine wachsende Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern aus allen Schulformen für die vielfältigen Fortbildungsangebote, die in der Phase des allgemeinen „Psychobooms“ der 70er und frühen 80er Jahre auf dem „freien Markt“ neu entstanden. Es handelte sich dabei vor allem um selbsterfahrungs- und gruppendynamisch orientierte Workshops und Seminarveranstaltungen, deren Qualität in Einzelfällen durchaus fragwürdig war.

So wurde von schulpsychologischer Seite darauf hingewiesen, dass es in der Zeit des „Psychoboom“ zwischen 80 und 150 therapeutische Richtungen und Schulen gab.¹⁴⁸

Aus fachlicher Sicht wurde in diesem Zusammenhang angemerkt, dass körperorientierte Verfahren, wie z.B. Bioenergetik „sich im schulischen Umfeld und in der Schulpraxis von Lehrerinnen und Lehrern nicht sinnvoll einsetzen lassen“.¹⁴⁹

Hilfreich wäre es, Ansätze der Organisationspsychologie und der Pädagogischen Psychologie in den Vordergrund zu stellen und in der Themen- und Methodenformulierung zu verdeutlichen. So könnten auch Kolleginnen und Kollegen, die bisher psychosozialen Themen eher fern standen zur Teilnahme an den entsprechenden Veranstaltungen motiviert werden.

Angeichts dieser Empfehlungen stellte der zentrale HILF - Fachbereich Beratung interessierten Kolleginnen und Kollegen grundlegende Informationen über einzelne Beratungsansätze und deren Umsetzung in die Schul- und Unterrichtspraxis zur Verfügung. Dabei sollten die Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten deutlich werden und Entscheidungshilfen für die Auswahl der zur beruflichen und persönlichen Situation passenden Fortbildungen gegeben werden. Es ging einerseits darum, die vielfältigen Kompetenzen und Erfahrungen der „freien“ Trainerinnen und Trainer für die Lehrerfortbildung zu nutzen, andererseits aber auch um eine kritische Abgrenzung von zweifelhaften Angeboten des „Psychomarktes“.

Das Fortbildungsangebot des HILF sollte sich, so der Anspruch des Fachbereichs, nicht bzw. nicht ausschließlich nach der Popularität einzelner Ansätze, der „Beliebtheit“

¹⁴⁷ Internes Arbeitspapier Juli 1982: Das Angebot an Arbeitsgruppen im psychosozialen Bereich in den Schuljahren 1980/81 und 1981/82

¹⁴⁸ Zahlenangaben aus: Hopf, Volkmar: Lehrer im Psychoboom. In: *betrifft:erziehung* 5/1982, S.28

¹⁴⁹ Haunert-Immschweiler, Petra: Bericht über die Mitarbeitertagung „Lehrerfortbildung im psychosozialen Bereich“, Gießen, November 1987 (internes Papier)

der jeweiligen Trainerinnen und Trainer bzw. nach den Anmeldezahlen zu einzelnen Veranstaltungen richten.

So konzentrierten sich die Angebote des HILF im Bereich Beratung im Laufe der 80er Jahre auf die grundlegenden Ansätze und Konzepte der Humanistischen Psychologie, wie sie z.B. von Carl Rogers, Charlotte Bühler, Fritz Perls, Eric Berne, Ruth Cohn vertreten wurden.¹⁵⁰ Mit den neuen Formaten der Rowohlt-Taschenbücher fanden diese Konzepte insbesondere unter der neuen Lehrergeneration der 68er große Verbreitung. Eine zunehmende Zahl engagierter Lehrerinnen und Lehrer entdeckte die besondere Dynamik neuer Fortbildungsangebote außerhalb der staatlichen Fortbildungseinrichtungen. Dazu gehörten z.B. die von privaten Instituten angebotenen Weiterbildungen zur Gestaltpädagogik, zur Themenzentrierte Interaktion (TZI), zum pädagogischen Psychodrama, zur klientenzentrierten Gesprächsführung, zur Transaktionsanalyse.

Für diese Ansätze standen vermehrt Personen mit einer abgeschlossenen Zusatzausbildung - i.d.R. von drei Jahren - zur Verfügung. So konnten im zentralen und regionalen Bereich der hessischen Lehrerfortbildung verstärkt Veranstaltungen angeboten werden, in denen das auf die eigene Person orientierte Kennenlernen eines der o.g. Konzepte mit der Weiterentwicklung der konkreten Unterrichtspraxis verknüpft wurde. Ein Beispiel dafür ist der Lehrgang „Wirksame Interaktion im Unterricht: Verstehen von Kommunikations- und Verhaltensweisen mit Hilfe der Transaktionsanalyse. Erproben von Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen des Unterrichts“

Mit der wachsenden Nachfrage nach Fortbildung im Bereich Beratung und einem steigenden Angebot unterschiedlicher externer Anbieter zeichnete sich in Hessen die Notwendigkeit eines Rahmenkonzeptes für die weitere Entwicklung dieses Fortbildungsbereiches ab. Auf Initiative des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) setzte das Hessische Kultusministerium zunächst eine Arbeitsgruppe ein. Diese erhielt den Auftrag, die bisher entwickelten und erprobten Konzepte im Bereich „Beratung in der Schule“ systematisch zu erheben und aufeinander abzustimmen. Ziel ihrer Arbeit sollte es sein, einen inhaltlichen Rahmen für die Weiterentwicklung von „Beratung in der Schule“ abzustecken. Die Federführung für dieses Projektes wurde dem HIBS übertragen.¹⁵¹

Als Ergebnis eines mehrjährigen Arbeits- und Diskussionsprozesses legte die „Arbeitsgruppe Beratung in der Schule im Mai 1986 eine auf sieben Seiten komprimierte Empfehlung vor.¹⁵² Sie sollte, wie einleitend betont wurde, nicht als Handlungsanweisung für in der Schule auftretende Beratungsanlässe verstanden werden. Ihr Anliegen war es, „die Bedeutung von Beratung in der Schule und die bereits vorhandenen Beratungsaktivitäten darzustellen, Grundzüge von Beratungstätigkeit sowie mögliche Perspektiven aufzuzeigen.“¹⁵³

¹⁵⁰ So erreichte die Taschenbuchausgabe der „Einführung in die Transaktionsanalyse bis Mitte der 80er Jahre eine Auflage von über 600 000 Exemplaren.

¹⁵¹ Mit der Leitung wurde Dr. Günter Ricker beauftragt

¹⁵² In diesem Zeitraum gab es allerdings längere Phasen des „Stillstandes“ aufgrund fehlender Rückmeldungen von Seiten des Auftraggebers

¹⁵³ Textfassung April 1986, S. 2

Die Kernaussagen dieses Positionspapiers waren:

- Beratung ist Teil der pädagogischen Kompetenz und ein wichtiges Element der Lehrerrolle.
- Im Rahmen der Lehrerfortbildung geht es nicht um eine allgemeine Selbsterfahrung, sondern um die Bearbeitung persönlicher Erfahrungen im Kontext der Institution Schule.
- Kompetenzerweiterung im psychosozialen Bereich erfordert einen längerfristig angelegten Lernprozess, der über Training und das Einüben von Verhaltensweisen hinausgeht.

In diesem Lernprozess sollte berücksichtigt werden, dass der Umgang mit Schülerinnen und Schülern in der Lehrkraft i.d.R. bestimmte Gefühle und Wünsche aktiviert, z.B. nach Anerkennung und Zuneigung, Angst vor Ablehnung und Scheitern, Machtbedürfnisse und Ohnmachtsgefühle. Die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit diesen Gefühlen sollte dazu verhelfen, sich von Identifikationen mit der Schülerrolle, die noch aus der eigenen Schulzeit stammen, zu lösen, um dann offener und flexibler unterrichten und mit Konflikten situationsgerechter umgehen zu können.

Die Grundstruktur der hessischen Lehrerfortbildung, wie sie sich in den 80er Jahren herausbildete, bot dafür wichtige Rahmenbedingungen, insbesondere im Hinblick auf die Verknüpfung regionaler und zentraler Fortbildungsangebote.

Zentrale Veranstaltungen eröffneten Möglichkeiten, um in einem „geschützten Raum“ neue Arbeitsformen und Methoden eines persönlich bedeutsamen Lernens zu erproben und Verknüpfungen herzustellen zwischen kognitiven und emotionalen Lernprozessen.¹⁵⁴ Die Leitung dieser Seminare erforderte allerdings spezielle Kompetenzen, die im bisherigen System der hessischen Lehrerfortbildung nur in Ansätzen vorhanden waren.¹⁵⁵ Deshalb mussten externe Referentinnen und Referenten „eingekauft“ und über eine Kostenbeteiligung der Teilnehmer finanziert werden. Die Höhe dieser Kostenbeteiligung lag - abhängig von der Teilnehmerzahl und der Dauer des Lehrgangs - zwischen 50 und 200 DM pro Person.

Die Beteiligung der Lehrkräfte an der Finanzierung ihrer Fortbildung war bisher ein Tabu, das über drei Jahrzehnte vor allem von den Lehrerverbänden aufrechterhalten wurde. Mit den neuen Angeboten im Bereich Beratung änderte sich seit Mitte der 80er Jahre diese Grundhaltung. Eine Kostenbeteiligung fand zunehmend Akzeptanz in der Lehrerschaft, zumal sie von der Institutionsleitung des HILF ausdrücklich unterstützt und in den Gremien der Programmgewinnung vertreten wurde. Bis auf wenige „Verweigerer“ akzeptierten die Lehrgangsteilnehmer eine Kostenbeteiligung, wenn sie vorab darüber informiert wurden.

So wurde es auch möglich, im regionalen Bereich längerfristig angelegte Fortbildungen anzubieten und in einem Turnus von 2 bis 4 Wochen durchzuführen.

¹⁵⁴ s. Einladungsschreiben zum ersten gestaltpädagogischen Lehrgang, Juni 1984, Leiterinnen: Dr. Annedore Prengel, Susanne Zeuner, Damaris Kägi-Romano

¹⁵⁵ Viele Lehrerinnen und Lehrer befanden sich noch in Ausbildung in privaten Instituten

Dies betraf vor allem die Angebote zur Supervision, die zunehmend nachgefragt wurden und Akzeptanz fanden. Supervisorinnen und Supervisoren erwiesen sich, wie Irene Kircher in der Hessischen Lehrerzeitung schrieb, als Experten, die Lernprozesse strukturieren und ihre Supervisandinnen und Supervisanden für die Auswirkungen ihres Handelns sensibilisieren. Sie beschrieb Supervisorinnen und Supervisoren als Experten, die Lernprozesse strukturieren und ihre Supervisandinnen und Supervisanden für die Auswirkungen ihres Handelns sensibilisieren.

In der Supervision, so Kircher, werden „Interaktionsvorgänge untersucht (mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung), die einen unbefriedigenden Verlauf genommen haben: die berühmten `Fettnäpfchen`, in die immer wieder getreten wird, werden angeschaut, Wut- und Ohnmachtssituationen werden analysiert.“¹⁵⁶

In der hessischen Lehrerfortbildung wurde Supervision zunächst für verschiedene Zielgruppen angeboten:

- für Gruppen, die sich aus Lehrkräften verschiedener Schulen zusammensetzten
- für schulinterne Gruppen und Teams (z.B. Jahrgangsteams)
- für Schulleiterinnen und Schulleiter (z.T. als Einzelsupervision).¹⁵⁷

Als Beispiel eines regionalen Angebotes für Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen soll hier eine Ausschreibung der Außenstelle Groß-Gerau angeführt werden, in der es u.a. hieß: „In der Supervision geht es um die „gemeinsame Besprechung schulischer Tagesereignisse und aller Vorkommnisse, die von den beteiligten Lehrern als unverständlich, belastend oder als Konflikt erlebt werden.“¹⁵⁸ Weiterhin schrieb der verantwortliche pädagogische Mitarbeiter Klaus Lenssen in der Ankündigung seiner Veranstaltung:

„Supervision bietet Hilfestellungen in schulischen Alltagskonflikten auf den verschiedenen Beziehungsebenen: vor allem in der Klasse mit den Schülern, aber auch zwischen den Kollegen und mit der Schulleitung. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, den Schulalltag transparenter und stressfreier zu gestalten.“

Supervision, so Lenssen, bietet Möglichkeiten zum Aufdecken und Bearbeiten von Beziehungsproblemen in der Schule. Es soll dabei geklärt werden, welcher Anteil im Gegenüber, welcher in den institutionellen Rahmenbedingungen und welcher in der eigenen Person begründet ist. Ausgehend von den Wahrnehmungen der Beteiligten sollen konkrete neue Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. In diesem Sinne wurden in Supervisionsgruppen u.a. einzelne Unterrichtssequenzen „durchgespielt“, gemeinsam reflektiert und daraus weitere Handlungsperspektiven erarbeitet.

„Wenn es gelingt“, so schrieb der damalige Leiter der Außenstelle Friedberg (Rainer Claus) in einem Rückblick auf die erfolgreiche Arbeit mit Methoden des Psychodramas, „den beschriebenen Ansatz in Lehrerfortbildungsveranstaltungen institutionell zu verankern, stellt er einen bildungspolitisch wichtigen, dabei

¹⁵⁶ Kircher, Irene: Supervision, in: HLZ, 7-8/1994, S.16

¹⁵⁷ Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. Broschüre der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. Köln 1210, S. 15

¹⁵⁸ Ausschreibung der Supervisionsgruppe unter Leitung von Hubertus Huppapf, Außenstelle Wetzlar, 1986

kostensparenden Beitrag zur Psychohygiene von Lehrkräften und damit effektiveren Unterricht und erfolgreicherer Erziehung der nächsten Schüलगeneration dar.“¹⁵⁹

Für die landesweiten und regionalen Angebote im psychosozialen Bereich gab es HILF-intern eine hohe Akzeptanz und weitgehend Konsens im Hinblick auf die zu knappen Ressourcen, die lediglich 250-300 Lehrkräften pro Schuljahr die Teilnahme an zentralen Lehrgängen ermöglichten. Dies waren etwa 0,5 Prozent der hessischen Lehrerschaft. Kritisch gesehen wurde allerdings gelegentlich die Außendarstellung des psychosozialen Bereiches von der man eine offensivere Präsentation, z.B. von Evaluationsergebnissen, erwartete.¹⁶⁰

Um diese Außendarstellung zu verbessern, wurde im Rahmen einer Gesamtkonferenz der HILF-Pädagogen im April 1985 u.a. vorgeschlagen, Führungskräften im Schulbereich, insbesondere Schulleitungen und Schulaufsichtsbeamten gezielt Fortbildungsveranstaltungen zu Themen der Beratung anzubieten. So sollte diesen Personengruppen gezielt Gelegenheit geboten werden, sich aus „erster Hand“ zu informieren und eigene Erfahrungen zu machen.

Außerdem wurde im Protokoll zu dieser Gesamtkonferenz - mit Hinweis auf die geplante Einführung der „flächendeckenden Förderstufe - vermerkt, Schulreformen hätten mehr Erfolg, wenn sie begleitet würden durch Prozessberatung und Supervision, insbesondere beim Umgang mit Widerstand.

In diesem Zusammenhang waren die Kompetenzen der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen gefragt, deren Mitarbeit in der Lehrerfortbildung allerdings nicht geregelt war und auf Kosten ihrer (hauptamtlichen) Tätigkeit im Staatlichen Schulamt ging.

5.3. Die Anfänge gruppendynamischer Lehrerfortbildung und ihre Auswirkungen im Schulbereich

Auf Initiative des Frankfurter Instituts für Sozialforschung fand im September 1963 in Schliersee/Obb. ein Einführungskurs in die Arbeitsweise der Gruppendynamik statt. Dieser Kurs gilt zugleich als Geburtsstunde deutscher Gruppendynamik als Lernkonzept. Vorausgegangen war eine Anfrage dieses Instituts an das Hessische Kultusministerium: Gesucht wurden insgesamt 32 Lehrerinnen und Lehrer an Volks- und Realschulen, Gymnasien, berufsbildenden Schulen, Studienseminaren und pädagogischen Hochschulen, die zu einer „Arbeitskonferenz“ zur Einführung in die Gruppendynamik eingeladen werden sollten.

Als geeignet für die Teilnahme erschienen Lehrerinnen und Lehrer, die „nicht eng fachlich eingestellt, psychologisch interessiert und pädagogisch aufgeschlossen sind... Etwa ein Drittel sollten Frauen sein.“¹⁶¹ Verfasser der Einladung war Friedrich Minssen, seit 1962 Leiter des Studienbüros für politische Bildung am o.g. Institut für Sozialforschung und vorher (1953 bis 1962) Referent im Hessischen

¹⁵⁹ Kasper, Gotlind / Claus, Rainer: Burnout – die Krise der Erfolgreichen. Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des Pädagogischen Psychodramas. In: Die Deutsche Schule Jg. 1999, H. 4, S. 443

¹⁶⁰ „ausgereifte“ Instrumente und Verfahren der Evaluation lagen noch nicht vor

¹⁶¹ Hessisches Staatsarchiv Wiesbaden, Abt. 504, Nr. 3419

Kultusministerium. In seiner neuen Funktion organisierte er vor allem Bildungsreisen in die USA, insbesondere für Pädagogen und Politologen, die als Multiplikatoren ihre Erfahrungen mit einem demokratischen Bildungssystem in die deutsche Schulpraxis einbringen sollten. Nachdem Minssen in den USA an einem gruppenspezifischen Training für Manager teilgenommen hatte, war er überzeugt, dass Gruppendynamik dazu beitragen kann, politische Einstellungen zu verändern und soziale Konflikte friedlich zu lösen.

Rückblickend auf seine erste Erfahrung mit einem gruppenspezifischen Laboratorium schreibt Minssen, dass er sogleich gefesselt gewesen sei ... von der Atmosphäre eines herrschaftsfreien Dialogs und dem nicht erzwungenen, sondern selbstgesteuerten Prozess der Gruppenreflexion, der dort stattfand.¹⁶² Mit Unterstützung von Max Horkheimer, Leiter des Instituts für Sozialforschung, entwickelte Minssen die Idee eines Modellversuchs, um zu prüfen, inwieweit sich das Konzept der Gruppendynamik für die Lehrerbildung eigne. Dabei ging es u.a. um die Frage der inneren Demokratisierung von Schule, die Umsetzung demokratischer Prinzipien im Unterricht und die Entwicklung eines demokratischen Führungsstils.

Die Kosten für das erste Schliersee-Seminar beliefen sich auf rund 80.000 DM, die jeweils zur Hälfte vom Hessischen Kultusministerium und der Volkswagen-Stiftung übernommen wurden. Die Höhe der Kosten erklärt sich vor allem mit der Verpflichtung amerikanischer Trainer. Der einzige Deutsche im Trainerstab war Tobias Brocher, Psychoanalytiker am Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt.

Die Trainer, das war das Besondere an der Gruppendynamik, übernahmen - von außen betrachtet - wenig Leitung und fungierten eher als Beobachter, die gelegentlich Rückmeldungen zum Gruppenprozess gaben und ihre Kommentare durch theoretische Erläuterungen vertieften.

Das erste gruppenspezifische Seminar war für das Institut für Sozialforschung, wie Horkheimer an Kultusminister Schütte schrieb, eine „wissenschaftlich und pädagogisch ermutigende Erfahrung“, hinsichtlich der Zielsetzung zum „Abbau autoritärer Unterrichtshaltungen“ beizutragen. Angesichts der insgesamt sehr positiven Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, beantragte Horkheimer ein Folgeseminar, das allerdings so nicht stattgefunden hat, obwohl die erforderlichen finanziellen Mittel bereitstanden.

Die Gründe dafür sind allerdings nicht nachvollziehbar. Es ist zu vermuten, dass der Wechsel in der Leitung des Instituts (von Horkheimer zu Adorno) dazu beigetragen hat. Adorno nahm von Anfang an eine kritische Position zur Gruppendynamik ein, wie auch gegen die gesamte Arbeit des Studienbüros. Das Büro wurde schließlich organisatorisch vom Institut für Sozialforschung abgetrennt und in einen selbstständigen Verein überführt. Dies war zugleich das Ende staatlicher Förderung im Bereich Gruppendynamik. Gleichzeitig schien auch auf Seiten des Hessischen Kultusministeriums kein größeres Interesse an einer weiteren Erprobung gruppenspezifischer Konzepte im Rahmen der Lehrerfortbildung zu bestehen.

¹⁶² Minssen, Friedrich: Gruppendynamik: Bewegung oder Instrument? 25 Jahre Gruppendynamik im deutschsprachigen Raum. In: Gruppendynamik 12 (1981), S. 16 f.

„Sie war dort ohnehin nicht auf ungeteilte Zustimmung gestoßen, und der Rückzug von Horkheimer und Minssen schien die Skeptiker im Ministerium in der Ansicht zu bestätigen, dass die hohen finanziellen Aufwendungen für gruppendedynamische Seminare in keinem Verhältnis zum Ertrag standen und hinsichtlich der weiteren Förderung Zurückhaltung zu üben sei“.¹⁶³

Diese Empfehlung bezog sich auf eine Anfrage des „Arbeitskreises für Gruppendynamik in der Schulpraxis“ aus dem Jahre 1963, in dem dieser beim Kultusministerium eine finanzielle Unterstützung beantragt hatte, um die begonnenen Versuche fortzusetzen.¹⁶⁴ Dieser Antrag wurde abgelehnt, so dass das Schliersee-Seminar zunächst ein singuläres Ereignis blieb. Im Gegensatz dazu, zeichnete sich bundesweit ab 1967 eine verstärkte Rezeption der Gruppendynamik in Westdeutschland ab, die sich dann in den 70er Jahren zu einem regelrechten Boom entwickelte. So schätzt Tändler, dass bis 1979 in der Bundesrepublik rund 300.000 Personen an gruppendedynamischen Veranstaltungen teilgenommen haben und die Zahl dieser Seminare auf 4000 pro Jahr angewachsen war.¹⁶⁵

Der Schwerpunkt der Anwendung gruppendedynamischer Trainings lag in der 70er Jahren im Erziehungs- und Bildungsbereich, an zweiter Stelle lag - zumindest bis Mitte der 70er Jahre - der kirchliche Bereich.

Im Kontext der Studentenbewegung kam es dann, wie Barbara Koch-Priewe feststellt, zu einer gewissen „Deformation“ der Gruppendynamik als Methode. „Jedwede Führung wurde nun von vielen als Festhalten an autoritärem Stil deskreditiert. Demokratische Führung, wie sie von Lewin konzipiert worden war, konnten viele Menschen sich nicht vorstellen“.¹⁶⁶

Unter den veränderten politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der 68er- Bewegung fanden sich neue Befürworter einer gruppendedynamischen Fortbildung für Lehrende. So gab es auf Initiative der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) im Oktober 1968 eine Gesprächsrunde zur Frage, wie gruppendedynamische Ansätze zum Abbau autoritärer Haltungen und Strukturen beitragen könnten. Zu dieser Gesprächsrunde, an der auch die Staatssekretärin im Kultusministerium, Frau Hamm-Brücher, teilnahm, legte Friederich Minssen ein Memorandum vor, in dem er u.a. ausführte, dass die Gruppendynamik „als wesentliches, vielleicht einziges Instrument“ anzusehen sei, mit dem die „Mängel der Kooperation und Kommunikation im pädagogischen Bezirk“ zu beheben seien.¹⁶⁷

In Ergänzung zu seiner bisherigen Argumentation berief sich Minssen dabei außerdem auf die von Picht prognostizierte „Bildungskatastrophe“ und den drohenden Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit aufgrund eines defizitären Bildungssystems.

Die Gesprächspartner kamen überein, dass gruppendedynamische Trainings mit gewissen Einschränkungen durchaus geeignet seien, gesellschaftliche Konflikte sichtbar zu machen, ein positives Schulklima zu fördern und zur „Ich-Stärkung“ beizutragen.

¹⁶³ Tändler, Maik: o.a.O., S. 377 f.

¹⁶⁴ Dieser Arbeitskreis wurde nach dem Schliersee-Seminar gebildet

¹⁶⁵ ebd S. 394

¹⁶⁶ Koch-Priewe, Barbara (1997), S. 193

¹⁶⁷ Zit. nach Tändler, a.a.O., S. 401

Aus finanziellen Gründen, sei es allerdings zurzeit nicht möglich, gruppenspezifische Seminare in einem größeren Umfang in Schulen und Lehrerkollegien durchzuführen.

So brachte erst die Berufung des Soziologen Ludwig von Friedburg zum hessischen Kultusminister im November 1969 wieder neue Bewegung in das Thema Gruppendynamik. Es bildete sich ein „Aktionsausschuss Gruppendynamik“, dem neben Friedrich Minssen, Peter Fürstenau (Uni Gießen), Klaus Horn (Sigmund-Freud-Institut Frankfurt) Volker Nitzschke (Kultusministerium: Referent für Lehrerbildung, Hochschuldidaktik und Gruppendynamik) sowie Walter Giere (HLZ) angehörten.

Von diesem Ausschuss kam u.a. der Vorschlag, ein vom Kultusministerium getragenes Institut für Gruppendynamik einzurichten. Dieser Vorschlag wurde bereits nach wenigen Wochen wieder aufgegeben, da die notwendigen finanziellen Mittel nicht vorhanden waren. In einem Planungspapier gingen die Initiatoren von jährlichen Kosten in Höhe von über 200.000 DM aus.

Mitte 1971 wurde dann beschlossen, dass die HLZ zusammen mit dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF) ab 1972 jährlich drei bis vier zweiwöchige gruppenspezifische Seminare für jeweils 30 Lehrkräfte anbieten sollte. Für dieses Fortbildungsangebot stellte die HLZ im Haushaltsjahr 1972 insgesamt 40.000 DM zur Verfügung. Aus Kostengründen und aufgrund der Rückmeldungen aus den Schulen wurden diese Seminare ab 1975 auf eine Woche verkürzt.¹⁶⁸

Die konzeptionellen Grundlagen der gruppenspezifischen Seminare für Lehrerinnen und Lehrer wurden in den Protokollen des HLZ-Gesprächskreises Gruppendynamik festgehalten.

Danach zielten diese Seminare vor allem auf die Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichtsgeschehen in Verbindung mit einer besseren Wahrnehmung des eigenen wie des Schülerverhaltens sowie die grundlegende Veränderung des Unterrichts von einem eindimensionalen Kommunikationsstil hin zu schülerorientiertem Lernen. Außerdem sollten diese Fortbildungen, die persönliche Autonomie fördern, insbesondere durch die Loslösung von Autoritätsfixierungen und den Erwerb von „Ich-Stärke“.¹⁶⁹

Die Vertreterinnen und Vertreter der Gruppendynamik gingen davon aus, dass Lernen kein ausschließlich kognitiver Vorgang ist und der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule nur erfüllt werden kann, wenn die emotionalen und affektiven Vorgänge bei Lernenden beachtet werden. Unter diesen Zielperspektiven ist es Walter Giere in den frühen 70er Jahren gelungen, die Gruppendynamik institutionell in die HLZ und in sein Referat Lehrerfortbildung einzubinden. Im Unterschied zum HILF konnte die HLZ über ihre Haushaltsmittel „frei“ verfügen und war nicht an den Honorar-Erlass des Kultusministeriums gebunden. So konnten auch kostenintensivere Seminare mit freiberuflichen Trainern und Referenten durchgeführt werden.

Außerdem wurden die gruppenspezifischen Seminare eher als ein Zusatz- und Ergänzungsangebot gesehen, das im Programmausschuss des HILF-Kuratoriums nur zur Kenntnis genommen und nicht weiter hinterfragt wurde.

¹⁶⁸ so beschwerten sich viele Schulen bzw. Schulleitungen über den längeren Unterrichtsausfall

¹⁶⁹ In Anlehnung an ein Protokoll vom September 1971

Im Vergleich zu gruppendynamischen Fortbildungen in anderen Bundesländern war das hessische Programm, wie es seit 1971 angeboten wurde, das weitaus breiteste und systematischste. Es entsprach auch weitgehend den politischen Intentionen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, d.h. Übungen zur Selbsterfahrung, zum Umgang mit Gefühlen und sog. Sensitivity-Trainings sollten in einem expliziten Zusammenhang mit politischem Lernen stehen.¹⁷⁰

Die gruppendynamischen Laboratorien (Labs) boten einen Rahmen - insbesondere in der frühen Phase der zweiwöchigen Veranstaltungen - für intensive Klärungsprozesse zu persönlichen und beruflichen Themen. So hieß es in der Ausschreibung eines Seminars zum Thema „Macht, Autorität, Durchsetzung von Interessen“ (II/1993) u.a.: „Der Erfolg schulischer Lernprozesse und schulischer Kooperation hängt wesentlich davon ab, wie Autorität ausgeübt und wahrgenommen wird, und welche Gefühle damit verbunden sind. In diesem Seminar soll - von persönlichen Erfahrungen ausgehend - mehr Klarheit darüber gewonnen werden, was die (eigenen) Person bezogenen Voraussetzungen und Wirkungen von Autorität sind, und es soll der Frage nachgegangen werden, ob es sowas wie eine demokratische Autorität gibt und wie sie aussieht.“¹⁷¹

In der Auseinandersetzung mit diesen Themen lernten die Teilnehmer, genauer auf die Körpersignale bei sich und anderen zu achten und sich authentischer zu verhalten. Die hier beschriebenen persönlichen und beruflichen Veränderungsprozesse konnten in den Wochenseminaren nur angestoßen werden. Sie erforderten weitere Angebote zur Fortsetzung und Vertiefung begonnener Lernprozesse, z.B. in Form regionaler und schulinterner Supervisionsgruppen. Für diese Beratungsangebote vor Ort konnte die HLZ zunächst freiberuflich tätige Supervisorinnen und Supervisoren in einem begrenzten Umfang zur Verfügung stellen.

Dieses Angebot wurde zunehmend in Anspruch genommen, so dass die Landeszentrale bald an die Grenzen ihrer finanziellen und personellen Ressourcen stieß. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen mit gruppendynamischer Fortbildung, gezielt Lehrkräfte für die Beratung von Gruppen im Schulbereich weiter zu qualifizieren. Sie sollten über Vorerfahrungen im Bereich Beratung verfügen und bereit sein, längerfristig in der Fortbildung bzw. Beratung von Schulen und Lehrergruppen mitzuarbeiten.

So wurde unter dem Titel „Curriculum Beratungskompetenz“ im Zeitraum 1977 bis 1980 zunächst ein Pilotprojekt mit 45 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt. Im Unterschied zur Beratungslehrer-Ausbildung in anderen Bundesländern ging es – wie auch bei weiteren Maßnahmen in Hessen - weder um die Vermittlung von Techniken der Beratung noch um eine Qualifizierung für neue Funktionsstellen.

Im Vordergrund stand vielmehr die Sensibilisierung für Beratungsprozesse mit schulischen Gruppen, z.B. „die Fähigkeit, Arbeitsschwierigkeiten im Rahmen des normalen Schulalltags zu diagnostizieren und zu bearbeiten“. Darüber hinaus wurden Fragen der Initiierung und Entwicklung neuer Projekte in Gruppen (Schülergruppen, Schulklassen, Lehrerarbeitskreisen) thematisiert.¹⁷² Die dazu erforderlichen

¹⁷⁰ s. Geißler, Karlheinz a.a.O. S. 16

¹⁷¹ Programmheft II/1993, S. 54

¹⁷² Walter Giere in einem internen Bericht über das Pilotprojekt der HLZ

Fähigkeiten sollten in 6 Kompaktseminaren im Zeitraum von 3 Jahren erworben werden. Aufgrund der großen Zahl von über 100 Interessenten, die alle Gruppendynamische Vorerfahrungen hatten, wurde ein Auswahlseminar durchgeführt. Wichtigstes Auswahlkriterium war die „Gruppenfähigkeit“, verstanden als die Fähigkeit, die eigenen Lerninteressen im Kontext einer Gruppe zu vertreten und durchzusetzen.¹⁷³

Nach einer Einführung in Grundbegriffe der Psychoanalyse wurden die Kompaktveranstaltungen als Untersuchungsfeld für Strukturen, wie sie auch in der Institution Schule auftreten, genutzt. Ein klinisches Praktikum in einer psychiatrischen Einrichtung sollte die Unterschiede zwischen Therapie und Beratung deutlich machen und darüber hinaus die Belastbarkeit und Grenzen der einzelnen Teilnehmer thematisieren.

Zur Abgrenzung von Beratung gegenüber therapeutischen Interventionen wurde u.a. folgendes Bild entworfen: Während sich Therapie auf die Neueinrichtung und Sanierung der Fundamente eines Hauses bezieht, befasst sich Beratung mehr mit der Umstellung von Möbeln oder Neumöblierung eines Zimmers.¹⁷⁴

Ein wichtiger Teil der Qualifizierungsreihe war die Arbeit in „home-groups“, die sich zwischen den Kompaktveranstaltungen zur Bearbeitung von aktuellen Beratungsfällen bzw. individueller „Hausaufgaben“ trafen.

Das Pilotprojekt wurde abgeschlossen mit einem Supervisionsworkshop, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeweils einen aktuellen Beratungsfall vorstellten. Die gesamte Gruppe gab, in Anlehnung an das Konzept der Balint-Gruppen, Rückmeldungen über die Wirkungen der/des Berichtenden auf die eigenen Identifikationen, Gefühle, Übertragungen etc. Darüber hinaus ging es im Abschluss-Workshop um Fragen der Weiterarbeit nach Abschluss der Ausbildung. Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten bereits in unterschiedlicher Weise in ihren Kollegien besondere Beratungsaufgaben übernommen. Einige hatten für ihre Beratungstätigkeit eine Stundenentlastung aus dem Schuldeputat bekommen, andere gingen „leer aus“.

Die Frage der Institutionalisierung der im Rahmen des Pilotprojekts erworbenen Beratungskompetenz bleibt ungeklärt und wurde auch in den folgenden Jahren nicht abschließend geklärt. Für die Absolventinnen und Absolventen des Pilotprojekts gab es keine klar definierte Aufgabe im System der Bildungsverwaltung und Schulentwicklung.

Dennoch ist festzustellen:

Mit der Entdeckung und Anwendung der Gruppendynamik als Lernkonzept wurde in Hessen ein Prozess der „Modernisierung“ in der Fort- und Weiterbildung eingeleitet. Es kam „frischer Wind“ und neue Dynamik in die bisher eher akademisch und fachlich geprägte Lehrerfortbildung. Es dauerte allerdings einige Jahre bis sich aus den ersten Impulsen (1963) der Gruppendynamik ein kontinuierliches Angebot (1971) etablierte. Es bestand im Kern aus Einführungsseminaren mit den Schwerpunkten: soziales Lernen in der Schule, Umgang mit Gefühlen, Lehrerrolle, Autorität, Macht der

¹⁷³ so Volkmar Hopf: Der Lehrer als Berater-Beratungslehrer? In: Gruppendynamik 2/1982, S.6

¹⁷⁴ ebd., S.12

Institution, Umgang mit Interessen. Darauf aufbauend wurden gruppenspezifische Seminare für „Fortgeschrittene“ sowie besondere Kurse für schulische Funktionsträger angeboten.

Erste nennenswerte Veränderungen gab es erst nach dem Regierungswechsel 1997: Der „Klassiker“ „Liebe Angst und Aggressionen – die Schwierigkeit mit Gefühlen umzugehen“ wurde im Programm II/1987 zum letzten Mal angeboten.

Das Thema Autorität und Macht blieb bis Mitte der 90er Jahre im Programm der HLZ, zuletzt unter dem Titel „die Sache mit der Autorität: Zum angemessenen Umgang mit einem zentralen Element pädagogischen Handelns - eine selbsterfahrungsorientierte Veranstaltung“.¹⁷⁵

Die bisherigen Trainerinnen und Trainer konnten zunächst in einem geringeren Umfang weiter beschäftigt werden und ihre gruppenspezifischen Kompetenzen in neue Fortbildungsformate einbringen, z.B. in eine Seminarreihe zum Thema „Wie verkauft man Bildung“. Dabei handelte es sich um ein erfahrungsbezogenes Seminar zur Verbesserung von Planungs-, Beratungs- und Managementkompetenzen.¹⁷⁶

Als Fortsetzung dieser Reihe wurde im zweiten Halbjahr 1993 das Seminar „Können wir, was wir dürfen?“ angeboten. Es befasste sich mit den veränderten Entscheidungsstrukturen auf der Grundlage des neuen Schulgesetzes sowie den Möglichkeiten der Organisationsentwicklung.

Zwischen- Fazit

Die gruppenspezifischen Seminare hatten in den 70er und 80er Jahren einen großen Zulauf und erreichten in 6 bis 8 Seminaren pro Jahr insgesamt ca. 200 hessische Lehrerinnen und Lehrer.¹⁷⁷ Darunter waren auch zahlreiche Personen mit herausgehobenen Funktionen im Schulbereich, z.B. Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen, Personen aus der Schulaufsicht sowie den Studienseminaren. Eltern- und Schülervertretungen sowie Referenten aus dem Kultusministerium standen allerdings nicht auf den Teilnehmerlisten der gruppenspezifischen Seminare in Hessen.

Die Anzahl der Anmeldungen war i.d.R. mehr als doppelt so hoch wie die der freien Seminarplätze. Für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren diese Seminare eine intensive Erfahrung mit vielfältigen Auswirkungen auf ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung. Sie fanden in einem Setting statt, das neue offene Formen des Kontakts und des Austausches mit Kolleginnen und Kollegen ermöglichte.

Im Unterschied zu den üblichen Lehrgängen der hessischen Lehrerfortbildung stand in den gruppenspezifischen Seminaren das persönliche Erleben der Schulrealität im Vordergrund. Emotionen waren ausdrücklich erlaubt, Konflikte und persönliche Rivalitäten konnten zum Ausdruck gebracht und Lösungsstrategien erarbeitet werden. Die beteiligten Lehrkräfte konnten ihre Beratungskompetenz erweitern und damit das „Selbsthilfe-Potential“ ihrer Schulen stärken. Dies führte aber in der Regel nicht dazu,

¹⁷⁵ Tändlers Feststellung, dass diese Seminare nach dem Regierungswechsel 1987 eingestellt wurden, trifft so nicht zu. Eingestellt wurde 1987 lediglich der Klassiker „Liebe, Angst und Aggressionen“

¹⁷⁶ Programm II/1989, S. 59

¹⁷⁷ bei 30 Teilnehmern pro Lehrgang

wie ursprünglich angestrebt, dass sie die „schwierigen Fälle“ und Verhaltensprobleme einzelner Schülerinnen und Schüler im System Schule bearbeiten konnten. Es blieb im Wesentlichen dabei, dass diese „Fälle“ nach wie vor an externe Experten abgegeben wurden.

Mit dem „Curriculum Beratungskompetenz“ konnte die HLZ lediglich ein Pilotprojekt und keine offizielle Weiterbildungsmaßnahme mit einem formellen Abschluss durchführen.¹⁷⁸ Somit fehlte die Legitimation und auch die Unterstützung durch die Schulaufsicht. Zwischen Schulaufsicht und HLZ lagen, bezogen auf die jeweiligen Einschätzungen zur Gruppendynamik, „Welten“ und tiefe Gräben.

Die Erwartung, durch die besondere inhaltliche Qualität der Qualifizierungsmaßnahme und das hohe Engagement der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zu überzeugen, erfüllte sich leider nicht. Die Trainer/-innen mussten oft die Erfahrung machen, dass sich einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer individuell einen erstaunlichen persönlichen Lernzuwachs sichern konnten, dass aber in ihren Heimatorganisationen der Widerstand gegen Veränderungsimpulse nach solchen Seminaren eher zunahm.¹⁷⁹

Dies verweist auf die komplexe Problematik des Transfers neuer Lernerfahrungen, die strukturelle Lösungen erfordert, wie sie mit dem in Hessen entwickelten Verbundsystem zentraler, regionaler und schulinterner Fortbildung aufgebaut, allerdings nicht konsequent umgesetzt wurden.

5.4. Konzepte humanistischer Psychologie und Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Hessen - Beispiel: Gestaltpädagogische Ansätze

Unter dem Begriff „Gestaltpädagogik“ entstanden in den 70er Jahren unterschiedliche Konzepte einer „neuen“ Pädagogik, die aus der Gestalttherapie und der allgemeinen Kritik an der bestehenden Schulwirklichkeit und Unterrichtspraxis hervor gingen.

Einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung der Gestaltpädagogik in Deutschland leistete Hilarion Petzold mit seinen Übersetzungen gestaltpädagogischer Fachliteratur ins Deutsche.¹⁸⁰ Prof. Petzold gehörte außerdem zu den Initiatoren einer ersten bundesweiten Arbeitstagung zum Thema „Gestalt in der Schule - Gestaltschule“, die vom 11. bis 13. November 1983 in Hückeswagen (NRW) stattfand.

Zu den Veranstaltern gehörten außerdem: Waltraud Fischer und Annedore Prengel, Lehrerinnen aus Hessen, Hartmut Frech, Erziehungswissenschaftler an der TU-Berlin sowie Jörg Bürmann, Professor für Hochschuldidaktik an der Universität Mainz (ab1987). Die hier genannten Initiatoren hatten das gemeinsame Interesse, nach Abschluss ihrer mehrjährigen gestalttherapeutischen Weiterbildung zentrale Prinzipien und Methoden der Gestalttherapie für den pädagogischen Bereich weiterzuentwickeln und in der Schul- und Unterrichtspraxis zu erproben.

¹⁷⁸ vergleichbar mit dem HILF-Projekt Prozessberatung und Organisationsentwicklung

¹⁷⁹ Wimmer, Rudolf/Oswald, Margit: Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In: Boettcher, Wolfgang/Bremerich-Vos (Hrsg.)(1987), S.139

¹⁸⁰ z.B. Petzold, Hilarion & Brown, George I.(Hrsg.) (1977) Gestaltpädagogik. München: Pfeiffer
Petzold war Psychologie-Professor in Amsterdam und Mitbegründer (1974) des Fritz-Perls-Instituts

Dabei konnten sie anknüpfen an Konzepten und Erfahrungen prominenter Gestalttherapeuten wie George Brown, Fritz und Lore Perls sowie Paul Goodman. Perls veröffentlichte bereits Anfang der 50er Jahre ein erstes Grundlagenwerk zum Gestaltkonzept unter dem Titel: „Gestalt-Therapy. Growth and Excitement in the Human Personality“. Die deutsche Übersetzung erschien 1974 unter dem Titel „Gestalt-Therapie. Wiederbelebung des Selbst“.

In der Therapie ging es Fritz Perls vor allem um die „Förderung von Wachstumsprozessen“ und damit um Lernprozesse, wie sie auch in der Pädagogik angestrebt werden. Er forderte deshalb, die Trennung von Therapie und Pädagogik aufzuheben. An dieser Grundidee orientierte sich auch Ruth Cohn mit ihrem Konzept der Themenzentrierten Interaktion, das 1980 in einer deutschen Übersetzung und mit dem Untertitel „von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle,“ erschien¹⁸¹ Mit dieser Grundorientierung entwickelte sich die Humanistische Psychologie vor allem in den USA zu einer „dritten Kraft“ neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus.¹⁸²

In Deutschland wurde die Gestaltpädagogik vor allem durch den von Olaf-Axel Burow und Karlheinz Scherpp herausgegebenen Reader „Lernziel Menschlichkeit“ (1981) in Lehrerinnen- und Lehrerkreisen näher bekannt.¹⁸³ Das Anliegen der Herausgeber war es, umfassend in Theorie und Praxis der Gestalt-Therapie und Gestalt-Pädagogik einzuführen und zugleich eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltpädagogik in der öffentlichen Schule anzuregen. Gestaltpädagogische Konzepte, so Burow und Scherpp, sollten vor allem dazu beitragen, Lehr- und Lernprozesse befriedigender zu gestalten, z.B. durch das Herstellen von Lernsituationen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst erfahren und sich ihrer Möglichkeiten bewusst werden. Der Bezug zur Lebenssituation der Schüler sollte Ausgangspunkt und dominierendes Strukturelement von Lernprozessen sein.

In diesem Sinne sollte gestaltpädagogisch orientiertes Lernen bedeuten: sich von Fixierungen auf Ergebnisse und Lernziele zu lösen und mehr auf den Prozess des Lernens sowie die gruppendynamischen Vorgänge in der Lerngruppe zu achten

Mit dem Gestalt-Ansatz sollte keine neue Pädagogik begründet, sondern an die Tradition fortschrittlicher pädagogischer Bewegungen angeknüpft werden, wie der Reformpädagogik der 20er Jahre, der emanzipatorischen Pädagogik (nach Paulo Freire) sowie der kritischen Erziehungswissenschaft der 60 und 70er Jahre (Adorno, Klafki u.a.)¹⁸⁴

Die Möglichkeiten, über Gestaltpädagogik Schule im Sinne einer humanistischen Pädagogik weiter zu entwickeln, wurden in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich eingeschätzt.

Für einzelne Vertreter der Gestaltpädagogik gab es unter den damaligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nur den Weg über eine private freie

¹⁸¹ Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta

¹⁸² Zur Humanistischen Psychologie sind auch Psychodrama (nach Moreno) sowie das personenzentrierte Lernen nach Carl Rogers) zu zählen

¹⁸³ Burow, Olaf-Axel (1981): Lernziel: Menschlichkeit. München: Kösel

¹⁸⁴ ebd. S.163

„Gestaltschule“. Für die meisten war die freie Schule, wie z.B. die Ecole d'Humanité in Goldern/Hasliberg (Schweiz) aber nicht die Alternative, sondern eher eine Ergänzung zum öffentlichen Schulsystem.¹⁸⁵ Eine schrittweise zu entwickelnde gestaltpädagogisch orientierte Unterrichtspraxis sollte vor allem über die staatliche und private Lehrerfortbildung erreicht werden.

Dazu waren zunächst entsprechend qualifizierte Trainerinnen und Trainer erforderlich, für deren Ausbildung drei bis vier Jahre erforderlich waren. Als erstes Institut kam schließlich das Fritz-Perls-Institut (Hückeswagen) Anfang der Jahre mit einer umfassenden Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer auf den „Markt“.

Zielsetzung dieser Weiterbildung war es, Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulstufen und Schulformen mit den Grundprinzipien und den unterschiedlichen Konzepten der Gestaltpädagogik bzw. der Integrativen Pädagogik vertraut zu machen und sie zu einer bewussteren Gestaltung von Lernsituationen und Gruppenprozessen zu befähigen.¹⁸⁶

Diesen Zielsetzungen entsprechend hatte die Weiterbildung zwei inhaltliche Schwerpunkte: Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, insbesondere durch die „Freisetzung“ bisher nicht bzw. wenig genutzter Fähigkeiten und Potenziale und zum anderen „die Vermittlung, Erarbeitung und praktische Erprobung von gestaltherapeutischen Verfahren und Medien der Unterrichtsgestaltung“.¹⁸⁷

Die Weiterbildungsgruppe selbst sollte Modell sein für prozessorientiertes Arbeiten, für das in-Beziehung sein des Einzelnen mit dem Thema, der Gruppe und dem Umfeld. Sie sollte damit zugleich Modell sein für persönlich bedeutsames Lernen.

Für die gesamte Ausbildung waren insgesamt ca 55 Arbeitseinheiten im Zeitraum von vier Jahren vorgesehen, wobei eine Arbeitseinheit 6 Stunden (ein Arbeitstag) umfasste.

Hinzu kamen: ein 5-tägiges Auswahlseminar, 30 Stunden Einzelsupervision und 14 Tage Praktikum in einer gestaltpädagogisch orientierten (Privat-)Schule.

Diese fundierte Aus- und Weiterbildung zielte vor allem auf die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit für Lern- und Gruppenprozesse, einen bewussteren Umgang mit Anfangssituationen in Lerngruppen, die Integration von Bewegung, Rollenspielen, Elementen des pädagogischen Psychodramas und kreativer Medien in die Unterrichtsgestaltung. Handlungsleitend für den gesamten Ausbildungsprozess sollte die kontinuierliche Erweiterung der Selbstwahrnehmung sowie die Reflexion der eigenen und gesellschaftlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sein.

Zum Abschluss ihrer Weiterbildung erhielten die Teilnehmer/-innen auf der Basis einer Abschlussarbeit und eines 30-minütigen kollegialen Fachgesprächs ein Zertifikat für ihren erfolgreichen Abschluss, das ihnen „Türen“ in den Fortbildungssystemen der Bundesländer öffnen sollte.

In Hessen gab es dafür eine große Bereitschaft von Seiten der regionalen und zentralen Fortbildungsverantwortlichen, allerdings auch viel Skepsis und Unverständnis im Bereich der Schulaufsicht in den Staatlichen Schulämtern.

¹⁸⁵ die Ecole wurde 1934 von Edith und Paul Geheeb in Goldern/Hasliberg (Schweiz) gegründet

¹⁸⁶ Fritz-Perls-Institut: Curriculum „Gestaltpädagogik“ (o.J.), S. 1

¹⁸⁷ ebd., S. 2

Aufgrund der hohen Anmeldezahlen zu ersten Veranstaltungen in einzelnen Außenstellen des HILF wurde es möglich, im Juni 1985 in der HILF-Zweigstelle Weilburg einen ersten Wochenlehrgang zum Thema „Gestaltpädagogik – Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung in der Schule“ anzubieten.¹⁸⁸

An dieser Veranstaltung konnten insgesamt 25 Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulformen und -stufen teilnehmen. Davon konnte etwas ein Drittel erste Erfahrungen mit gestaltpädagogisch orientierten oder anderen Seminaren mit Selbsterfahrungsanteilen einbringen.

Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrat mit diesem Einführungsseminar „Neuland“, allerdings - wie die Einstiegsrunde zu den Erwartungen ergab - mit großer Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Der Einstieg in den Prozess des Kennenlernens der zentralen Prinzipien erfolgte über eine erste Reflexion der persönlichen Lerngeschichte(n) der Teilnehmenden. Diese wurden vorab gebeten, einen für sie persönlich bedeutsamen Gegenstand aus ihrer Schulzeit mitzubringen. Diese Aufgabenstellung löste bereits im Vorfeld des Seminars vielfältige Erinnerungen und erste Reflexionsprozesse über die ausgewählten „Erinnerungsstücke“ aus.

Sie wurden dabei u.a. mit negativen „Glaubenssystemen“ („ich kann nicht singen, malen...“, „ich bin zu blöd zu...“) aus ihrer Schulzeit konfrontiert und erkannten, dass sie diese Glaubenssysteme aus der eigenen Lerngeschichte selbst vielfach an ihre Schülerinnen und Schüler weitergegeben haben, z.B. über einen unausgesprochenen Leistungsdruck und das Gefühl des ständigen Ungenügens.

So bestand ein zentrales Ziel der gestaltpädagogischen Lehrgänge darin, durch eine bewusstere Wahrnehmung und Selbstreflexion negative Glaubenssysteme schrittweise zu überwinden, um die eigenen selbstunterstützenden Kräfte sehen und nutzen zu können.

Die Gestaltpädagogik, so hieß es in der Ausschreibung eines regionalen Seminars aus dem Jahre 2009 „bietet Möglichkeiten, sich im Berufsalltag differenzierter wahrzunehmen und auf den Prozess des Lernens im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern zu achten. Sie regt Lernprozesse an, bei denen die „ganze Person“ des Schülers/der Schülerin beteiligt ist und das Gelernte als wichtige Erfahrung in lebendiger Erinnerung bleibt. In der Gestaltpädagogik ist die Begegnung, der direkte Kontakt der am Lernprozess beteiligten Personen ein zentraler Aspekt allen pädagogischen Handelns. So ist das wichtigste Handwerkszeug der Pädagogin/des Pädagogen ihre/seine Person selbst ...Die Erfahrung zeigt, dass das ganzheitliche und authentische persönliche Einbringen in die beruflichen Kontakte den Erfolg, die Kreativität und die Arbeitszufriedenheit fördert“.¹⁸⁹

Über gestaltpädagogische Fortbildungsveranstaltungen wurden Lehrerinnen und Lehrern in ihren pädagogische Grundüberzeugungen erreicht und Haltungsänderungen eingeleitet.

¹⁸⁸ zu dieser Veranstaltung hatten sich 50 interessierte Lehrkräfte angemeldet, 25 konnten teilnehmen, darunter 5 Personen mit Schulleitungsaufgaben

¹⁸⁹ Gestaltpädagogik- eine Chance zu mehr Berufszufriedenheit und Kreativität im Unterricht. Seminar am 31.3.2009, in der Tagungsstätte Weilburg

Mit ihrer Fokussierung auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit war die Gestaltpädagogik in gewisser Weise ihrer Zeit voraus, in dem sie sich an Konzepten orientierte, deren besondere Bedeutung viele Jahre später von den Neurowissenschaften bestätigt wurden.

Dies gilt auch für das 3-Wege-Konzept der Schulentwicklung. In diesem Zusammenhang verwies Burow bereits sieben Jahre vor Hans-Günter Rolf aus der Perspektive der Gestaltpädagogik auf die „Trias der Schulentwicklung“ und insbesondere auf die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung durch Lehrertraining.¹⁹⁰

Von 1984 bis zur Auflösung des HILF (1997) wurden in der hessischen Lehrerfortbildung rd. 30 gestaltpädagogisch orientierte Wochenlehrgänge durchgeführt. Berücksichtigt man, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Lehrkräften an mehreren Gestalt-Lehrgängen teilgenommen hat, so kann man davon ausgehen, dass mit diesem zentralen Fortbildungsangebot im Verlauf von 15 Jahren über 500 Lehrkräfte erreicht wurden. Nicht erfasst sind dabei die Teilnehmerzahlen der regionalen gestaltpädagogischen Veranstaltungen in den Außen- bzw. Regionalstellen des HILF/HeLP. In der Regel handelte es sich dabei um fortlaufende Gruppen mit Supervisionscharakter, die aus zentralen Lehrgängen hervorgingen. Einzelne Gruppen trafen sich auch in einem eher privaten Rahmen und verzichteten auf eine offizielle Teilnahmebescheinigung.

Für viele Lehrerinnen und Lehrer war die Gestaltpädagogik eine neue intensive (Selbst-)Erfahrung, die ihr Berufsleben und zum Teil auch ihr privates Leben verändert hat.¹⁹¹ Die landesweiten Lehrgänge zur Gestaltpädagogik boten interessierten Lehrkräften zugleich vielfältige Anregungen zur Weiterarbeit und Vertiefung vor Ort, in ihrer Schule oder in regionalen Gruppen. Eine HILF-Druckschrift unter dem Titel „Materialien zur Gestaltpädagogik“ (1986) bot dazu weitere Anregungen.¹⁹²

Sie dokumentierte die unterschiedlichen Positionen und Praxiserfahrungen der in Deutschland zu diesem Zeitpunkt noch weitgehend unbekannten Gestaltpädagogik. Es ging dabei auch um die Frage der institutionellen Verankerung der Gestaltpädagogik: im öffentlichen Schulsystem oder in einer freien „Gestaltschule“. Unter dieser Fragestellung war die Gestaltpädagogik, zumindest in ihrer „Frühphase“ auch ein Thema für die Berliner Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die über ihre „Diesterweg-Hochschule“ und in Zusammenarbeit mit dem Berliner „Gestaltzentrum“ selbst eine gestaltpädagogische Weiterbildung anbot und sich davon vor allem eine Entlastung der Kolleginnen und Kollegen versprach.

Die konkrete Praxis gestaltpädagogischer Lehrerfortbildung ist vielfach wissenschaftlich untersucht worden, insbesondere von Olaf-Axel Burow, der von 1984 bis 1990 als „Teilnehmender Beobachter“ zwei Fortbildungsgruppen des Gestaltzentrums Berlin begleitet hat.¹⁹³

¹⁹⁰ Burow, Olaf-Axel (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik

¹⁹¹ s. Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit.

¹⁹² Imshweiler, Volker (Hrsg.) (1986): Materialien zur Gestaltpädagogik. Fulda: HILF-Druckschrift

¹⁹³ Die Ergebnisse wurden in seiner Habilitationsschrift zusammengefasst und als Handbuch veröffentlicht Burow, Olaf-Axel (1993) Gestaltpädagogik. Paderborn: Junfermann

Seine detaillierten Analysen und Fallstudien zeigen den innovativen und emanzipatorischen Charakter dieser Fortbildung, insbesondere den großen „Fundus“ kreativer Verfahren und Methoden, die im Rahmen gestaltpädagogischer Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis entwickelt und erprobt wurden.¹⁹⁴

Auch wenn dabei die Ebene der Unterrichtsgestaltung nach Burows Einschätzung zu kurz kommt, ist davon auszugehen, dass sich der Unterricht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der gestaltpädagogischen Fortbildung in Hessen verändert hat, und zwar in Richtung auf Ganzheitlichkeit und Integration von Denken, Fühlen und Handeln.

„Zum einen wird der Beziehungsebene im Unterricht mehr Beachtung geschenkt, werden also im Sinne des TZI-Modells von Ruth Cohn, vor allem die Ebenen Ich und Wir stärker berücksichtigt und die Überbewertung der ausschließlich fachlichen Schwerpunktsetzung zurückgedrängt. Zum anderen ermutigt die Fortbildung die Teilnehmer/-innen aber auch stärker, kreative Medien im Unterricht einzusetzen, mit spielerischen Elementen zu arbeiten und der kreativen Eigentätigkeit der Schüler/-innen mehr Raum zu geben.“¹⁹⁵

Die gestaltpädagogische Fortbildung, so Burow, führt also nicht direkt zu einem klar definierbaren, lehr- und lernbaren neuen Unterrichtskonzept. Sie hilft vielmehr den Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Stärken zu erkennen und ihren eigenen, unverwechselbaren Lehr- und Lernstil zu entwickeln.

„Von daher besteht die gestaltpädagogische Professionalisierung der Lehrertätigkeit in einer personenspezifischen Individualisierung.“¹⁹⁶

Sie ist vor allem Arbeit an der Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen zu sich selbst und anderen. Sie führt zu einer Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der sozialen Kompetenz der Lehrenden und tendenziell auch zu einem veränderten Unterricht, der vor allem durch Prozessorientierung und eine größere methodische Phantasie gekennzeichnet ist.

Gestaltpädagogik, so kann zumindest für die „Aufbruch-Phase der 80er Jahre festgestellt werden, hat nachweislich vielfältige positive Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrkräfte gehabt, die sich auf eine, über mehrere Jahre angelegte Weiterbildung eingelassen bzw. regelmäßig an den gestaltpädagogischen Seminaren des HILF teilgenommen haben.

Was durch gestaltpädagogische Fortbildungen offensichtlich nicht erreicht wurde, ist ein verstärktes kontinuierliches Engagement im Bereich der Schulentwicklung. Diejenigen Lehrkräfte, die vor ihrer Gestalt-Ausbildung aktiv waren, blieben es weiterhin, die Mehrzahl der Inaktiven hält ihre Einstellung ebenfalls bei.

Diesen Befund kann der Verfasser im Hinblick auf die weitere Entwicklung in Hessen nur bedingt bestätigen.

Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer der gestaltpädagogischen Seminare des HILF/HeLP) übernahmen in ihren Schulen Entwicklungsaufgaben und arbeiteten z.B. in Steuer- und Projektgruppen, engagierten sich in der Vorbereitung pädagogischer Tage etc. Ein wichtiges Arbeitsfeld war in diesem Zusammenhang der Bereich „Schule

¹⁹⁴ Burow, Olaf-Axel (1989): Bausteine gestaltpädagogischer Pädagogenfortbildung. 312 Übungen und Elemente. Berlin. Hochschule der Künste

¹⁹⁵ Burow, Olaf-Axel (1993): Gestaltpädagogik, S. 383

¹⁹⁶ ebd. S.384

& Gesundheit“, der im Hinblick auf eine wachsende Zahl Burnout gefährdeter Lehrkräfte sowie zunehmender Frühpensionierungen in den 90er Jahren verstärkt den Fokus der Bildungspolitik geriet. Im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Lehrergesundheit beschäftigten sich Heinrich Dauber und Elke Döring Seipel (Universität Kassel) u.a. mit der Frage: sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder als andere?

Dazu verglichen sie die Ergebnisse einer in Zusammenarbeit mit der Krankenversicherung Debeka im Jahre 2008 durchgeführten Untersuchung. Dabei wurden zwei nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Gruppen von 50 -60-jährigen Lehrerinnen und Lehrer aus dem ganzen Bundesgebiet befragt. Die eine Gruppe bestand aus Lehrkräften, die im Jahr 2006 hohe Krankheitskosten verursachte, die andere aus Lehrkräften, die die geringsten Kosten verursachten.

In jeder Gruppe wurden 1500 bei der Debeka versicherte Lehrkräfte angeschrieben. Dazu kam eine dritte Gruppe von 170 Kolleginnen und Kollegen, die Mitglieder der Gestaltpädagogischen Vereinigung (GVP) waren. Aus dieser Gruppe antworteten leider nur 64 Personen. Dennoch lassen sich einige Tendenzen feststellen, die kennzeichnend für die Bedeutung der Gestaltpädagogik im Kontext der Lehrergesundheit sind.

74% der Gestaltpädagogen, die an der Untersuchung teilnahmen, waren Frauen, 26% Männer. Das Durchschnittsalter lag bei 55 Jahren. Im Vergleich mit den beiden Gruppen der Debeka-Versicherten arbeiten Gestaltpädagogen überdurchschnittlich häufig in Gesamtschulen, unterdurchschnittlich in Grund- und Hauptschulen. In der Gruppe der Gestaltpädagogen wurden 36% in den letzten Jahren in einem neuen Fach eingesetzt, davon 50% auf eigenen Wunsch.

Die Gestaltpädagogen würden eher als die anderen beiden Gruppen einen Tätigkeitswechsel/ in Betracht ziehen, dieser ist jedoch nicht als völliger Ausstieg aus der Lehrertätigkeit, sondern eher als Ergänzung gedacht. Von den insgesamt 47,4 %, die sich einen Tätigkeitswechsel in dieser Gruppe vorstellen können, wollen 40,1 % mit einem Teil ihrer Arbeitszeit in ein anderes Tätigkeitsfeld wechseln, nur 7,3 % mit der vollen Arbeitszeit.

Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit beträgt bei allen Gruppen 44,5 Stunden. Über 50% der Gestaltpädagogen nahmen an mehr als 3 Fortbildungen pro Jahr, 60% an Supervision, davon 36% mehr als sechsmal an Supervision teil. Damit sind Gestaltpädagogen deutlich weiterbildungs- und supervisionsfreudiger als die anderen beiden Gruppen. In der globalen subjektiven Gesundheitseinschätzung stimmen die Daten für die Gruppe der Gestaltpädagogen weitgehend mit denen der Gruppe G1 (‚gesund‘) überein: 28,1 % berichten über körperliche 36,1 % über psychische Beschwerden, 63,5 % fühlen sich gesund. Die Werte der Gestaltpädagogen entsprechen damit denen der Gruppe mit geringen Krankheitskosten. Im Hinblick auf persönliche Ressourcen wie Achtsamkeit, Selbstwirksamkeit, Resilienz, emotionale Stabilität, Kohärenzsinn und Distanzierungsfähigkeit unterscheiden sich Gestaltpädagogen deutlich von ‚kranken‘, jedoch wenig von den ‚gesunden‘ Lehrerinnen und Lehrern.

Besonders auffällig waren allerdings die höheren Werte der Gestaltpädagogen im Bereich der „Ungewissheitstoleranz“. Dies kommt etwa in der Zustimmung zu Statements zum Ausdruck wie: „Im Unterricht zu improvisieren macht mir Spaß.“

Betrachtet man die einzelnen beruflichen Belastungen so stehen schwierige Schüler an der Spitze der Belastungshierarchie, gefolgt von Korrekturen, Stundenzahl und Interaktionen mit Eltern. Diese Reihenfolge gilt für die Gruppe der tendenziell ‚Kranken‘, die auch stärker unter dem Gefühl leiden, in ihrer Arbeit ständig kontrolliert und überwacht zu werden und zu eher passiven Bewältigungsstrategien neigen.

Bei der Gruppe der ‚Gesunden‘ tauchen die schwierigen Schüler an zweiter und bei den Gestaltpädagogen erst an dritter Stelle auf, die Interaktionen mit Eltern stehen an 5. Stelle. Offenbar verfügen Gestaltpädagogen über andere Ressourcen und Strategien in der Gestaltung von Beziehungssituationen.

Sie verfügen insgesamt über mehr Achtsamkeit, Selbstwirksamkeits-Kompetenz, emotionale Stabilität, innere Distanzierungsfähigkeit, sowie insbesondere eine hohe Ungewissheitstoleranz.

So vermutet Heinrich Dauber in seinem Fazit zumindest einen indirekten Zusammenhang zwischen der gestaltpädagogischen Fortbildung und der Gesundheit der befragten Mitglieder der Gestaltpädagogischen Vereinigung. „Sowohl im Blick auf den wissenschaftlichen Paradigmenwechsel vom pathogenetischen Ansatz („Was macht Lehrer krank?“) zum salutogenetischen Ansatz („Was hält Lehrer gesund“) wie im Blick auf Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern scheint der Förderung psychosozialer Kompetenzen im weitesten Sinne professioneller pädagogischer Beziehungen eine zentrale Bedeutung zuzukommen.

Dieser eher personenorientierte Ansatz, der auch im Mittelpunkt der humanistischen und reformpädagogischen Tradition der Gestaltpädagogik steht, muss allerdings systematisch ergänzt werden durch den Aufbau lokaler, direkt an der Schule angesiedelter Unterstützungsstrukturen wie z.B. kollegiale Beratung, Inter- und Supervision, Coaching, Teambildung.

5.5. Beispiel: Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Das Grundkonzept der Themenzentrierten Interaktion wurde von Ruth Cohn bereits in den 60er Jahren entwickelt und stützte sich auch Erfahrungen mit therapeutischen Gruppen, die sich aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlicher Berufe sowie Gruppen, die sich nur aus Lehrerinnen und Lehrern zusammen setzten. Dabei konnte sie feststellen, dass die Lernprozesse in „gemischten“ therapeutischen Gruppen i.d.R. lebendiger und effektiver verliefen als die Arbeit in Lehrergruppen. Sie führte diese Lebendigkeit in Therapiegruppen vor allem auf das Arbeitsklima und die Atmosphäre der Achtsamkeit und Wertschätzung in diesen Gruppen zurück. Das Gruppenklima ermutige, so Ruth Cohn, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darin, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken.

Ihre entscheidende Entdeckung war jedoch die dynamische Balance der in jeder Gruppe wirksamen Faktoren ICH (die Befindlichkeit der einzelnen Personen) – WIR (die Beziehungen der Gruppenmitglieder) – ES (das Thema, die Aufgabe)

Diese Balance, so das Modell der TZI wirkt als Motor lebendigen Lernens und lebendiger Kommunikation und ist nur im Prozess und nicht als Zustand erreichbar.

Ruth Cohns ursprüngliche Idee war politisch motiviert: Ihr Konzept sollte zur Überwindung des nationalsozialistischen Denken beitragen, insbesondere in Bildungseinrichtungen.¹⁹⁷ Ihr Ziel war die Humanisierung und Weiterentwicklung der Schulen „vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der TZI“.¹⁹⁸ „Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion“ bedeutete für Ruth Cohn „von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle“.¹⁹⁹

In Deutschland wurden TZI-orientierte Verfahren erstmals Anfang der 70er Jahre im Hochschulbereich eingesetzt und als „besonders geeignet“ für das Lernen in Gruppen eingeschätzt.²⁰⁰ Danach folgten weitere Erprobungsphasen in der Erwachsenenbildung, in kirchlichen Bildungseinrichtungen und Beratungsstellen sowie erste Versuche mit TZI-Verfahren in der staatlichen Lehrerfortbildung einzelner Bundesländer, z.B. in Bayern und Baden-Württemberg.

Mit ihrem TZI-Modell traf Ruth Cohn in Deutschland auf viel Zustimmung, aber auch auf eine tiefe Skepsis, insbesondere im Schulbereich. „Zustimmung gewann sie vor allem als Person. Sie lebte, was sie sagte. Und was sie sagte, war erfüllt von der Vielfalt gelebter und reflektierter Erfahrungen“.²⁰¹

Das TZI-Modell war also kein „Werkzeugkasten“ mit Methoden und Instrumenten zur Steuerung von Gruppenprozessen, sondern Ausdruck einer humanistischen Grundhaltung im Umgang mit Personen und Organisationen.

Mit dieser Grundorientierung wurden im Rahmen der zentralen Programme des HILF im Zeitraum von 1984 bis 1997 insgesamt 27 Wochenlehrgänge zum Thema „Einführung in Konzept und Praxis der Themenzentrierten Interaktion“ angeboten.

Bei einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 20 Personen pro Lehrgang ist davon auszugehen, dass über 500 hessische Lehrerinnen und Lehrer an einem zentralen „TZI-Basiskurs“ teilgenommen haben. Darüber hinaus wurden in o.g. Zeitraum ca 10 thematisch eingegrenzte TZI-Lehrgänge (i.d.R. Kurzlehrgänge über drei Tage) zu Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung angeboten. In diesen Veranstaltungen wurden z.B. Themen wie „Schule gemeinsam gestalten“, „die Arbeit der Schülervvertretung“ oder „Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen“ nach TZI und mit den zu diesen Themen passenden Methoden bearbeitet.

Mit dem Ausbau der regionalen Lehrerfortbildung in den Außenstellen des HILF wurde TZI auch zu einem Bestandteil der regionalen Programme und u.a. im Zusammenhang mit der der Planung und Durchführung Pädagogischer Tage oder anderer schulinterner Veranstaltungen angeboten.

Weiterhin ist davon auszugehen, dass eine nicht unerhebliche Anzahl hessischer Lehrerinnen und Lehrer auf eigene Kosten TZI-Kurse privater Institute besucht hat, insbesondere an Wochenenden und in den Ferienzeiten.²⁰²

¹⁹⁷ Ruth Cohn in einem Interview mit dem Schweizer Fernsehen am 21.7.1992

¹⁹⁸ Cohn, Ruth (1975), S.152 ff

¹⁹⁹ so der Untertitel ihrer grundlegenden Veröffentlichung zu TZI, die 1975 erstmals in Deutsch erschien

²⁰⁰ Klaus W. Vopel (1972) im Vorwort der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 25: Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode

²⁰¹ Otto Herz in: betrifft:erziehung, Januar 1981, S. 23

²⁰² wie z.B. Odenwald-Institut und Werkstatt-Institut für lebendiges Lernen (WILL-international).

Für TZI-Interessierte und „Erfahrene“ gab es 1999 mit dem Format „Sommerakademie“ eine von Marianne Huttel entwickelte neue Veranstaltungsform, die einen intensiveren Austausch über die Landesgrenzen hinweg ermöglichte.

Es handelte sich um eine 5-tägige Veranstaltung (Sommerakademie) in der Reinhardswaldschule mit dem Themenschwerpunkt: TZI und Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Lehreraus- und fortbildung.

Diese Tagung war vor allem ein Austausch-Forum für TZI -Interessierte und -erfahrende aus allen Bundesländern.

Als Ergebnis dieser Tagung konnte festgehalten werden, dass in den meisten Bundesländern TZI ein fester Bestandteil von Lehreraus- und fortbildung ist und auch in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an Bedeutung gewonnen hat.

So wurden in Hessen zwischen 1995 und 2003 auf der Basis der TZI insgesamt fünf Qualifizierungsreihen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schulentwicklungsberatung durchgeführt.²⁰³

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Maßnahme war die Reflexion eigener Praxiserfahrungen in verschiedenen Settings, z.B. im Rahmen kollegialer Praxisberatung (Intervision) oder als Supervision, geleitet von externen Fachkräften.

Es lebte vor allem, wie sich in den hessischen TZI-Kursen zeigte, von der Person und Persönlichkeit der Gruppenleiterin/ des Gruppenleiters.

So wurde in den ersten TZI-Lehrgängen (1984/85) bereits sehr deutlich, dass die Leiterinnen und Leiter dieser Veranstaltungen in der Lage sein müssen, die Grundhaltung der TZI durch persönliches Vorbild „zu verkörpern“ und die Axiome, Postulate und Hilfsregeln der TZI authentisch zu vermitteln.²⁰⁴ Sie sollten deshalb in Übungssituationen erfahren, was diese Haltung ausmacht und welche Methoden eingesetzt werden können zur Realisierung einer „dynamische Balance“ zwischen den Ansprüchen der einzelnen Personen, der Interaktion in der Gruppe und der Arbeit an einem Thema, einer Aufgabe.²⁰⁵

Im Unterschied zu traditionellen Fortbildungsveranstaltungen gab es für die TZI-Kurse i.d.R. kein detailliertes Programm, keine vorher festgelegte Tagesordnung mit festen Zeiten und Themen.

Die Leiterinnen und Leiter der TZI-Kurse vertrauten vielmehr darauf, dass sich die einzelnen Themen aus dem gemeinsamen Lernprozess und den konkreten Interessen und Wünschen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben.

Die Kursvorbereitung konzentrierte sich deshalb vor allem auf die Planung des Einstiegs, auf die Zielklärung und eine Grobplanung des Verlaufs.

Die Trainerinnen und Trainer achteten vor allem auf ein ausgewogenes Verhältnis von sach- und persönlichkeitsorientierten Themen. So orientierten sich die Fortbildungsveranstaltungen des HILF unter dem Leitthema „TZI im Unterricht“ u.a. an folgenden Leitfragen:

²⁰³ Jede Reihe bestand aus 4 Klausurtagungen über jeweils 3 Tage und regelmäßigen Praxisberatungen in regionalen Gruppen

²⁰⁴ ebd., S.120-128

²⁰⁵ s. Cohn, Ruth/Farau, Alfred (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie, S.353

- Wie kann ich meine Wahrnehmung nach innen und außen verbessern?
- Wie kann ich die Verantwortlichkeit meiner Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen fördern?
- Wie eröffne ich Zugänge zu individuellen Lernwegen?
- Wie kann ich Unterricht nach dem Strukturmodell der TZI vor- und nachbereiten?
- Wie kann ich am Thema arbeiten und gleichermaßen die emotionalen, psychischen und körperlichen Belange der Einzelnen und der Gruppe im Blick behalten?
- Wie kann der Unterricht für alle Beteiligten stressfreier gestaltet werden?
- Welche Hilfen bietet TZI zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation im Kollegium.
- Welche realistischen Veränderungsschritte ergeben sich aus dem TZI-Konzept für meine tägliche Unterrichtspraxis

Wie inzwischen durch eine empirische Studie belegt, beeinflusst eine TZI-basierte Lehrerfortbildung nachhaltig die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern und trägt zur Burnout-Prophylaxe bei.

Mit der themenzentrierten Interaktion liegt - so ein zentrales Ergebnis dieser Studie - ein erprobtes Konzept zur Stärkung pädagogischer Professionalität vor, das „über die Vermittlung von Fachwissen hinaus auch die Freude am Lernen weckt und Schülerinnen und Schüler in allen Aspekten ihrer Persönlichkeit optimal wahrzunehmen und zu fördern vermag“.²⁰⁶

Lehrerinnen und Lehrer in TZI Ausbildung „lernen Verschiedenheit zu schätzen und damit besser umzugehen. Sie suchen nach Spielräumen für Innovation und eine variable Unterrichtsgestaltung“.²⁰⁷ Im Hinblick auf die von Schaarschmidt u.a. durchgeführten Untersuchungen zur Gesundheit im Lehrerberuf gehören die von Friedrich Ewert interviewten Lehrkräften mit TZI-Erfahrungen zum Typus der Gruppe mit dem Bewältigungsmuster G = Gesundheit. „Das beinhaltet berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positives Lebensgefühl“.²⁰⁸ Angesichts dieser Ergebnisse plädiert Ewert für mehr TZI-Angebote in der staatlichen Lehrerfortbildung. Gleichzeitig sollten Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheit bekommen, an TZI-Kursen privater Anbieter, insbesondere des „Ruth-Cohn-Institute for TCI-international“²⁰⁹, teilzunehmen und die langjährigen Erfahrungen einzelner TZI-Leiterinnen und Leiter zu nutzen.

So schreibt eine Lehrerin, die seit 1975 an der Ecole d'Humanité unterrichtet über ihre grundlegenden Erfahrungen mit TZI und Ruth Cohn: „In einer Didaktik-Gruppe entstand einmal das Thema: Wie gehe ich mit schwierigen Kindern um?

Ruth lehnte die Formulierung dieses Themas in der Supervisionssitzung aus verschiedenen Gründen ab: Ein Kind ist nie für alle schwierig. Wer definiert denn eigentlich, wer schwierig und wer pfelegeleicht ist? Welches ist denn der Hintergrund

²⁰⁶ Geleitwort von Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser. In: Ewert, Friedrich (2008)

²⁰⁷ ebd

²⁰⁸ ebd, S.194 f

²⁰⁹ so die aktuelle Bezeichnung des TZI-Ausbildungsinstituts

dieses Kindes; wer kennt den Rucksack, den es mitbringt? Kann ich auch seine Perspektive verstehen?

Aus ihren Gesichtspunkten entwickelte sich als neues Thema: «Kinder, die mir schwierig sind.»

Jetzt ist ein positiver Aspekt mit einem Ich-Impuls enthalten. Ich habe Schwierigkeiten mit diesem Schüler, mit dieser Jugendlichen und ich möchte etwas an meiner Wahrnehmung und an der Beziehung zu diesem jungen Menschen ändern.

Wenn es mir in einem meiner Kurse langweilig wird, was selten geschieht, dann weiß ich als Erstes, ich kann die Langeweile nicht auf die Jugendlichen abschieben. Ach, das wäre ja so bequem! Ich weiß seit Langem, dass ich mich zu fragen habe: Was muss ich an meinem Verhalten ändern, damit Unterrichten wieder lebendig wird und ich erneut freudvoll mit der Gruppe und den Einzelnen unterwegs sein mag? ...

Dank Ruth Cohns Themenzentrierter Interaktion, so ihr Fazit nach über 40 Jahren TZI-orientierter pädagogischer Arbeit, „ist mein Leben um Vieles bereichert worden. Die dynamische Balance von Ich-Wir-Es im Globe hat mein Leben und meinen Unterricht spürbar geprägt, so dass mir das Unterrichten immer noch Freude bereitet und ich Lebensenergie daraus gewinne.“²¹⁰

In der Schweiz war TZI bereits in den 70er Jahren ein erfolgreiches Modell in der Schulentwicklung, das vor allem mit der Person Elmar Osswald und seinem „Arbeitsplatzbezogenen Trainingsprogramm“(ATP) verbunden war.²¹¹ Das ATP war, so Osswald, eine Antwort auf die Herausforderungen, mit denen sich Schulen heute konfrontiert sehen. „Es strebt den Schulterschluss eines Kollegiums an, ist eine Selbsthilfemaßnahme von Rektor und Lehrerschaft und hat zum Ziel die Identität von Schulen als Organisationen zu stärken, die berufliche Identität der Lehrerschaft zu überprüfen und beidem neuen Sinn zu verleihen“.²¹²

Ein entsprechendes Training ging z.B. von folgenden Fragestellungen aus:

- Welches sind die vier oder fünf Grundprinzipien unserer Schule, die unserem pädagogischen Handeln eine Perspektive geben?
- Wie funktioniert der Informationsfluss?
- Wie erfolgen Beratungen und Feedback?
- Wie werden Konflikte bearbeitet?
- Wie funktionieren Entscheidungsabläufe und wie werden Entscheidungen akzeptiert und mitgetragen?

Osswald war davon überzeugt, dass Lehrer dazu neigen, ihre Art des Unterrichtens zu internalisieren und es ihnen deshalb schwerfällt, von anderen etwas anzunehmen. Eine Veränderung der eigenen Vorgehensweise wird dann als identitätsbedrohend erlebt. Identitätsfördernde Effekte könnten erreicht werden, wenn die Lehrerschaft einer Schule sich darauf einlässt „am eignen Leib“ ein neues Unterrichtsverfahren zu erproben, z.B. die Projektarbeit.

²¹⁰ Bächtold, Franz: Der Einfluss der TZI auf meinen Unterricht. In Ecolianer Juni 2017

²¹¹ ULEF: Institut für Unterrichtspraxis und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt

²¹² Schweizer Schule 2/1987, S. 20

Fazit

Die hier skizzierten Ansätze einer auf die Person der Lehrerin/des Lehrers bezogenen Fortbildung trafen in den 80er und 90er Jahren auf einen wachsenden Bedarf und eine verstärkte Nachfrage bei Lehrkräften aller Schulformen. Mit dieser Entwicklung kam zugleich zum Ausdruck, dass die akutesten Probleme im Lehrerberuf nicht auf mangelndes Fachwissen zurückzuführen sind, sondern auf Defizite im Bereich der Kommunikation und Kooperation, zumal dieser „überfachliche“ pädagogisch-psychologische Bereich bereits in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung besondere Defizite aufweist.

Nachdem auch die Kultusministerkonferenz einen besonderen Qualifizierungsbedarf im Bereich Beratung festgestellt hatte (Beschluss 1973) dauerte es noch fast zehn Jahre bis auch in Hessen das Thema Beratung von Seiten der Bildungsverwaltung wahrgenommen und erste Maßnahmen eingeleitet wurden. Wie üblich, richtete das Hessische Kultusministerium zunächst eine Arbeitsgruppe „Beratung in der Schule“ ein (s. 5.2.). Diese verständigte sich auf einen Beratungsbegriff, der vor allem auf die Sensibilisierung für psychosoziale Prozesse im Schulalltag zielte und davon ausging, dass Kompetenzerweiterung im psychosozialen Bereich nicht durch Einübung von Techniken und Verhaltensweisen zu erwerben ist, sondern einen längerfristig angelegten Lernprozess erfordert.

Mit dieser konzeptionellen Ausrichtung und einer engen Verknüpfung von Selbstreflexion und Erprobung kreativer Unterrichtspraxis erreichten die hier kurz vorgestellten Methoden Gestaltpädagogik und Themenzentrierte Interaktion Mitte der 90er Jahren ihren Höhepunkt, um dann im folgenden Jahrzehnt so „rückläufig“ zu sein, dass es kaum noch Interessentinnen und Interessenten für die mehrjährigen Weiterbildungsangebote privater Institute gab.

Dennoch ist festzustellen, dass die Grundkonzepte der Gestaltpädagogik und der Themenzentrierten Interaktion weiterhin einen wichtigen Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung leisten können. Die erforderlichen theoretischen Grundlagen mit den entsprechenden Praxisbausteinen liegen vor und könnten mit zeitgemäßen Formaten aktualisiert und weiterentwickelt werden.

6. Zwischen Management und Pädagogik: Die Phase der Entdeckung und Weiterentwicklung systembezogener Ansätze in Fortbildung und Beratung

Mit der Stagnation der Bildungsreform Anfang der 70er Jahren richtete sich der Blick der Bildungsforschung verstärkt auf die Bedingungen für das Gelingen bzw. Misslingen schulischer Innovationen und damit auf die Ebene der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und die „Qualität von Schule“ als Fokus von Schulentwicklung.

Es ging vor allem darum, Schulen zu befähigen, erweiterte Gestaltungsspielräume zu nutzen. Sie sollten Initiative und Selbständigkeit nicht nur zulassen, sondern auch gezielt fördern und insgesamt in die Lage versetzt werden, „über sich selbst zu reflektieren und sich selbst zu verändern.“²¹³

²¹³ Rolff, Hans-Günter (1993), S. 151M

Mit diesem Grundverständnis entstand in den 70er Jahren eine Vielzahl von Ansätzen, die davon ausgingen, dass auch die Schule als Organisation (wie jede andere Organisation) lernfähig ist und sich als Ganzes zu einer „lernenden Organisation“ entwickeln kann.

6.1. Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (OE)

Mit dem Begriff „Organisationsentwicklung“ wurden zunächst Konzepte und „Sozialtechniken“ bezeichnet, die ihre Wurzeln in der Aktionsforschung des 1933 in die USA emigrierten Sozialpsychologen Kurt Lewin hatten. Lewin arbeitete bereits in den 40er Jahren mit sog. Trainingsgruppen und untersuchte die Interaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, insbesondere ihren Umgang mit Konflikten.

Vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erfahrungen mit dem faschistischen System in Deutschland war es ihm ein besonderes Anliegen, zur Entwicklung demokratischer Führungskonzepte sowie neuer Formen demokratischer Kommunikation in Gruppen beizutragen.

So konnte Lewin nachweisen, dass die Mitglieder einer Organisation eher bereit sind, notwendige Veränderungsprozesse zu unterstützen und mitzugestalten, wenn sie von Anfang an in diese Prozesse einbezogen wurden. Was aus heutiger Perspektive eher banal klingt, war für die meisten Unternehmen und Organisationen bis in die 50er Jahren eine völlig neue Sichtweise. Dies betrifft auch die Instrumente und Verfahren die Lewin einsetzte, z.B. Mitarbeiterbefragungen, deren Ergebnisse dann an die betroffenen Personen „rückgespiegelt“ und in anschließenden Meetings weiter ausgewertet wurden.

Daraus entstanden u.a. Trainingsprogramme zur Teamentwicklung, zur innerbetrieblichen Vernetzung, zur Gestaltung der Kundenbeziehungen etc., die sich auch auf den Non-Profit-Bereich (z.B. Verwaltungen, soziale Organisationen, Schulen, Krankenhäuser) übertragen ließen.

In Deutschland wurden OE-Ansätze Anfang der 70er Jahre (neu)entdeckt und weiterentwickelt, u.a. für den pädagogischen Bereich. Mit dem Anspruch, „Betroffene zu Beteiligten“ zu machen, wurde „Organisationsentwicklung“ in einem rasanten Tempo populär und zum Synonym für Veränderungsstrategien, die darauf ausgerichtet waren, die Problemlösungskompetenz einer Organisation von innen heraus zu verbessern.

Damit unterschieden sich die OE-orientierten Strategien grundlegend von traditionellen Vorgehensweisen, die i.d.R. von „fertigen“ Handlungsanweisungen externer Experten ausgingen.

Die „Organisationsentwickler“ setzten stattdessen auf die Lernfähigkeit und die bereits vorhandenen Kompetenzen der von Veränderungsprozessen betroffenen Personen.

Mit ihrer Grundphilosophie der Vereinbarkeit von Humanität und Effektivität vertrauten sie darauf, dass sich in einem gemeinsamen Lernprozess Lösungen finden lassen, die sowohl für die Organisation als Ganzes wie auch für jeden einzelnen Mitarbeiter von Nutzen sind. Diese doppelte Zielsetzung: Erhöhung der Arbeitsleistungen bei gleichzeitiger Verbesserung der Arbeitsbedingungen, stand in engem Zusammenhang

mit einem Menschenbild, das davon ausging, dass jeder Mensch entwicklungsfähig ist, wenn ihm seine Arbeit Sinn gibt und seine Bedürfnisse wahrgenommen werden.

Die Verbreitung OE-orientierter Ansätze ging im Bildungsbereich einher mit dem bereits beschriebenen Paradigmenwechsel von der Systemebene auf die Einzelschule, wie er z.B. in der Denkschrift „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“ (1995) näher dargelegt und begründet wurde.²¹⁴

Diese Denkschrift war ein bildungspolitisch bedeutsamer Gesamtentwurf einer Schule als „Haus des Lernens“, in dem nicht mehr das Lehren, sondern das Lernen im Vordergrund stehen sollte. Eine solche Schule sollte zugleich Raum bieten für individuelle Entfaltung und soziale Erfahrung, für Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, für fachliches und überfachliches Lernen.

Die mit der o.g. Denkschrift verknüpften Reformbestrebungen im Bildungsbereich standen in einem engen Zusammenhang mit der bildungspolitisch verfügbaren Erweiterung der Gestaltungsspielräume der einzelnen Schulen.

Die vor Ort unmittelbar Betroffenen, die Lehrkräfte, die Eltern, die Schülerinnen und Schüler und vor allem auch die Schulleitungen sollen sich als Experten für ihre Schule ernst genommen fühlen und sich durch mehr Mitwirkung und Mitverantwortung auch stärker mit ihrer Schule identifizieren.

Vor diesem Hintergrund wurde in Hessen die Schulkonferenz als neues Entscheidungs- und Steuerungsgremium eingerichtet. Gleichzeitig wurde per Gesetz vom 17.6.1992 das Verhältnis von Schulaufsicht und Einzelschule neu gefasst und die Schulen mit erweiterten Entscheidungsbefugnissen ausgestattet. Damit nahm die hessische Bildungspolitik Bezug auf die Empfehlungen der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages.

Dieser hatte bereits im Jahr 1981 gefordert, dass alle Entscheidungen, die keiner zentralen Regelung bedürfen, auf die Ebene der Schule verlagert werden sollten – eine Position, die allerdings erst Anfang der 90er Jahre zu entsprechenden schulrechtlichen Reformen führte.²¹⁵

Thomas Stuke spricht in diesem Zusammenhang von einem „Sickereffekt“ schulpolitischer Innovation, „der seine Jahre braucht, um aus der Rechtsprechung und schulrechtlichen Theorie in der Schulpolitik anzugelangen“.²¹⁶ Aufgrund dieser Erfahrung stellt sich Stuke die Frage, „wie lange es nun dauern wird, bis die schulrechtlichen Bestimmungen auch in der alltäglichen schulischen Praxis ankommen“.²¹⁷

Im Hinblick auf die mit der o.g. Denkschrift angestrebten Innovationen ging die NRW-Landesregierung mit dem groß angelegtem Modellprojekt „Schule & Co“(1997 -2002) und gemeinsam mit der renommierten Bertelsmann-Stiftung in die Offensive.

Ziel des Projektes „Schule & Co war es, die Selbststeuerung der beteiligten Schulen zu stärken und „regionale Bildungslandschaften“ aufzubauen. Im Unterschied zu bisherigen Modellvorhaben, die i.d.R. über das Land verstreut in einzelnen Schulen

²¹⁴ als Ergebnis eines mehrjährigen Arbeitsprozesses einer gleichnamigen Expertenkommission, eingesetzt und beauftragt vom damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau

²¹⁵ s. Stuke, Thomas (1999), S. 14

²¹⁶ ebd., S. 14 f.

²¹⁷ ebd., S. 15

umgesetzt wurden, gab es eine Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung einer Region (Kreis Herford, Stadt Leverkusen) unter Beteiligung möglichst vieler Schulen. Das Konzept „Bildungsregion“ wurde auch in Hessen mit großem Interesse verfolgt. Es erwies sich als pragmatisches Beispiel für die Integration des Ansatzes der Pädagogischen Schulentwicklung nach Heinz Klippert.

Schule & Co war zugleich ein Beispiel für eine gelungene Marketing-Strategie, nach der bereits nach kurzer Zeit konkrete Ergebnisse präsentiert wurden. So legten die Professoren Bastian und Rolf 2001 eine Evaluationsstudie vor, nach der sich die beteiligten 52 Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit deutlich verbessert haben. Weiterhin konnte nachgewiesen werden, dass die Schulen ihre Selbststeuerung sowie ihre Vernetzung in der Region ausbauen konnten.

„Schülerinnen und Schüler hätten vor allem beim eigenverantwortlichen Lernen große Fortschritte gemacht, auch die Disziplin und Arbeitshaltung habe sich verbessert.“²¹⁸

Die Ergebnisse und Erkenntnisse dieses herausragenden

Schulentwicklungsprojektes konnten dann in das ebenfalls mit der Bertelsmann-Stiftung durchgeführte Folgeprojekt „Selbständige Schule NRW“ einfließen.

Mit diesem Projekt, an dem sich 278 Schulen beteiligten, sollte im Laufe von 6 Jahren eine deutlich größere Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Schulen in personeller, finanzieller sowie in pädagogischer Hinsicht erreicht werden.

Mit diesem Großprojekt der Schulentwicklung wurde aber auch deutlich, dass in einem erheblichen Umfang begleitende Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sind, insbesondere an den Schnittstellen von Fortbildung und systemischer Beratung.

Dazu gehörten Qualifizierungsmaßnahmen für Projektmanagement, Teamentwicklung, Supervision, Coaching, kollegiale Beratung.

Auf dem Weg zu mehr Eigenständigkeit benötigten die einzelnen Schulen vor allem prozessorientierte Beratung und Begleitung. Die Vermittlung von Referenten, Moderatoren, Fachexperten oder die Bereitstellung von Tagungsräumen, Tagungstechnik etc. reichten dazu nicht aus.

So war Nordrhein-Westfalen das erste Bundesland, das den Ausbau von Schulberatungskompetenz und entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen zur Organisationsentwicklung in Schulen vorantrieb.

Diese Maßnahmen grenzten sich ab von der bisherigen Praxis der Lehrerfortbildung, aus der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer i.d.R. als „Einzelkämpfer“ an ihre Schule zurückkehrten, so dass ihre Impulse in der Hektik des Schulalltags relativ schnell untergingen. Mit der Schwerpunktverlagerung auf Schulinterne Fortbildung (SchILF) sollte deshalb vor allem mehr Verbindlichkeit, Konsens und interne Kooperation erreicht werden. Weitere Vorteile dieses Fortbildungsansatzes lagen auf der Hand: Schulinterne Fortbildung war kostengünstiger und näher an der Unterrichtspraxis und der Schulrealität. Probleme des Transfers konnten vor Ort besprochen und damit leichter gelöst werden.

²¹⁸ Presseinformation des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 6.11.2001

In zahlreichen Veröffentlichungen wurde SchiLF bereits zu einer „Zauberformel“ zur Lösung aller schulischen Probleme.²¹⁹

Durch schulinterne Fortbildung konnte einerseits die Selbsthilfe und Selbstorganisation einzelner Schulen gestärkt werden, andererseits wurden aber auch die Grenzen dieses Fortbildungsansatzes deutlich: So fehlten beispielsweise die für eine flächendeckende Umsetzung dieser Fortbildungsform erforderlichen personellen Ressourcen (Moderatoren, Berater, Multiplikatoren etc.)

6.2. Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP)

Die Anfang der 90er Jahre, zunächst in Nordrhein-Westfalen eingeleitete Stärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schulen, stellte diese vor neue Aufgaben und erforderte ein Umdenken bei der Gestaltung von Fortbildung.²²⁰

Gefragt waren zunehmend Angebote zur Unterstützung schulinterner Entwicklungsprozesse. Dazu gab es bereits seit Ende der 80er Jahre ein Unterstützungsprogramm im Rahmen der Maßnahme „Institutioneller Schulentwicklungsprozess“ (ISP).

Das ISP war der Versuch, Konzepte der Organisationsentwicklung auf den Schulbereich zu übertragen. Einen wichtigen Anstoß dazu gab Per Dalin, der Leiter des norwegischen Instituts IMTEC in Oslo.²²¹ Dalin war zunächst Referent in den NRW Fortbildungsveranstaltungen für Schulleiterinnen und Schulleiter und erhielt dann den Auftrag, in einem Pilotprojekt eine Gruppe von externen Moderatorinnen und Moderatoren auszubilden. In einem ersten Durchgang (1987/1988) wurden 20 Personen, die bereits in der Schulleiterfortbildung tätig waren und selbst Schulleitungsmitglieder waren, für die Arbeit mit Schulen qualifiziert.

Diese Ausbildung bestand aus fünf einwöchigen Seminaren, zusätzlichen Supervisionsveranstaltungen in regionalen Kleingruppen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten außerdem den Auftrag durch Begleitung einer Schule (im Tandem) erste Praxiserfahrungen zu sammeln und auszuwerten.

Seit 1993 wurde die Ausbildung von Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren vom Landesinstitut in eigener Verantwortung kontinuierlich durchgeführt. Im Zeitraum von 10 Jahren (1987 bis 1997) haben 154 Personen an der Qualifizierung teilgenommen, davon standen insgesamt 120 Moderatorinnen und Moderatoren, 9 Trainerinnen und Trainer und 9 Leiterinnen Von Supervisionsgruppen zur Verfügung. Ausgangspunkt des ISP-Ansatzes war die Erkenntnis, dass sich Schulen von innen heraus weiterentwickeln und eigene Problemlösungen finden können. Die einzelne Schule wurde deshalb als Ort und zugleich als Motor der Veränderung gesehen. Dies bedeutete aber zugleich, dass Lösungen, die an einer Schule gefunden und erfolgreich umgesetzt wurden, sich nicht „automatisch“ auf andere Schulen übertragen lassen. Jede Schule sollte den für sie passenden Weg der Weiterentwicklung finden und

²¹⁹ s. Greber, Ulrich u.a.(Hrsg.)(1991): Auf dem Weg zur „Guten Schule“. Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme-Konzepte-Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz

²²⁰ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg)(1997): Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme. Soest, S. 5

²²¹ International Movement towards Educational Change

eigenverantwortlich gestalten.²²² Die Grundrichtung sollte allerdings für alle die gleiche sein und auf eine doppelte und längerfristig angelegte Zielsetzung ausgerichtet sein: auf die Verbindung von Person bezogenen Lernprozessen mit der Arbeit am System, d.h. an den organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen.

Folgende Arbeitsschritte erwiesen sich in der Beratungspraxis in/mit Schulen als hilfreich und zielführend:

- Kontakt: Gespräch/e mit der Schulleitung und/oder einer Initiativgruppe mit dem Ziel, Beziehung aufzubauen
- Kontrakt: Klärung und Vereinbarung von Rahmenbedingungen für den weiteren Arbeitsprozess, z.B. zeitlicher Umfang, erforderliche Ressourcen (finanziell, personell), Räume für Besprechungen, Fortbildungen etc.
- Rollenklärung: welche Aufgaben und Rollen haben die am Schulentwicklungsprozess Beteiligten, insbesondere Schulleitung, Eltern- und Schülervertretung, Personalrat, externe Berater, Schulamt/Schulaussicht
- Datenerhebung: Bestandsaufnahme der Ist-Situation
- Datenanalyse: Bewertung der „Befunde“:
Was läuft gut? Womit sind wir zufrieden? Womit sind wir unzufrieden?
Was wollen wir ändern und verbessern?
- Maßnahmenplanung. Wie wollen wir an der Verbesserung unserer Schule arbeiten? An welchen Zielen, Prioritäten, Visionen wollen wir uns orientieren?
- Einstieg in den Prozess der Schulentwicklung: wie wollen wir konkret vorgehen? Welche ersten Schritte nehmen wir uns vor?
- Qualifizierung: Welche Kompetenzen brauchen wir zur Umsetzung von Veränderungen? (z.B. Projektmanagement)
- Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen
- Prozessreflexion, Auswertung, Evaluation und Abschluss

Diese „Schrittfolge“ sollte nicht als eine schematische Abfolge verstanden werden, sondern lediglich als eine Planungshilfe, die für jede Schule passgenau modifiziert werden sollte. Ziel war es, die Schulen in die Lage versetzen, ihre Entwicklungsprozesse zunehmend selbst zu organisieren und damit ihre Selbststeuerungskompetenz zu stärken.

Nach dem ISP-Konzept sollte eine systematische Schulentwicklung immer mit einer gemeinsamen Bestandsaufnahme der Ist-Situation beginnen, um damit über eine solide Basis für das weitere Vorgehen zu verfügen. Bestandsaufnahme bedeutete im Konzept des ISP: Sammlung und Auswertung von Daten und Fakten zur aktuellen Situation einer Schule. Sie sollte so angelegt sein, dass zunächst die positiven Aspekte, die Stärken und Erfolge einer Schule beleuchtet werden und dadurch eine Ausgangsstimmung für Schulentwicklungsarbeit entsteht.

Deshalb wurde empfohlen, die ersten Schritte eines Schulentwicklungsprozesses immer mit dem gesamten Kollegium durchzuführen. Ein solches Vorgehen entsprach

²²² Dalin, Per (1999): S. 366

dem OE-Grundsatz „Betroffene zu Beteiligten“ zu machen und der Überzeugung, „je mehr Sichtweisen in die Diagnose eingehen, desto gesicherter ist das Ergebnis.“²²³

So wurde in einer professionell angelegten Diagnosephase eine Möglichkeit gesehen, die persönliche Meinung der einzelnen Lehrkräfte mit der Perspektive des Kollegiums zu vergleichen und Aussagen mit hoher Übereinstimmung und geringer Zustimmung sichtbar zu machen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Diagnose immer unterschiedliche Wahrnehmungen impliziert und nie frei von Bewertung ist.

Für Bestandsaufnahme und Diagnose mussten zunächst neue Instrumente entwickelt und erprobt werden. So entstand z.B. das IFS-Barometer, ein mehrperspektivisches Instrument zur Bestandsaufnahme verschiedener schulischer Bereiche aus Lehrer-, Eltern und Schülersicht.²²⁴ Dabei können Stärken und Schwächen einer Schule erkennbar werden. Zusätzlich bietet es die Möglichkeit die Bestandsaufnahme der Schule mit Daten aus einem repräsentativen Bundesdurchschnitt zu vergleichen. Das IFS-Schulbarometer eignet sich damit zur Selbstevaluation von Schulen und als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse. Es wird aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass beim Einsatz des Barometers in Kollegien das Prinzip der Freiwilligkeit gelten sollte. Jede Schule, so die Empfehlung der Autoren, sollte ihr eigenes Barometer „maßschneidern“ und im Hinblick auf die jeweiligen Erkenntnisinteressen geeignete Fragebögen entwickeln und einsetzen können. Über den Einsatz qualitativer und/oder quantitativer Methoden sollte die Schule unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedingungen vor Ort selbst entscheiden. Dabei spielen die Größe des Kollegiums und die zur Verfügung stehende Zeit eine wichtige Rolle.

Mit einer Bestandsaufnahme sollte zugleich deutlich werden, welche Schwerpunkte sich für die weitere Entwicklungsarbeit ergeben. Dabei sollten zunächst Themen bearbeitet werden, bei denen kurzfristige, relativ sichere und sichtbare (messbare) Erfolge zu erwarten sind.

Ein Vorhaben, mit dem ein Kollegium in einen Entwicklungsprozess einsteigt, sollte in der Regel in einem Schuljahr durchgeführt werden können. Es sollten vor allem die Themen bearbeitet werden, die nicht unbedingt zusätzliche Ressourcen (zeitlich, finanziell, materiell) notwendig sind und die Rahmenbedingungen durch die Schule weitgehend selbst vorgegeben werden können.

Außerdem hatten sich in der Praxis ISP-orientierter Schulentwicklung bestimmte Rahmenbedingungen und Voraussetzungen als förderlich und zielführend erwiesen, z.B.

- die Bildung einer Steuergruppe aus Mitgliedern des Kollegiums und der Schulleitung zumindest für die Dauer des jeweiligen Entwicklungsvorhabens,
- eine erste Verständigung über längerfristige Entwicklungsperspektiven,
- „maßgeschneiderte“ flankierende Fortbildungsmaßnahmen, z.B. zu den Themen Projektmanagement, Prozessreflexion, Teamentwicklung
- Flexibilität in der Prozessgestaltung: „rollende Planung“ - kein „Marschplan“ (H.G. Rolff)

²²³ Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Günter(1999): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. S.43

²²⁴ Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): IFS-Schulbarometer. Dortmund (IFS-Verlag) 1996

- Konsens statt Mehrheitsentscheidungen
- Einbeziehung externer Beratung, z.B. zur Prozessbegleitung, zur Moderation und Supervision

6.3. Das Konzept der Systembezogenen Kollegiumsberatung

Anfang der 80er Jahre entwickelten Wilfried Schley und Andreas Pieper, damals Mitarbeiter im Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg, erste Ansätze einer an Prinzipien der Organisationsentwicklung orientierten systembezogenen Beratung von Schulen.²²⁵ Anlass für ihre Aktivitäten war eine Anfrage aus dem Kollegium einer Hamburger Schule, mit der sie gebeten wurden, ein Gesprächswochenende zu moderieren „und dabei als schulpsychologische Berater geeignete Wege zur Verbesserung der innerkollegialen Zusammenarbeit aufzuzeigen“.²²⁶

Ein ganzes Lehrerkollegium zu beraten, war Neuland für die beiden Berater, die bisher vor allem in der psychologischen Einzelberatung und in der Lehrerfortbildung tätig waren. Sie sahen sich deshalb zunächst noch in der Rolle von Lernenden, die sich mit neueren Erkenntnissen der Organisations- und Kommunikationspsychologie auseinandersetzten und ihre Erfahrungen in Schulen vor diesem Hintergrund reflektierten. Aus ihrer organisationspsychologischen Perspektive war die Konferenzarbeit in Schulen eine zentrale Schwachstelle. Sie erwies sich häufig als ineffektiv und frustrierend. So herrschte z.B. zu Konferenzbeginn häufig Unklarheit über Themen und Zielsetzungen, viele Sitzungen verliefen unstrukturiert bei alleiniger Moderation durch die Schulleiterin/den Schulleiter. Dabei wurde der gesetzte Zeitrahmen häufig überzogen, weitere Rahmenbedingungen, wie Sitzordnung und Raumatmosphäre erwiesen sich oft als eher hinderlich. Hinzu kam, dass Konferenzbeschlüsse häufig nicht oder nur unzureichend umgesetzt wurden. In vielen Kollegien gab es ein latentes Konfliktpotential, zumal Konflikte häufig ignoriert und ausgeklammert wurden. Statt Konflikte zu bearbeiten, wurde in vielen Schulen eher die Gerüchteküche gepflegt und taktiert, was wiederum zu Unzufriedenheit, Resignation und Verärgerung führte. So entstand häufig ein Klima, das durch Konkurrenz, Missgunst und Rivalität zwischen einzelnen Kollegen belastet war und dazu führte, dass Untergruppen sich abkapselten und gegeneinander arbeiteten. Häufig existierten verschiedene Welten und Kulturen nebeneinander her. Oft bilden die Fächer dafür den Rahmen: die „Naturwissenschaftler“, die „Sprachler“, die „Sportler“, häufig sind es politische, gewerkschaftliche Gruppierungen oder unterschiedliche Lebensorientierungen (die Öko's etc). Aus diesen Wahrnehmungen heraus ergab sich für Schley und Pieper folgende Arbeitshypothese:

Wenn es nicht gelingt, im Kollegium einer Schule ein positives Arbeitsklima herzustellen, befriedigendere Formen der Zusammenarbeit und Verständigung zu

²²⁵ Schley und Pieper waren Mitarbeiter der „Beratungsstelle für soziales Lernen“ am Fachbereich Psychologie

²²⁶ Pieper, Andreas (1986), S.1

praktizieren, dann bleiben alle Anstrengungen zur Verbesserung von Schule und Unterricht relativ wirkungslos.²²⁷

Schley und Pieper unterschieden in ihrem Beratungsangebot zwischen zwei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die sich aus der begrenzten Ressourcenlage ergaben:

- Beratung eines Kollegiums im Rahmen von zwei Klausurtagungen an Wochenenden mit dem Ziel: Verbesserung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium.
- Beratung einzelner Schulen bzw. deren Vertretungen (Planungsgruppen etc.) bei der Vorbereitung Pädagogischer Tage und anderer interner Veranstaltungen zur Schulentwicklung.

Das erste Format, das für alle Beteiligten einen hohen Zeitaufwand erforderte und i.d.R. weitere Termine vor und nach den Klausurtagungen in Anspruch nahm, wurde im Zeitraum 1979 bis 1985 in 20 Schulen durchgeführt.

Zur Vorbereitung der ersten Klausurtagung gehörte u.a. die Durchführung und Auswertung einer anonymen schriftlichen Erhebung der individuellen Sichtweisen im Kollegium. Sie sollte dazu dienen, Themenschwerpunkte schon vor der Klausurtagung einzukreisen und Priorisierungen vorzunehmen.

Pieper und Schley nutzten vielfach Bilder und Metapher, um ihre Wahrnehmung der Ausgangssituation in Schulen eindrucksvoll zum Ausdruck zu bringen. So wurden z.B. Konferenzen mit Schauspielbühnen verglichen.

„Einige Protagonisten vertreten die Grundpositionen. Statisten scharen sich um sie, und die Zuschauer applaudieren. Manche warten das ganze Spektakel distanziert ab und beschäftigen sich mit anderen Aufgaben. Sie sind so lange still, wie ihre Interessen nicht berührt sind“.²²⁸

Jede Lehrerkonferenz, so Schleys organisationspsychologische Sicht, bringt zum Ausdruck, wie die Beteiligten zueinanderstehen. Jedes Kollegium hat deshalb die Konferenz, die zu ihm passt sowie eine eigene Dynamik und Atmosphäre.

Im Unterschied zu anderen Ansätzen der OE-Beratung in Schulen, verlief die systembezogene Kollegiums Beratung nicht nach einem vorab festgelegten Programm, sie wurde jeweils für die konkrete Situation der einzelnen Schule „maßgeschneidert“ und im Prozess ggf. modifiziert.

Das zweite, kürzere Beratungsangebot zielte auf die gemeinsame (Berater und Planungsgruppe) Vorbereitung einer Pädagogischen Jahreskonferenz bzw. eines Pädagogischen Tages. Sie stützte sich zunächst auch auf einen breiten Konsens über die Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte der Beratung. Bei diesem Format traten die Berater stärker in der Rolle der Experten für Schulentwicklung auf. Sie informierten zunächst über das Konzept und die methodische Umsetzung der Beratung und brachten ihre bisherigen Praxiserfahrungen in die weitere Planung ein. Dabei wurde u.a. geklärt, welche Kompetenzen im Kollegium bereits vorhanden sind, wer aus dem

²²⁷ so W. Schley bei seiner Präsentation des Konzeptes auf der Bundeskonferenz Schulpsychologie, Soest 1987

²²⁸ Westermanns pädagogische Beiträge a.a.O., S. 24

Kollegium welche inhaltlichen Beiträge im weiteren Beratungsprozess leisten kann und welche externen Referenten einbezogen werden sollten.

Eine besondere Rolle in der Vorbereitung spielte die Planung der Konferenzdramaturgie, gemäß der Erkenntnis, dass eine lebendige, kreative und ergebnisreiche Konferenz vom Wechsel der Arbeitsformen und vom Wechselspiel von Plenum und Kleingruppe lebt.

Da eine Konferenzmoderation durch ein Kollegenteam Anfang der 80er Jahre noch recht unüblich war, erwies es sich als hilfreich, zu Beginn Rolle und Aufgaben der externen Berater bzw. Moderatoren genauer zu definieren.

In der Schlussphase der pädagogischen Konferenz sollten möglichst konkrete Maßnahmen vereinbart und beschlossen werden, allerdings nicht durch eine formale Abstimmung, sondern in einem Verfahren der Konsensfindung und der schrittweisen Abklärung inhaltlicher Übereinstimmungen. Die Ergebnisse sollten möglichst visualisiert auf einer Pin-Wand im Lehrerzimmer präsentiert werden.

Mit ihrem Beratungskonzept und seiner kreativen Umsetzung in Hamburger Schulen erwiesen sich Schley und Pieper als Pioniere der Organisationsberatung in Schulen. Es gelang ihnen, Aufbruchstimmung zu erzeugen und Bewegung in häufig erstarrte Konferenzabläufe zu bringen.

Es zeigte sich, dass Schulen immer auch soziale Organisationen sind, d.h. ihre Qualität und Leistungsfähigkeit wird ganz wesentlich von den zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmt, vom Arbeitsklima sowie von der Art und Weise wie miteinander umgegangen, gearbeitet und kommuniziert wird.

Auch wenn es in ihren Beratungsprozessen häufig schnelle Anfangserfolge mit euphorischen Begleiterscheinungen gab, gingen Schley und Pieper davon aus, dass OE-Projekte in Schulen in der Regel erst nach 2-3 Jahren deutliche und vom System selbstgetragene Wirkungen haben.

Schnelle Erfolge, so die Erfahrung von Schley und Pieper, sind häufig nur von kurzer Dauer und werden im Schulalltag rasch wieder aufgehoben. Deshalb waren nach einer Auftaktveranstaltung weitere begleitende Formen einer Expertenberatung bzw. den Prozess stabilisierende Fortbildungsbausteine erforderlich, z.B. zur transparenten Entscheidungsfindung, zur Entwicklung einer „Streitkultur“, zur Sicherung der Arbeitsergebnisse.

6.4. Das Modell der „lernenden Organisation“ und seine Bedeutung für die Schulberatung in Hessen

Unter dem Titel „Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.“ erschien 1996 die deutsche Ausgabe von Peter Senges grundlegendem Werk, das wie keine andere Veröffentlichung, die Entwicklung der Organisationsberatung beeinflusst und in den folgenden Jahren geprägt hat. Peter Senge ist es gelungen, anschaulich darzustellen, „was eine lernende Organisation grundlegend von einer herkömmlichen Organisation mit autoritärem `Kontrollcharakter` unterscheidet.“ ²²⁹

²²⁹ Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart (Klett-Cotta) 1996, S. 13

Es wird in Zukunft nicht mehr möglich sein, so Senge, „dass man die Dinge oben ausknobelt und dafür sorgt, dass alle anderen den Anweisungen des `großen Strategen` folgen. Die Spitzenorganisationen der Zukunft werden sich dadurch auszeichnen, dass sie wissen wie man das Engagement und das Lernpotential auf allen Ebenen der Organisation erschließt.“²³⁰

Erfolgreiche Organisationen, so Senge, verfügen über fünf elementare Disziplinen (Kerndisziplinen):

- Personal Mastery: Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement
- Mentale Modelle
- Gemeinsame Visionen
- Team Lernen
- System-Denken

Senge ging davon aus, dass jede dieser Disziplinen einen unverzichtbaren Beitrag für den Entwicklungsprozess zu einer „lernenden Organisation“ leistet. Er weist jedoch darauf hin, dass die „Personal Mastery“, die „Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“ aus seiner Sicht einen besonderen Stellenwert hat.

Die Lernfähigkeit einer Organisation, so Senge, kann nur so groß sein wie die ihrer Mitglieder, denn lernen können immer nur die Personen in einer Organisation. Menschen mit einem hohen Grad an Personal Mastery verfügen über die Fähigkeit zur kontinuierlichen Selbstwahrnehmung und Selbstreflektion. Sie sind fähig, eine persönliche Vision zu entwickeln, ihre Energien zu bündeln und eine kreative Spannung zwischen Vision und gegenwärtiger Realität zu halten. Die „mentalen Modelle“ sind die tief verwurzelten Überzeugungen, Glaubenssysteme und Verhaltensmuster. Das Erkennen und die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen mentalen Modellen eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. Dabei werden die Sichtweisen anderer respektiert. Eine Organisation ist längerfristig nur dann erfolgreich, wenn sie über eine gemeinsam entwickelte Vision verfügt. Dies kann nicht von oben verordnet werden, sie muss vielmehr von unten entwickelt und von allen Mitgliedern einer Organisation geteilt und getragen werden. Dabei spielt das Team-Lernen eine besondere Rolle: nur wenn die bestehenden Teams, so Senge, lernfähig sind und gemeinsam lernen können, kann die Organisation als Ganzes lernen. Teams sind die elementaren Lerneinheiten in Organisationen.

Für Senge liegt der Schlüssel zum Teamlernen in der Fähigkeit zum Dialog sowie in der Fähigkeit zwischen Dialog und Diskussion zu unterscheiden und zwischen beiden Gesprächsformen zu wechseln. Mit Dialog ist das freie, kreativen Erforschen komplexer Zusammenhänge gemeint, ohne sich von vornherein auf eine bestimmte Position festzulegen. Darin unterscheidet sich der Dialog grundlegend von einer Diskussion, bei der es vor allem um das Präsentieren und Verteidigen unterschiedlicher Meinungen und um das Suchen nach den besten Argumenten für Entscheidungen geht.

Im Dialog entwickelt sich zwischen den Teammitgliedern eine besondere Beziehung, ein Vertrauen, das sich positiv auf den Arbeitsprozess auswirkt. Senge bezieht sich mit seinem Dialog-Konzept auf den Quanten-Physiker David Bohm, der eine Theorie

²³⁰ ebd., S.12

und Methodik des Dialogs entwickelt hat, die drei Grundbedingungen erfordert, die sich in der Praxis bewährt haben:

- alle Teilnehmer müssen ihre Annahmen sichtbar machen, „vor sich aufhängen und in der Schwebe halten“
- alle Teilnehmer müssen einander als gleichberechtigte Gesprächspartner betrachten
- es muss einen „helfenden Begleiter“ geben, der auf die Bedingungen und den Prozess des Dialogs achtet

Die fünfte Disziplin ist das Systemdenken, die Erkenntnis, dass alle Teile in einer Organisation in einem Zusammenhang stehen. Systemdenken ist die integrative Disziplin, die alle anderen Disziplinen miteinander verknüpft und sie zu einem ganzheitlichen Konzept werden lässt.

„Schließlich macht das Systemdenken, so Senge, den subtilsten Aspekt der lernenden Organisation deutlich – dass Menschen sich selbst und ihre Welt mit anderen Augen sehen. Ein fundamentales Umdenken ist das eigentliche Herzstück einer lernenden Organisation. ... Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen und sie sie verändern können“.²³¹

Für Schulberaterinnen und -berater in der hessischen Lehrerfortbildung waren die Veröffentlichungen von Peter Senge, insbesondere sein Fieldbook zur Fünften Disziplin, wichtige Handreichungen und Ideengeber für eine kreative Beratungspraxis.²³² Sie wurden ergänzt und vertieft durch grundlegende Beiträge renommierter Schulforscher, z.B. von Michael Fullan, Universität Toronto. Bezugnehmend auf Peter Senge, plädierte Fullan für ein „fundamentales Umdenken“ in Bezug auf Veränderungen im Bildungsbereich.

Das Bildungssystem, so Fullan, sei „zutiefst konservativ ausgerichtet“. Dies zeige sich z.B. in der Art, wie Lehrer ausgebildet werden, wie die pädagogische Hierarchie funktioniert und wie die politischen Entscheidungsträger mit dem Thema Bildung umgehen. Wer unter solchen Bedingungen Veränderungen anstrebe, stoße zwangsläufig auf Abwehr und Widerstand.

Fullan ging davon aus, dass Schulen gekennzeichnet sind durch unregelmäßige Veränderungswellen, episodische Projekte, fragmentierte Anstrengungen und eine chronische Arbeitsüberlastung. Dies führe dazu, dass die meisten Veränderungsvorhaben im Sande verlaufen. Den Hauptgrund für das Scheitern der bisherigen Bildungsreformen sieht Fullan darin, „dass die verwendeten Strategien nicht die Dinge in Angriff nehmen, die wirklich wichtig sind. Sie sind weder auf eine grundlegende Unterrichtsreform noch auf die damit verbundene Entwicklung einer neuen pädagogischen Teamkultur gerichtet“.²³³

²³¹ Senge a.a.O., S. 22

²³² Senge, Peter u.a.(1997): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta

²³³ Fullan, Michael (1999), S. 47 ff

Für Fullan war die „härteste Nuss, die es zu knacken gilt“ die Veränderung der Unterrichtspraxis und Unterrichtskultur. Bezugnehmend auf diese grundlegenden „Blockaden“ fasste Fullan seine zentralen Erkenntnisse über mögliche Veränderungsprozesse in komplexen Systemen wie Schulen in acht „Grundlektionen“ zusammen. Sie bilden ein Ganzes, verknüpfen Lehrerentwicklung und Schulentwicklung und orientieren sich an dem „neuen Paradigma“ eines dynamischen Wandels, der nicht linear verläuft, sondern immer wieder überraschende Wendungen nehmen kann.

Gemessen an traditionellen Konzepten der Schulentwicklung ist jede Lektion, so Fullan, in gewisser Weise paradox und überraschend. Unter der Prämisse, dass seine „Lektionen“ als Ganzes zu sehen sind und keine für sich allein genommen wirksam sein kann, fasst Fullan seine Erfahrungen in/mit Schulentwicklungsvorhaben in folgenden Thesen zusammen:

- Sie können nicht vorschreiben, was wichtig ist. Je komplexer der Wandel ist, desto weniger lässt er sich erzwingen.
- Der Wandel ist eine Reise und kein festgelegter Plan. Veränderungen verlaufen nicht linear, stecken voller Unwägbarkeiten und Abenteuer ...
- Probleme sind unsere Freunde ... ohne sie gibt es kein Lernen.
- Ansprüche des einzelnen und der Gruppe müssen sich die Waage halten
- Weder Zentralisierung noch Dezentralisierung bringen den gewünschten Erfolg. Sowohl Top-down als auch Bottom-up-Strategien sind notwendig.
- Besonders wichtig ist die Verbindung mit dem weiteren Umfeld
- Jeder ist ein Change Agent. Der Wandel ist zu wichtig, als dass wir ihn den professionellen Veränderungsexperten überlassen dürften...²³⁴

Diese „Lektionen“ erwiesen sich als förderlich für die notwendigen Klärungsprozesse vor Beginn eines OE-orientierten Entwicklungsvorhabens in Schulen. Sie waren außerdem hilfreich für die Klärung der Rollen der beteiligten Akteure (Schulleitung, Schulaufsicht, externe Beratung etc) und trugen gleichzeitig zur Entwicklung einer reflektierten Haltung als Beraterin/Berater bei.

6.5. Prozessberatung als Grundmodell der Organisationsentwicklung

Mit seinem Konzept der „Prozessberatung“ gehört Edgar H. Schein zu den „Klassikern“ der Organisationsentwicklung.²³⁵ Schein unterschied drei Grundtypen der Beratung: dem Expertenmodell, dem Arzt-Patient-Modell und der Prozessberatung.

Bei der Expertenberatung, so Schein hat der Berater einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung, der ihn berechtigt, einem Ratsuchenden Lösungen für sein Problem vorzuschlagen. Die Problemlösung wird an den Berater delegiert. Das Ergebnis ist häufig, dass sich die Ratsuchenden nicht oder nur begrenzt mit der

²³⁴ ebd., S. 47 f.

²³⁵ Damals Mitarbeiter des Massachusetts Institute of Technology – MIT. Eine Neufassung seines Buches *Process Consultation* (1969) erschien 2010 auf Deutsch unter dem Titel: *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung.*

Lösung identifizieren. Hinzu kommt, dass externe Beraterinnen und Berater mit der zunehmenden Komplexität sozialer Systeme überfordert sind und von außen herangetragene Lösungsvorschläge nicht mehr greifen.

Beim Arzt-Patient-Modell spürt der Ratsuchende bestimmte Probleme, deren Ursachen sowie mögliche Lösungsansätze ihm aber nicht bekannt sind. Der Berater übernimmt deshalb die Verantwortung für eine zutreffende Diagnose des Problems und dessen Lösung.

Im Unterschied dazu geht ein Prozessberater davon aus, dass soziale Systeme sich nur selbst verändern können, d.h. Beratung kann nichts direkt bewirken. Der Klient „besitzt“ das Problem und behält es auch während des gesamten Beratungsprozesses. Die Problemlösung wird gemeinsam erarbeitet. Beratung ist damit „Hilfe zur Selbsthilfe“, zur eigenständigen Problemlösung. Der Berater übernimmt aufgrund seines Prozesswissens Verantwortung für den Lösungsprozess. Er strukturiert diesen Prozess, sorgt für Transparenz, hilft Ergebnisse zu sichern, sorgt für eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre. Er hört zu, ohne gleich zu bewerten und fertige Lösungen zu unterbreiten.

Scheins Grundüberzeugung war: „Man kann einem menschlichen System nur dabei helfen, sich selbst zu helfen“. ²³⁶

Dabei zeigt sich, so Schein, dass Hilfesuchende oft nicht wissen, was sie eigentlich wollen, das sollte man auch nicht von ihnen erwarten. „Zu jedem Beratungsprozess gehört daher notwendigerweise, dem Klienten zu helfen, seine Probleme oder Anliegen einzukreisen und erst im Anschluss daran über die Art der benötigten Hilfe zu entscheiden“. ²³⁷

Perspektivisch geht es darum, den Klienten das Diagnose- und Interventions-Know-how zu vermitteln, das diese zu erhöhter Selbstreflexivität und Selbststeuerung und zur besseren Nutzung vorhandener Kompetenzen und Potentiale befähigt. Prozessberatung kann immer auch Phasen der Expertenberatung einschließen, die allerdings als solche gegenüber dem Klientensystem kenntlich zu machen sind und nicht dazu dienen, einen fertigen Lösungsvorschlag vorzulegen. Entscheidend für das Gelingen eines Beratungsprozesses ist die Grundhaltung, die in der Person der Beraterin/des Beraters zum Ausdruck kommt.

Prozessberater vertrauen einem Prozess, der offen ist und dessen Ergebnis nicht im Voraus festgelegt ist. Sie vertrauen den in einer Organisation tätigen Menschen, dass sie ihren Entwicklungsprozess weitgehend selbst gestalten können.

Dieses Grundverständnis wurde u.a. von Brandon Reddy für die Arbeit mit Gruppen auf der Mikroebene weiterentwickelt. ²³⁸ Für Reddy ist entscheidend, dass der Berater detailliert beobachtet, analysiert und einschätzt, was während der Arbeit mit einer Gruppe passiert. Erst in einem zweiten Schritt geht es um die „bewusste Intervention des Beraters in das laufende Geschehen und die Dynamik der Gruppe mit der Absicht, der Gruppe zu helfen, ihre vereinbarten Ziele wirksam zu erreichen“. ²³⁹

²³⁶ ebd., S.19

²³⁷ ebd., S.23

²³⁸ Reddy, Brendan (1997)

²³⁹ ebd., S.10

Nach Reddy sind die wirkungsvollsten Interventionen solche, die sich auf das Geschehen im Hier und Jetzt beziehen, d.h. der Prozessberater beschäftigt sich mit dem, was sich in der Gruppe ereignet in dem Moment, in dem es geschieht.²⁴⁰

Prozessberater sollten deshalb immer wieder innehalten und auf die sozialen Prozesse in einer Gruppe achten. An dieser Stelle bietet das Modell der „Themenzentrierten Interaktion“ nach Ruth Cohn ein bewährtes Format, um die Wahrnehmungen der beteiligten Personen zu strukturieren, Störungen im Arbeitsprozess zu analysieren und eine „dynamische Balance“ (s. 5.5.) herzustellen. Diese Form der Prozessreflexion schärft zugleich den Blick für den „organisatorischen Eisberg“, der die Wahrnehmung für die unterschwellig dynamischen Prozesse schulen und bewusstmachen soll, dass die Arbeit an einem Thema (Sachebene) nur die „Spitze des Eisbergs“ erreicht und der weitaus größere Teil des Eisbergs, die psychologische Ebene, das Unbewusste, das unter der Wasseroberfläche (etwa 6/7) liegt, nicht berücksichtigt wird.

Prozessberatung erfordert u.a. Sensibilität für Grundmuster des Handelns in Veränderungsprozessen. So gibt es in beruflichen und sonstigen Gruppen in der Regel Personen, die Initiative ergreifen und vorangehen. Es gibt Personen, die diesen Initiatoren folgen, andere bevorzugen es, aus der Distanz zuzuschauen. In jeder Organisation gibt es aber auch Menschen, die grundsätzlich gegen jede Veränderung sind und Widerstand leisten.

Übertragen auf ihr Agieren in Gruppen kann man u.a. folgende Rollenmuster identifizieren: Führende, Folgende, Distanzierte, Opponierende. Man könnte aber auch von unterschiedlichen „Spielertypen“ sprechen:

Spielmacher, die vorausgehen; Mitspieler, die folgen; Spielbeobachter, die distanziert sind, Gegenspieler, die opponieren.

Jede dieser Rollen kann zum Erfolg einer Gruppe beitragen, wenn es gelingt, die jeweils anderen Rollen anzuerkennen und wertzuschätzen. Vor diesem Hintergrund waren Übungen und Reflexionsphasen zur Rollenklärung wichtige Bestandteile der Qualifizierungskurse für Schulentwicklungsberatung. So wurden z.B. die Teilnehmer aufgefordert, in einem Brainstorming zu verschiedenen Rollen die jeweils förderlichen und hinderlichen Verhaltensweisen zu beschreiben bzw. in Stichworten zusammenzutragen. Zur Rolle des Moderators waren dies u.a. auf der Seite „förderlich“: den Prozess steuern, neutral bleiben, Fragen stellen, für ein gutes Klima sorgen, gelassen bleiben. Als „hinderlich“ wurde gesehen: bei Kontroversen Position beziehen, inhaltliche Beiträge einbringen etc. Als Vertiefung dieser Übung sollten zu den einzelnen Rollen, z.B. Berater, Trainer, Prozessbegleiter, Coach jeweils typische Körperhaltungen und Bewegungen gefunden und gezeigt werden. Abschließend sollten sich die Rollenträger nach Distanz oder Nähe zueinander im Raum aufstellen und ihre jeweilige Position kurz erklären bzw. begründen.

Dieses Beispiel zeigt, dass der recht anspruchsvolle Ansatz der Prozessberatung über die Kenntnis der theoretischen Grundlagen hinaus eine kontinuierliche Arbeit am eigenen Rollenverständnis erfordert und die Kunst der Prozessberatung nicht in der Beherrschung bestimmter Methoden und Techniken liegt, sondern vielmehr im

²⁴⁰ ebd., S.132

Bereich der psychosozialen Kompetenz. Prozessberatung erfordert vor allem die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung von Gruppenprozessen, um in der Situation (im „hier und jetzt“) adäquate Verfahren und Methoden einsetzen zu können. Prozessberatung erfordert also eine Grundhaltung des Vertrauens in einen Prozess der von den beteiligten Personen selbst gestaltet und verantwortet wird.

Mit dem hier skizzierten Grundkonzept der Prozessberatung ist es in einzelnen hessischen Schulen gelungen zusammen mit Schulleitungs- und Steuerungsteams Entwicklungsprozesse, die über eine schulinterne Fortbildungsveranstaltung hinaus gingen, zu initiieren und über ein bis zwei Jahre in Gang zu halten.

Ein Beispiel dafür ist die Initiative einer Gruppe hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich in den Schulverwaltungs-Lehrgängen des HILF kennenlernten und über die Veranstaltungen der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung mit Organisationsentwicklung in Berührung kamen.²⁴¹ Den beteiligten Schulleitern gelang es, an ihren Schulen kollegiale Diskurse über pädagogische Konzepte wiederzubeleben und sich gegenseitig in der Schulprogrammarbeit zu unterstützen. Diese kontinuierlichen Arbeitsprozesse wären allerdings ohne externe Beratung (in diesem Fall durch die Supervisorinnen und Supervisoren der HLZ) nicht möglich gewesen.

Ohne externe Beratung und ohne verlässliche Unterstützung durch die Schulleitung gerieten die meisten Schulentwicklungsvorhaben in recht kurzer Zeit wieder ins Stocken und gingen in den Alltagsroutinen unter.

6.6. Steuergruppen und ihre Funktion in Schulentwicklungsprozessen

An die Einrichtung von Steuergruppen in hessischen Schulen war zunächst die Erwartung geknüpft, dass die Erstellung bzw. Fortschreibung der Schulprogramme auf eine breitere Basis gestellt wird und mit mehr Beteiligung und Engagement des Kollegiums erfolgt. Deshalb sollte, so H.G. Rolff „ein festes, arbeitsfähiges Gremium“ gebildet werden, das in der Lage ist „alle Aktivitäten zu bündeln, Strukturen und Verantwortlichkeiten zu schaffen, die es verhindern, dass die in allen Schulen reichlich vorhandenen Ressourcen, Ideen und Initiativen verloren gehen“.²⁴²

Steuergruppen, so die Theorie, sollten die Schulleitung in ihrer Steuerungsfunktion stärken, ohne das Kollegium zu schwächen.

Mit dieser Zielperspektive wurden Anfang der 90er Jahre die ersten Steuergruppen in Schulen eingerichtet. Sie bestanden i.d.R. aus fünf bis acht Mitgliedern, die von der Gesamtkonferenz ihrer Schule gewählt wurden und zugleich die unterschiedlichen Gruppierungen („Lager“) des Kollegiums vertreten sollten. „Gesetzte“ Mitglieder einer Steuergruppe waren in der Regel: die Schulleiterin/der Schulleiter sowie eine Vertreterin/ein Vertreter des Personalrates.

²⁴¹ Wie eine Gruppe von Schulleitern mit Organisationsentwicklung in Berührung gekommen ist. In: PÄD EXTRA 12/90, S.14 -16

²⁴² Begleitmaterial zum Fernstudium Schulentwicklung der Universität Kaiserslautern, o.J. , S. 38 ff.

Dabei wurde betont, dass Steuergruppen eine Organisationsform auf Zeit sind und die bestehende Organisationsstruktur und Hierarchie einer Schule nicht außer Kraft setzen können.

Die Bereitschaft zur Mitarbeit in einer Steuergruppe war in den meisten Schulen nicht so groß, dass es zu einer „echten Wahl“ zwischen mehreren Kandidaten kam.

Häufig wurden Steuergruppen von der Schulleitung vorgeschlagen und dann eingesetzt. Bei diesem Vorgang wurden insbesondere Kolleginnen und Kollegen angesprochen, von denen bekannt war, dass sie sich für eine Beförderungs- bzw. Leitungsstelle interessierten. Sie erhielten durch die Mitarbeit in einer Steuergruppe die Chance, Praxiserfahrungen in den Bereichen Projektmanagement, Moderation, Konferenzleitung etc. zu sammeln und auch an entsprechenden Qualifizierungsbausteinen der zentralen Lehrerfortbildung teilzunehmen.

Auch wenn es zunächst vielfältige Bedenken gegen Steuergruppen gab und einzelne Schulen lieber von „Koordinationsgruppe“, „Planungsgruppe“, „Konzeptgruppe“ oder „Schulentwicklungsteam“ sprachen, so setzte sich doch der Begriff „Steuergruppe“ durch und wurde zum Ausdruck zunehmender Professionalisierung der Schulentwicklung bzw. der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. Steuergruppen wurden zu einem wichtigen Strukturelement, das die Entwicklung der einzelnen Schule voranbringen und zu mehr Verbindlichkeit und Abstimmung im Schulentwicklungsprozess beitragen konnte.

„Steuergruppen stellen - so die Einschätzung von H.G. Rolff - „eine der bedeutsamsten Innovationen in der jüngeren Schulgeschichte dar. Sie bieten der Lehrerschaft eine Basis, die Schulentwicklung und ihre weitere Professionalisierung selbst in die Hände zu nehmen.“²⁴³

Für H.G. Rolff war die Steuergruppe primär ein Gremium des Kollegiums, das von der Schulkonferenz gewählt wird und von dieser ein Mandat mit einem Arbeitsauftrag auf Zeit bekommt. Sie sollte nicht der „verlängerte Arm“ der Schulleitung sein und nicht als „erweiterte Schulleitung“ agieren.

In der Praxis der Schulentwicklung zeigte sich, dass Steuergruppen weitere Funktionen übernehmen können, z.B. die Funktion des Feedbackgebers für die Schulleitung, des Vermittlers zwischen Schulleitung und Kollegium oder der Planungsgruppe für pädagogische Tage und andere schulinterne Fortbildungsaktivitäten. Ihre primäre Aufgabe sollte jedoch die Steuerung und zugleich die partizipative Gestaltung schulischer Entwicklungsprozesse sein. Angesichts der besonderen Komplexität innerschulischer Entwicklungsprozesse war die Arbeit in und mit Steuergruppen von Anfang an auch mit besonderen Qualifizierungsmaßnahmen verknüpft.

So wurde in Hessen 2004/05 eine erste landesweite Qualifizierungsreihe für insgesamt 36 Mitglieder schulischer Steuergruppen (einschließlich Schulleiterinnen und Schulleiter) durchgeführt. Sie umfasste fünf eintägige Veranstaltungen mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

²⁴³ Rolff, Hans-Günter (2012): Steuergruppen und interne Begleitung, S. 71

- Schulentwicklung als kontinuierlicher Veränderungsprozess
- Steuergruppen als Instrument der Schulentwicklung: Rolle, Auftrag, Aufgaben, Zusammensetzung, Installierung, Arbeitsformen, Rahmenbedingungen, Ressourcen, Haltungen
- Die Steuergruppe als Team: Methoden und Verfahren der Teamentwicklung in Steuergruppen
- Prozessreflexion und Prozesssteuerung in Schulentwicklungsvorhaben
- Instrumente, Verfahren der Präsentation und Dokumentation von Arbeitsergebnissen
- Kollegiale Fallberatung als Beitrag zur Professionalisierung der Arbeit mit Steuergruppen

Ziel der Qualifizierungsreihe war es, einerseits erprobte Instrumente und Verfahren für eine zielgerichtete Arbeit in und mit Steuergruppen zu vermitteln, andererseits auf zentraler und regionaler Ebene die Arbeitsprozesse einzelner Steuergruppen zu begleiten und den Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Schulen zu fördern. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten außerdem Gelegenheit, für ihre Schule wichtige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Steuergruppenarbeit zu klären. Dazu zählte neben der für die anstehenden Steuerungsprozesse grundlegenden Auftrags- und Rollenklärung z.B. die Vermittlung externer Beratung und Unterstützung. Für einzelne Steuergruppen war es außerdem wichtig, sich zu Beginn ihrer Arbeit auf eine „Geschäftsordnung“ mit verbindlichen Regeln und Verfahrensweisen zu verständigen.

Andere Steuergruppen begannen ihre Zusammenarbeit mit einem Austausch über die persönlichen Beweggründe, die sie zur Mitarbeit in der Steuergruppe veranlasst haben. Diese Sammlung persönlicher Motive und Erwartungen war zugleich ein erster Schritt hin zu einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre und Transparenz. Es zeigte sich, dass es bereits erste Gemeinsamkeiten gab, z.B. in dem Wunsch, einen Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas und der Zusammenarbeit im Kollegium zu leisten. Steuergruppen waren in den meisten Schulen Neuland und erforderten Klärungsbedarf, z.B. im Hinblick auf die Rolle der Schulleitung. So gab es in vielen Kollegien die Vorstellung, dass die Schulleitung nicht Mitglied der Steuergruppe sein sollte – eine Position, die sich landesweit nicht durchsetzen konnte.

Unter Fortbildnern und Schulberatern wurde zeitweise auch ein Steuergruppen-Modell des Schulberaters Fritz Zaugg (Schweiz) diskutiert. Nach Zaugg sollte sich die Steuergruppe aus den Leiterinnen und Leitern der im Prozess der Schulentwicklung gebildeten Projektgruppen zusammensetzen und von einem Mitglied der Schulleitung moderiert werden. Sie hat den Auftrag, die Gesamtentwicklung einer Schule zu steuern und für diese zentrale Aufgabe ein Mandat des Kollegiums, einschließlich der Schulleitung. Zauggs Modell war eine interessante Variante in der Umsetzung von OE -Vorhaben, konnte sich allerdings in Hessen nicht etablieren.

Insgesamt hat sich die Arbeit mit/in Steuergruppen seit der Neustrukturierung (2005) von Fortbildung und Beratung konzeptionell und praktisch weiterentwickelt. Sie ist vor

allem vielfältiger geworden und berücksichtigt verstärkt die Unterschiedlichkeit der Entwicklungsprozesse in den einzelnen Schulen.

So hat sich z.B. an einem großen Gymnasium eine Steuergruppe etabliert, die aus 12 Mitgliedern und einer externen Moderatorin besteht. Mitglieder sind: zwei Elternvertreter, zwei Schülervertreter, zwei Schulleitungsmitglieder, eine Vertreterin des Personalrats, fünf Mitglieder des Kollegiums. Die Mitglieder wurden von den Gremien Gesamtkonferenz, Schulelternbeirat und Schülervertretung für zwei Jahre eingesetzt. Diese Steuergruppe hat sich vorgenommen, alle sechs Wochen zu tagen und ihren Arbeitsprozess über Aushänge, Protokolle, Infotafeln für die Schulgemeinde transparent machen.

Dieses Beispiel zeigt, dass mit der Einrichtung von Steuergruppen vielfach neue Energien und kreative Ideen zur Gestaltung eines Schulentwicklungsprozesses freigesetzt wurden. Dabei ließ sich nicht verhindern, dass die Möglichkeiten zur Mitgestaltung und damit zur Veränderung der Schule überschätzt wurden. Dies galt auch für die vielfältigen Versuche, die Schulprogramm- und Leitbildentwicklung nach einer Phase des Stillstandes wieder neu zu beleben und zu einem Konsens in der pädagogischen Grundorientierung der Schule zu kommen.

Fazit

Mit dem Konzept der Organisationsentwicklung begann in der hessischen Lehrerfortbildung und Schulberatung eine Phase kreativer Weiterentwicklung. Dabei stellte die Arbeit mit ganzen Kollegien bzw. Teilgruppen eines Kollegiums für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HILF/HeLP eine besondere Herausforderung dar. Sie wurden vielfach mit verfestigten Kommunikationsstrukturen und eingefahrenen Verhaltensweisen konfrontiert sowie mit Situationen, die eine gewisse Sicherheit im Auftreten, methodisches Geschick und vor allem Flexibilität im Hinblick auf die Gestaltung und Steuerung eines Arbeitsprozesses erforderten.

Dabei ging es in der Beratung einzelner Schulen zunächst um den Versuch, Sprachlosigkeit zu überwinden und einen neuen Diskurs über pädagogische Fragen in Gang zu setzen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung wurde mit dem Konzept der Organisationsentwicklung ein „Systemwechsel“ eingeleitet: von einer vor allem auf die einzelne Lehrkraft ausgerichteten Fortbildung hin zur systemisch orientierten Beratung und Begleitung einer ganzen Schule bzw. ihrer Teilgruppen (Projektgruppen, Steuergruppen etc.)

An die Stelle einzelner Fortbildungsangebote sollten verstärkt Fortbildungsreihen und „maßgeschneiderte“ Qualifizierungsbausteine für unterschiedliche Zielgruppen treten. Unter der Leitlinie „von der Angebots- zur Bedarfsorientierung“ wurde zugleich der Versuch unternommen, die neuen Gestaltungsspielräume der Einzelschule effektiver und zielorientierter zu nutzen und Schulen von innen heraus zu „selbstlernenden Systemen“ und „professionellen Lerngemeinschaften“ weiterzuentwickeln.

7. Von der Fortbildung zur Schulentwicklungsberatung: Konzepte und Maßnahmen zur Weiterqualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Lehrerfortbildung

Mit der Entwicklung und Erprobung OE-orientierter Ansätze der Schulentwicklung wurde zugleich deutlich, dass die damit verbundenen anspruchsvollen Zielsetzungen und Arbeitsweisen Kompetenzen erforderten, die bisher nur über private Anbieter und in einzelnen Fällen über ein Hochschulstudium zu erwerben waren. In dieser Situation entstanden erste Qualifizierungsmaßnahmen für Schulberaterinnen und Berater, die über das „Netzwerk Organisationsentwicklung“ auch in Hessen bekannt wurden und zur Entwicklung eines hessischen Qualifizierungsangebotes beitrugen.

7.1. Das Fortbildungskonzept des Instituts für Schulentwicklungsforschung (Dortmund) und die Rolle des Netzwerks „Organisationsentwicklung“

1987 wurde in Nordrhein-Westfalen per Gesetz eine Fortbildungsmaßnahme für Schulleiterinnen und Schulleiter eingeführt, in der ein Baustein zum Thema Organisationsentwicklung vorgesehen war. Mit diesem Qualifizierungsvorhaben übernahm der IFS eine Pilotfunktion für andere Bundesländer, bei der deutlich wurde, dass es nicht ausreicht, die theoretischen Grundlagen der OE und entsprechendes „Handwerkzeugs“ (Instrumente und Techniken) zu vermitteln.

Damit waren die so qualifizierten Schulleiterinnen und Schulleiter noch nicht in der Lage, längerfristig angelegte Veränderungsprozesse in Schulen einzuleiten und am „Laufen zu halten“.

Die vielschichtigen Entwicklungsvorhaben an Schulen erforderten vielmehr spezielle Kompetenzen zur Steuerung und Gestaltung von Veränderungsprozessen. So entstand die Idee, externe Moderatoren für Organisationsentwicklung auszubilden. Diese sollten zur Entlastung von Schulleiterinnen und Schulleitern beitragen und zugleich deren Kenntnisse im Bereich der OE für die Begleitung und Förderung entsprechender Projekte nutzen. Gleichzeitig sollten Trainer und Supervisoren ausgebildet werden, die zukünftig weitgehend selbständig die Ausbildung der Schulentwicklungsmoderatoren durchführen sollten.

Unter der Leitung von Prof. H.G. Rolff wurde ein entsprechendes Qualifizierungskonzept erarbeitet und zunächst in Nordrhein-Westfalen, Bremen und Schleswig-Holstein erprobt. Es orientierte sich an folgenden inhaltlichen Schwerpunkten, für die insgesamt sechs dreitägige Seminare zur Verfügung standen:

- Beratungskonzepte und Formate: Beratung als Experten- und Prozessberatung
- Gestaltung des Erstkontaktes mit Schulen, Verständigung über Ziele und Arbeitsformen (Kontrakt), Auftragsklärung
- Aufgaben und Rollen der Beteiligten, insbesondere der Schulleitung, der Steuergruppe, der Personalvertretungen, externer Berater Umgang mit Konflikten und Widerständen im Prozess der Schulentwicklung
- Verfahren der Prozess-Evaluation

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verpflichteten sich, bereits während ihrer „Ausbildung“ im Tandem Beratungsaufgaben zu übernehmen und damit Erfahrungen mit zeitlich längerfristig angelegten Beratungsprozessen zu sammeln. Die theoretische Weiterbildung in den Seminaren war also von Anfang an verzahnt mit Beratungspraxis in den Schulen. Sie wurde außerdem begleitet durch eine externe Supervision und interne kollegiale „Fallbesprechungen“.

Als Abschluss mussten die Beratungsdteams einen detaillierten Fallbericht von mindestens zwanzig Seiten verfassen und sich mit einem für den Beratungsprozess charakteristischen Beratungsproblem ausführlich auseinandersetzen.

Nach der Teilnahme an allen Seminaren, nach sechsmonatiger Beratungstätigkeit in einer Schule und nach einer mündlichen Berichterstattung im Rahmen einer Klausurtagung wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Zertifikat ausgestellt, mit dem sie sich als Experten für Schulentwicklungsberatung ausweisen konnten.

Aus diesem Personenkreis und weiteren Interessierten aus Hochschulen, Schulverwaltungen und Fortbildungseinrichtungen entstand 1995 auf Initiative des IFS der Universität Dortmund das „Netzwerk Organisationsentwicklung“ als eine offene Expertenrunde zu aktuellen Themen der Schulentwicklung. Nach zehn Jahren inspirierenden Austauschs erfolgte im Februar 2005 im Rahmen der 19. Netzwerktagung eine Namensänderung in „Netzwerk-Schulentwicklung“.

Zugleich übergab das IFS die Organisation der Netzwerktagungen an drei Mitglieder des Netzwerkes, die auch als Ansprechpartner für Anregungen, Hinweise und Kritik zur Verfügung stehen.

Das Netzwerk ist bis 2018 auf über 120 Personen angewachsen und weiterhin offen für weitere Mitglieder, die im Bereich Schulentwicklung oder in benachbarten Arbeitsfeldern tätig und an einem (bundes-) länderübergreifenden Austausch über folgende Inhalte interessiert sind:

- Information über Ansätze und Konzepte zur Schulentwicklung und deren Verbreitung
- Diskussion unterschiedlicher Theorie- und Praxisansätze zur Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung von Schulen
- Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen
- Professionalisierung durch gemeinsame Reflexion von Praxisbeispielen und Fallstudien zur Arbeit in und mit Schulen²⁴⁴

Inzwischen hat sich eine Tagungsstruktur etabliert, die einen halbjährigen Wechsel zwischen einem theorie- und einen praxisorientierten Schwerpunkt vorsieht.

Die „Praxis-Tagungen“ finden jeweils vor Ort in Fortbildungseinrichtungen, Qualitätsagenturen oder in Schulen statt.

Die Abfolge der Tagungsinhalte ist i.d.R. eng „getaktet“ und lässt kaum längere Reflexionsphasen zum Transfer und zur Relevanz für die Qualitätsentwicklung in Schulen zu. Diese - im Sinne der Schulentwicklung- wichtige Reflexion findet dann vor allem in den informellen Gesprächsrunden am Abend statt.

²⁴⁴ www.netzwerk-schulentwicklung.de

Hier entstehen wichtige Arbeitskontakte und Anregungen für die Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen.

Die Vertreterinnen und Vertreter aus der Bildungsverwaltung können Referenten, Moderatoren und Wissenschaftler für ihre Vorhaben im direkten persönlichen Gespräch gewinnen oder die Kontaktdaten möglicher Referenten erhalten.

Mit seiner Homepage bietet das Netzwerk allen Interessierten einen besonderen Service. Sie finden hier alle Vorträge und Präsentationen, die im Rahmen der Netzwerktagungen gehalten wurden sowie einen „Werkzeugkasten“ mit erprobten Instrumenten zur Schulentwicklung.

Das Netzwerk hat - vor allem in seiner Anfangsphase - einen wichtigen Beitrag zur Konzeptentwicklung im Bereich Schulentwicklung und Schulberatung geleistet und zur Klärung zentraler Begriffe, die häufig inflationär benutzt wurden, beigetragen.

So entstanden im Rahmen eines gemeinsamen Leitbildprozesses folgende Klarstellungen, die sich sowohl auf den Begriff wie auch auf die Tätigkeiten beziehen.²⁴⁵

Schulentwicklung, so das Grundverständnis der Netzwerkteilnehmer, „zielt im Kern auf eine dauerhafte Verbesserung der pädagogischen Qualität von Unterricht und Schule ...um dieses Ziel erreichen zu können, sind vorrangig Selbsterneuerungsfähigkeiten der einzelnen Schulen zu fördern“. Konstitutiv für dieses Verständnis sind außerdem folgende Merkmale:

- Schulentwicklung findet in der Schule statt und bedingt weitgehend Freiwilligkeit
- Schulentwicklung kann nur wirksam sein als Einheit („Trias“) von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, Keiner dieser drei Bereiche ist isoliert zu betrachten (3-Wege-Modell nach H.G. Rolff)
- Die Schule entscheidet, ob sie bei der OE ansetzt oder bei UE bzw. PE
- Wirksame Schulentwicklung erfordert ein beteiligungsorientiertes Vorgehen
- Schulentwicklung umfasst auch die Entwicklung der Schulleiterrolle
- Kontinuität und Nachhaltigkeit sind unverzichtbare Qualitätsmerkmale ²⁴⁶

Zur Stärkung von Selbstentwicklung und Selbststeuerung der Einzelschule sollten, so das Grundverständnis des Netzwerkes, systematische Formen der Reflexion und Evaluation schulischer Praxis sowie Verfahren einer kollegialen Feedback-Kultur entwickelt und eingesetzt werden. Eine zielorientierte Schulentwicklung benötige außerdem professionelle Begleitung als zeitlich begrenzte prozessorientierte „Hilfe zur Selbsthilfe“. Sie sollte vor allem den Prozess der Entwicklung thematisieren und längerfristig angelegt sein. In diesem Zusammenhang wurde innerhalb des Netzwerkes diskutiert, ob der Begriff „Beratung“ durch den Fachbegriff „Begleitung“ ersetzt werden sollte, um damit das Primat der Prozessorientierung zu betonen.

So wurden zunächst beide Begriffe gleichwertig verwendet, bis sich der Begriff „Schulentwicklungsberatung“ etwa seit 2010 durchgesetzt hat. Schulentwicklungsberaterinnen und - Berater sollten in der Lage sein,

²⁴⁵ s. journal für schulentwicklung 1/2000, S. 86-89

²⁴⁶ ebd., S.86 f

Gruppenprozesse zielorientiert zu moderieren (Methodenkompetenz), kontaktfähig und sich ihrer Rolle bewusst sein (Sozialkompetenz), über eine hinreichende Feldkompetenz verfügen, um die Entwicklungsmöglichkeiten einer Schule realistisch einschätzen zu können. Sie sollten aber auch ihre Grenzen kennen und wissen, welche Experten ggf. zur Verfügung stehen. Für H.G. Rolff, den „Nestor“ der Schulentwicklung in Deutschland war mit dieser Qualifizierungsreihe im Kontext eines bundesweiten Netzwerkes zugleich die Erwartung verbunden, dass dadurch Standards gesetzt werden, die mit seinem Namen und seinem Lebenswerk eng verknüpft sind. Mit seinem „Drei-Wege-Modell“ hat er deutlich gemacht, dass es ihm um die Schule als Ganzes geht und die drei Zugänge OE, UE und PE gleichwertig sind. Welchen Zugang eine Schule wählt, ist nicht relevant für den Erfolg.

Da Unterricht die Kernaufgabe der Schule ist, genießt die Unterrichtsentwicklung in Rolffs Konzept einen hohen Stellenwert. Dennoch, so Rolff, ist keiner der drei Teilbereiche ins alleinige Zentrum zu stellen oder zum zwingenden Ausgangspunkt zu machen: jeder der drei Zugänge führt - konsequent umgesetzt - zum anderen.

7.2. Das hessische Pilotprojekt „Prozessberatung und Organisationsentwicklung in Schulen“

In Hessen waren es zunächst einzelne Schulpsychologinnen und -psychologen, die das Konzept „Organisationsentwicklung“ in überregionalen Fortbildungsveranstaltungen kennenlernten, z.B. im Rahmen einer Bundeskonferenz, die 1987 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest stattfand.²⁴⁷ Auf dieser Tagung stellte Prof. Wilfried Schley (damals Universität Hamburg) sein Modell der Schulberatung vor und vermittelte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Einblick in die praktische Umsetzung in Hamburger Schulen. Diese Erfahrung veranlasste die teilnehmenden hessischen Schulpsychologinnen und -psychologen, einen zentralen Lehrgang im HILF zu beantragen, der im Oktober 1988 in der Tagungsstätte Weilburg stattfand. Er richtete sich auch an Lehrerinnen und Lehrer mit Vorkenntnissen und ersten Praxiserfahrungen im Bereich systemisch orientierter Beratung.²⁴⁸ Im Rahmen dieses Seminars mit „Werkstattcharakter“ erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, unterschiedliche Rollen (Berater, Schulleiter, Lehrkräfte, Personalrat, Elternvertreter, Schulaufsicht etc.) einzunehmen, Beratungssituationen „durchzuspielen“ und sich über Rollenspiele mit den unterschiedlichen Perspektiven der Akteure in Schulentwicklungsprozessen auseinanderzusetzen.

Dabei genügten oft kurze Sequenzen, um die systemischen Dimensionen des Einzelfalls und der Beratungssituation deutlich zu machen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten professionelle Feedbacks zu ihrem Auftreten und ihrer Wirkung in Beratungssituationen.

Aufgrund der hohen Anmeldezahlen für diesen Lehrgang und der großen Nachfrage aus der regionalen Fortbildung wurden zunächst weitere Einzelveranstaltungen

²⁴⁷ Veranstalter dieser innovativen Tagung war der Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP), Sektion Schulpsychologie

²⁴⁸ z.B. im Bereich der systemischen Familientherapie nach Horst-Eberhard Richter

(„Bausteine“) zur Theorie und Praxis der Organisationsentwicklung im Schulbereich angeboten. Als Referenten konnten Experten mit vielfältigen Erfahrungen in der Beratung von Schulen gewonnen werden, z.B. Dr. Wolfgang Looss, Prof. Hans-Günter Rolff, Dr. Gerhard Fatzer, Dr. Elmar Philipp.

Nach diesem Vorlauf von 2-3 Jahren wurde unter Einbeziehung bisheriger Erfahrungen aus der regionalen und zentralen Fortbildung, aus dem schulpsychologischen Dienst und der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) ein Pilotprojekt zur Weiterqualifizierung von Mitarbeiterinnen konzipiert und dem Hessischen Kultusministerium vorgelegt.

Dabei wurde u.a. verwiesen auf den zunehmenden Problemdruck in den Schulen, hervorgerufen durch eine veränderte Schülerschaft, wachsender Konkurrenz unter den Schulen und neue Anforderungen und Erwartungen von außen. Auf Grund dieser Entwicklungen sei die Nachfrage nach Beratung vor Ort, schulinterner Fortbildung sowie Unterstützung bei der Planung und Durchführung Pädagogischer Tage in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass die mit dem neuen hessischen Schulgesetz angestrebte „Gestaltungsautonomie“ der Schulen nur verwirklicht werden kann, wenn es gelingt, die Einzelschule als lernfähiges System weiterzuentwickeln, in dem vorhandene Ideen und Potentiale durch Kooperation und Kommunikation wirkungsvoller genutzt werden.²⁴⁹

Mit Erlass vom 1.7.1993 erfolgte die Zustimmung des Hessischen Kultusministeriums zur Durchführung einer Weiterqualifizierung auf der Grundlage des Konzeptentwurfs vom Februar 1993. Auf eine HILF-interne Ausschreibung gingen deutlich mehr Bewerbungen ein als Teilnehmerplätze zur Verfügung standen. In Abstimmung zwischen den Außenstellen und dem zentralen Fachbereich Beratung wurden schließlich 23 Personen ausgewählt: 12 aus dem Schulpsychologischen Dienst, 7 nebenamtliche und 4 hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HILF.

Sie verfügten bereits über mehrjährige Zusatzausbildungen im Bereich Beratung, z.B. Supervision, Themenzentrierte Interaktion (TZI), Psychodrama, Transaktionsanalyse, klientenzentrierte Gesprächsführung (nach Carl Rogers) und waren bereit ihre neuen Qualifikationen im Bereich OE zukünftig in die regionale Fortbildung und Schulberatung einzubringen. Vor diesem Hintergrund zielte die Maßnahme vor allem auf die Erweiterung und Vertiefung systemischer Beratungskompetenzen sowie auf die Entwicklung eines Rollenverständnisses als Schulberaterin/Schulberater.

Darüber hinaus sollte die Qualifizierungsmaßnahme zur Vernetzung der regionalen Ansätze in der Schulberatung und zur Entwicklung gemeinsamer Konzepte und Standards beitragen.

Der zeitliche Rahmen für diese Weiterbildung war recht eng gefasst. Sie startete im Juli 1993 und endete im Februar 1995. In diesem Zeitraum wurden insgesamt vier, jeweils dreitägige Seminare, ein zweitägiger Abschluss-Workshop sowie insgesamt sechs halbe Tage Supervision in 3 Regionalgruppen (Süd-, Mittel-, Nordhessen) durchgeführt. Die inhaltlichen Schwerpunkte orientierten sich an den damals aktuellen Standards professioneller OE-Ausbildungen im Non-profit-Bereich und waren bereits

²⁴⁹ Vgl. auch Abschlussbericht der Beratergruppe vom Dezember 1992

eine Weiterentwicklung des IFS-Konzeptes, in dem sie sich auf folgende Themenbereiche konzentrierten:

- Schulberatung als Prozess: Grundlagen, Konzepte und Verfahren
- Instrumente und Methoden Prozessberatung in Schulen
- Haltung und Rolle der Prozessberaterin/des Prozessberaters
- Moderation, Prozessbegleitung, Fortbildung, Coaching: Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- Umgang mit Widerständen in Veränderungsprozessen
- Prozessreflektion und Evaluation von Beratungsprozessen im System Schule
- Instrumente der Großgruppenarbeit (Zukunftskonferenz, Open Space etc.)
- Gestaltung von Umsetzungs- und Implementationsprozessen

Mit diesen Inhalten konnte die Fortbildungsreihe an den im Vorfeld abgefragten Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anknüpfen. Diese wünschten sich vor allem grundlegende Informationen zum Konzept der Organisationsentwicklung sowie die Vorstellung bewährter Methoden und Verfahren und einen vertraulichen Austausch im geschützten Raum des Seminarsettings.

Mit dieser Seminarreihe zur Prozessberatung in Schulen führte das HILF erstmals eine landesweite, mit allen Regionalstellen und dem Kultusministerium angestimmte Maßnahme zur Erweiterung systemischer Beratungskompetenz durch. Diese zielte zugleich auf den Aufbau eines internen Netzwerkes für Schulentwicklungsberatung in Hessen und war damit ein wichtiger Meilenstein für die Weiterentwicklung der hessischen Lehrerfortbildung angesichts aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Herausforderungen.

Die kontinuierliche Arbeit in einer festen Gruppe mit hoher Identifikation und Selbstverpflichtung war für die Teilnehmenden eine wichtige Lernerfahrung in einem Bereich, der für die Qualitätsentwicklung von Schule zunehmend an Bedeutung gewann.

Nun, so hieß es im Abschlussbericht an der Hessische Kultusministerium (9.3.1995) komme es darauf an, das erworbene Wissen und die neuen Kompetenzen in der Praxis umzusetzen. Dieser Umsetzungsprozess erfordere klare Rahmenbedingungen, einen klaren Auftrag, einen klaren politischen Willen und die Einbindung in ein Gesamtkonzept von Schulentwicklung.

Organisationsentwicklung als eine gewollte Struktur- und Hierarchieveränderung erfordere auch ein verändertes Rollenverständnis der Schulaufsicht, das sich am Prinzip der „Schatzsuche“ (Rosenbusch) orientiere statt nach Defiziten, Fehlern und Unzulänglichkeiten zu fahnden.

In diesem Sinne erfordere die Beratung von Schulen bestimmte Qualitätsstandards, die durch gezielte und kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen sicherzustellen sind. Deshalb wurde im Abschlussbericht, dem Kultusministerium empfohlen, die begonnenen

Qualifizierungsmaßnahmen für die Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen weiterzuführen und weiter auszubauen.

Eine offizielle Antwort der obersten Schulbehörde auf diesen Vorschlag blieb allerdings aus. Die Weiterqualifizierung von Beratern für Organisationsentwicklung sollte offensichtlich keinen festen Status im hessischen Bildungssystem erhalten. Damit sollte auch vermieden werden, dass die qualifizierten Beraterinnen und Berater, aus ihrer „Zusatzaus- und Weiterbildung“ Stellen bezogene Ansprüche (z.B. im Hinblick auf Status, Beförderung etc.) ableiten.

Auch ohne „Sondermittel“ des Kultusministeriums ist es gelungen in den folgenden Jahren (1996 – 2004) vier weitere Qualifizierungsreihen zur Prozessberatung und Organisationsentwicklung in Schulen durchzuführen. Damit erhielten auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit fachbezogenen Arbeitsschwerpunkten Gelegenheit, sich für die Gestaltung von Beratungsprozessen in Schulen weiter zu qualifizieren. Allerdings war dies nur über eine Kostenbeteiligung der Teilnehmenden möglich. Inhaltlich und organisatorisch orientierten sich diese Qualifizierungen an den Verfahren, die sich im Pilotprojekt bereits bewährt hatten. Sie bestanden jeweils aus 3-tägigen Seminaren mit folgenden Themenschwerpunkten:

- Schulberatung als Prozess: Rollenklärung, Kontraktgestaltung, Anfangssituationen, Prozessphasen, Beratung im Team
- Methoden und Beratungsinstrumente: Diagnose- und Interventionsmethoden, Moderation, Prozesssteuerung
- Prozessreflexion und Evaluation: Wahrnehmen und Steuern von Gruppenprozessen, Umgang mit Konflikten und Widerständen, Evaluationsverfahren und -methoden
- Schule als „lernende Organisation“: Institutionalisierung von Veränderungsprozessen, Projektarbeit, Arbeit an/mit Schulprogrammen und Leitbildern, Teamentwicklung, Perspektiven der weiteren Zusammenarbeit und Vernetzung

Ein wichtiges Strukturelement dieser Fortbildung war die Verknüpfung der Lehrgangsarbeit mit regelmäßigen Praxisberatungen in regionalen Supervisionsgruppen (mit und ohne externe Berater).

Zugleich wurde im HELP (seit 2000) unter der Leitung von Ulrich Gast ein landesweites Netzwerk der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Beratungsaufgaben aufgebaut. Es trug entscheidend dazu bei, dass sich in Hessen Anfang 2000 ein gemeinsames Grundverständnis von Schulberatung etablierte und Qualitätskriterien für die Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen erarbeitet wurden.²⁵⁰

Außerdem entstand in diesem Arbeitszusammenhang ein Ablauf- bzw. Standard-Modell, das sich in der Praxis zunehmend bewährte, vor allem dann, wenn es gelang,

²⁵⁰ Qualität in der hessischen Schulberatung. Selbstverständnis und Standards der Schulberatung im HeLP. Ein Entwicklungspapier, Mai 2001

das Kollegium weitestgehend einzubeziehen.²⁵¹ Dabei erwies sich die Arbeit mit Steuer- und Projektgruppen als besonders förderlich.

Fazit

Im Hinblick auf seine Struktur und seine formalen Anforderungen war das hessische Pilotprojekt zur Prozessberatung eine Weiterbildungsmaßnahme: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden nach vorgegebenen Kriterien ausgewählt und erhielten ein Abschlusszertifikat mit einer detaillierten Auflistung der Inhalte und des zeitlichen Umfangs der Maßnahme.

Sie erlangten damit allerdings keinen klar definierten Status als Schulberater und gerieten häufig in eine Konkurrenzsituation zu den verstärkt in Schulen auftretenden freiberuflichen Beraterinnen und Berater, die ihren Arbeitsschwerpunkt im Managementbereich der Wirtschaft hatten.

Diese privaten Anbieter erreichten oft eine größere Akzeptanz in Schulen als die speziell für Prozessberatung ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HeLP.

8. Beispiele aus der Praxis der Prozessbegleitung an hessischen Schulen (1990 – 2000)

Die folgenden Beispiele zeigen einen Ausschnitt aus einer Vielzahl unterschiedlicher Beratungsanfragen, die einzelne Schulen im Verlauf der 90er Jahre an die Fortbildungseinrichtungen des Landes Hessen (die Außenstellen des HILF- ab 1998: Regionalstellen des HeLP) gerichtet haben und welche Entwicklungsprozesse durch systemische Beratung und Prozessbegleitung in diesen Schulen eingeleitet wurden.

In der Regel meldeten die Schulleiterinnen und Schulleiter telefonisch oder schriftlich der für ihre Schule zuständigen HILF-Außenstelle/HeLP-Regionalstelle ihr Interesse an einer Beratung. Es folgten dann erste (Telefon)-Gespräche zur Klärung der Anliegen und des Unterstützungsbedarfs der anfragenden Schule. Gleichzeitig wurde im Beratungsteam der Außen- bzw. Regionalstellen ein mögliches Unterstützungsangebot erarbeitet und in Rückkoppelung mit der jeweiligen Schule weiter „maßgeschneidert“. Dabei sollte zunächst herausgearbeitet werden, was bereits schulintern unternommen wurde, welche Maßnahmen zu Verbesserungen beigetragen haben.

Weitere Leitfragen in der Einstiegsphase waren zum Beispiel:

- Was soll nach der Beratung anders sein?
- Woran erkennen wir, dass sich etwas verändert hat?
- Was passiert, wenn nichts passiert?

²⁵¹ ebd., S. 7-9

8.1. Der Pädagogische Tag als Einstieg

In diesem Fall ging die Initiative von der Leiterin einer Integrierten Gesamtschule (IGS) aus. Sie wandte sich an eine Regionalstelle des HeLP mit der Bitte um Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung eines Pädagogischen Tages. Das Schulleitungsteam und der Personalrat wurden bereits über dieses Vorhaben informiert. Der Pädagogische Tag, so der Wunsch der Schulleiterin, soll auf jeden Fall im noch drei Monate laufenden Schuljahr stattfinden, damit die Ergebnisse der Veranstaltung in die Planungen für das nächste Schuljahr eingehen können. Die Schulleiterin rechnet damit, dass es wegen der kurzfristigen Terminvorgabe Bedenken und Widerstände im Kollegium geben wird und zwar vor allem mit dem Hinweis auf die besonderen Arbeitsbelastungen der Kolleginnen und Kollegen in diesem Zeitraum, insbesondere durch Zeugniskonferenzen, Schulfeste, Klassenfahrten etc. Einzelne Kolleginnen und Kollegen würden, so die Befürchtung der Schulleiterin, mit dieser Argumentation ihre grundsätzliche Ablehnung eines pädagogischen Tages zum Ausdruck bringen.

Auf Grund dieser Informationen zur aktuellen Situation der anfragenden Schule bzw. Schulleiterin berät das Team „Schulberatung“ der HeLP- Regionalstelle über mögliche weitere Schritte. Aufgrund der vermutlich „aufgeheizten“ Stimmung beim Thema „pädagogischer Tag“ soll zunächst eine offene Gesprächsrunde stattfinden, in der außerhalb der Konferenzstrukturen Gelegenheit gegeben werden sollte, Erwartungen, Bedenken und Befürchtungen zu einem pädagogischen Tag vorzutragen.

An dieser Runde, die im Lehrerzimmer stattfindet, beteiligen sich neben der Schulleiterin, der Leiter der Sekundarstufe sowie sechs Lehrkräfte, darunter eine Vertreterin des Schulpersonalrates.

Bereits zu Beginn des Gesprächs zeigt sich, dass die Schulleiterin schon konkrete Vorstellungen hat, mit welchen Themen sich das Kollegium im Rahmen des Pädagogischen Tages beschäftigen sollte und zwar mit den Themen: Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, Maßnahmen zur Gewaltprävention, Gespräche mit Eltern.

Diese Vorgabe führt dazu, dass sich die Skeptiker wieder zu Wort melden. Sie befürchteten verdeckte „Abwehrreaktionen“ des Kollegiums, insbesondere wenn der konkrete Nutzen des Pädagogischen Tages für die eigene Arbeitssituation und Unterrichtspraxis nicht hinreichend deutlich und erfahrbar wird.

An dieser Stelle erläutern die Beraterinnen und Berater anhand einiger Arbeitsprinzipien ihr Grundverständnis von Pädagogischen Tagen im Prozess der Schulentwicklung. Sie betonen dabei, dass der Pädagogische Tag eine Veranstaltung der Schule ist und unter Beteiligung des gesamten Kollegiums stattfinden soll.

Er ist als ein Teil (eine Etappe) eines längerfristig angelegten Entwicklungsprozesses zu sehen. Deshalb sollte man sich am Anfang Zeit nehmen für notwendige Klärungsprozesse und Abstimmungen mit allen Beteiligten. Eine deutliche Mehrheit des Kollegiums sollte sich für den Pädagogischen Tag entscheiden und bereit sein, an der Vorbereitung aktiv mitzuwirken.

In einem ersten Schritt soll eine Vorbereitungsgruppe (3-6 Personen) gebildet werden, die zugleich Steuerungsaufgaben für den weiteren Schulentwicklungsprozess

übernehmen soll. Sie hat die Aufgabe, die weitere Planung des Pädagogischen Tages in Abstimmung mit der Schulleitung zu koordinieren und für den Informationsfluss in der Schule zu sorgen. Dabei sollen auch die Eltern- und Schülervertretung sowie der Personalrat berücksichtigt und kontinuierlich informiert werden.

Das Beraterteam der Regionalstelle unterstützt und begleitet die schulische Vorbereitungsgruppe in ihrem weiteren Arbeitsprozess, z.B. bei der Auswahl passender Arbeitsverfahren, Methoden, Materialien, möglicher Referenten etc.

Während die grundsätzliche Entscheidung über die Durchführung eines pädagogischen Tages relativ schnell über die „Bühne“ geht, erweist sich die Bildung einer Planungsgruppe als ein schwieriger Prozess, zumal einige „Bedenkenträger“ wiederum auf die zusätzlichen Arbeitsbelastungen und den hohen Zeitaufwand ins Gespräch bringen.

Einige Kollegen bezweifeln grundsätzlich die Erfolgsaussichten eines Pädagogischen Tages als Pflichtfortbildung für das ganze Kollegium. Schließlich schlägt die Schulleiterin drei Kolleginnen und zwei Kollegen für die Mitarbeit in der Planungsgruppe vor. Auf eine förmliche Abstimmung wird verzichtet. Alle Konferenzteilnehmer sind erleichtert, dass endlich diese Organisationsfrage entschieden ist und die inhaltliche Arbeit beginnen kann.

In ihrer ersten Sitzung verständigt sich die Vorbereitungsgruppe auf ein Verfahren, mit dem die konkreten Anliegen des gesamten Kollegiums erhoben werden sollen.

Es handelt sich dabei um eine Kartenabfrage mit folgenden Impulsfragen:

- Welche Themen/Probleme sollen im Rahmen unseres Pädagogischen Tages vorrangig bearbeitet werden?
- Was muss passieren, dass dieser Pädagogische Tag gelingt (grüne Karten) bzw. misslingt? (rote Karten)

Diese Abfrage findet im Rahmen einer verkürzten Gesamtkonferenz statt.

Jede Kollegin/jeder Kollege kann zu jeder Frage jeweils bis drei Karten ausfüllen.

In Kleingruppen (drei bis fünf Personen) soll dann ein erster Austausch mit dem Ziel, inhaltliche Schwerpunkte heraus zu arbeiten und die jeweiligen Anliegen und Bedürfnisse weiter zu präzisieren.

Jede Kleingruppe hält ihre Ergebnisse auf einem Flip-Chart fest. Abschließend besteht Gelegenheit, auf einem Rundgang alle Ergebnisse zu besichtigen und Nachfragen an die jeweiligen Gruppen zu stellen.

Im Anschluss an die Konferenz arbeitet die Vorbereitungsgruppe die Themenschwerpunkte für den Pädagogischen Tag heraus und beschäftigt sich mit den genannten Bedenken und Befürchtungen.

Aus der gemeinsamen Clusterung ergibt sich als Schwerpunktthema für den Pädagogischen Tag: „Verändertes Schülerverhalten – welche Konsequenzen ergeben sich für unsere Schule?“

Nach zwei weiteren Sitzungen der Vorbereitungsgruppe steht das Programm des Pädagogischen Tages. Er wird außerhalb der Schule in einer Tagungsstätte stattfinden und beginnt um 8.00 Uhr mit einem gemeinsamen Frühstück. Von 9.00 bis 10.00 Uhr ist ein Austausch über Alltagserfahrungen zum Schwerpunktthema des Tages vorgesehen.

Die Impulsfragen für einen ersten Austausch in Kleingruppen lauten:

„Wenn ich an meine Schülerinnen und Schüler denke,

- was freut mich? Welche Stärken und Fähigkeiten haben sie?
- was ärgert, was stört mich? Welche Defizite haben sie?“

Die Mitglieder der Vorbereitungsgruppe halten die wichtigsten Ergebnisse in Stichworten auf einer Pinwand fest.

Es folgt ein Kurzvortrag eines Erziehungswissenschaftlers, der sich auf die Ergebnisse der Gruppen bezieht und seine „Außenwahrnehmung“ einbringt. Er verweist außerdem auf Ergebnisse aktueller wissenschaftlicher Studien zur „neuen Schülergeneration“.²⁵²

Nach einem gemeinsamen Mittagessen werden sechs Arbeitsgruppen zu folgenden Themen gebildet:

- Umgang mit Unterrichtsstörungen
- Übungen zur Stressbewältigung
- Belastende Situationen verstehen durch Supervision
- Methoden aus der Gestaltpädagogik und ihre Umsetzung im Unterricht
- Kollegiale Fallberatung
- Strategien zur Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium

Für alle Themen stehen pädagogische Mitarbeiter/-innen aus der regionalen Lehrerfortbildung als Impulsgeber bzw. Moderatorinnen und Moderatoren zur Verfügung. Sie bieten jeweils unterschiedliche Methoden zur Bearbeitung der Themenschwerpunkte an und stellen diese Methoden und deren Hintergrund, soweit dies für den Arbeitsprozess der jeweiligen Gruppe und eine mögliche Weiterarbeit erforderlich ist, detailliert vor.

Am Ende des Pädagogischen Tages erfolgt eine erste Auswertung in Form einer Kartenabfrage mit anschließender Clusterung unter folgenden Leitfragen:

- Was hat mir heute gut gefallen?
- Was war schwierig?
- Was muss jetzt geschehen?

In den Rückmeldungen zur ersten Frage wird am häufigsten die positive und entspannte Atmosphäre erwähnt, in der erstmal ein intensiverer kollegialer Austausch über pädagogische Fragen möglich war.

Als schwierig wird empfunden, dass die Zeit für diesen Austausch und für themenbezogene Arbeit zu kurz war. Bemängelt wurde außerdem, dass einige Kolleginnen und Kollegen nur bis zur Mittagspause anwesend waren und sich dann mit dem Hinweis auf andere Verpflichtungen verabschiedeten.

Die Ergebnisse zur dritten Frage werden auf einer Pinwand im Lehrerzimmer präsentiert. Alle Mitglieder des Kollegiums sollten Gelegenheit erhalten, in den nächsten Tagen weitere Ergänzungen bzw. Erläuterungen zu ihren Vorschlägen vorzunehmen.

²⁵² z.B. Shell-Jugendstudie 1998

Eine Woche nach dem Pädagogischen Tag trifft sich die Vorbereitungsgruppe mit dem Beratungsteam zu einer gemeinsamen Auswertung. Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Fragen:

- welche Ziele setzen wir uns?
- was ist uns besonders wichtig?
- wofür gibt es die größte Bereitschaft und Energie im Kollegium?
- wie wollen wir den weiteren Prozess der Schulentwicklung gestalten?

Dieses Beispiel einer Beratungssequenz aus der „Frühphase“ der hessischen Schulberatung (Anfang bis Mitte der 90er Jahre) zeigt ein vielfach praktiziertes Vorgehen, bei dem die Planung und Durchführung eines Pädagogischen Tages und damit die Wiederbelebung eines schulinternen pädagogischen Diskurses im Mittelpunkt stand. Dabei übernahmen die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des damaligen HeLP überwiegend Planungs- und Organisationsaufgaben und in Ansätzen Aufgaben der Prozessbegleitung im Sinne einer OE-orientierten Schulentwicklungsmaßnahme.

Zu dieser Zeit gab es in hessischen Schulen beachtliche kreative Arbeitsformen sowie eine gewisse „Aufbruchstimmung“ für eine selbstorganisierte Schulentwicklung. Dabei rückte die Frage der notwendigen Steuerung häufig in den Hintergrund.

Schulen und Kollegien waren häufig, wie Wilfried Schley feststellt, „fasziniert von Themen, Möglichkeiten, Ideen und Produkten, sie unterschätzen, missachten oder verkennen die Bedeutung von Prozessen und damit die Notwendigkeit der Steuerung“.

²⁵³ Die einzelnen Schulen mussten lernen, sich zu entwickeln, Spielräume zu nutzen. Pädagogische Tage boten deshalb wichtige Auszeiten zur Reflexion von Schulentwicklung und zum zielorientierten Einstieg in längerfristig angelegte Entwicklungsprozesse, in denen zunehmend Verfahren und Instrumente der Organisationsentwicklung eingesetzt wurden.

8.2. Die Zukunftswerkstatt als Verfahren zur Entwicklung eines Schulprogramms

Der Leiter einer Kooperativen Gesamtschule (KGS) mit ca 60 Lehrkräften hat das Thema „Schulprogramm“ auf die Tagesordnung einer Gesamtkonferenz gesetzt.

Er informiert zunächst über die gesetzlichen Grundlagen und die Funktionen des Schulprogramms und bezieht sich dabei auf diverse Bekanntmachungen und Hinweise des Hessischen Kultusministeriums²⁵⁴ sowie die Handreichung „Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms“, die in drei Exemplaren an alle Schulen verschickt wurde.

Sein Vortrag orientiert sich an folgenden sachbezogenen Leitfragen:

- was ist ein Schulprogramm?
- welche Funktionen erfüllt ein Schulprogramm?

²⁵³ Schley, Wilfried (1998): Beratung als Prozessbegleitung und Steuerung. In: journal schulentwicklung, 4/98, S.10

²⁵⁴ z.B. den Erlass: Entwicklung, Realisierung und Evaluation des Schulprogramms. In: Amtsblatt 8/97, S. 456

- was steht im Schulprogramm?
- wie erstellen wir ein Schulprogramm?

Um möglichst viele Mitglieder der Schulgemeinde am Prozess der Schulprogramm-Erstellung zu beteiligten, soll - so der Vorschlag des Schulleiters - eine Zukunftswerkstatt mit dem ganzen Kollegium durchgeführt führt werden.

Er hat dieses Verfahren in einem zentralen Lehrgang des HILF kennengelernt und war davon überzeugt, dass er auf diese Weise sein Kollegium aktiv in den Prozess der Schulprogrammerstellung einbeziehen kann. Zunächst soll das Kollegium über das Konzept Zukunftswerkstatt informiert werden.

Er verweist auf die lange Tradition der Zukunftswerkstatt als Großgruppenverfahren, das bereits Anfang der 60er Jahre maßgeblich von Robert Jungk entwickelt und vor allem im Bereich der politischen Bildung und der neuen sozialen Bewegungen (z.B. Bürgerinitiativen) eingesetzt wurde.²⁵⁵ Dabei zeigte sich, dass in Zukunftswerkstätten innerhalb kurzer Zeit viel Energie frei gesetzt wurde und viele kreative Ideen und Problemlösungen entstanden.

Robert Jungk arbeitete mit einem relativ einfachen Drei-Phasen-Modell, das sich auch auf Bildungseinrichtungen übertragen ließ, z.B. mit folgenden Leitfragen:

- was läuft „schief“ an unserer Schule? Wo liegen die Schwächen? Was haben wir zu kritisieren? (Kritikphase)
- was ist unsere gemeinsame Vision? In welche Richtung soll sich unsere Schule in Zukunft entwickeln? (Phantasiephase)
- was wollen wir konkret verändern? Welche Teilschritte sind erforderlich? (Realisierungsphase)

Zur klassischen Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk gehört außerdem eine Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase, in der die Rahmenbedingungen geklärt bzw. geprüft werden sollte, inwieweit die geplanten Änderungen umgesetzt worden sind.

Im Grundkonzept war für jede Phase ein ganzer Arbeitstag vorgesehen. Nach jeder Phase sollte ein deutlicher Schnitt erfolgen, um am nächsten Tag mit neuer Energie und Konzentration starten zu können. In der klassischen Zukunftswerkstatt erhielten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst Gelegenheit, ihre Kritik und ihren Ärger über die bestehenden Zustände an ihrer Schule zu äußern, Kritikpunkte auf Karteikarten zu schreiben. Diese „Metaplan“-Karten wurden dann eingesammelt, „geclustert“ und gewichtet.

In dieser Phase sollten noch keine Lösungsvorschläge entwickelt und diskutiert werden. Es ging lediglich um eine erste „Landkarte“ subjektiver Wahrnehmungen und Einschätzungen.

Der Zukunftsforscher Robert Jungk hatte die geniale Idee, nach einer kritischen und häufig erdrückenden Bestandsaufnahme nicht gleich mit der Bearbeitung der Kritikpunkte anzufangen und nach Lösungen zu suchen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten sich stattdessen zunächst frei machen von diesem Druck und sich

²⁵⁵ Schiersmann, Christiane/ Thiel, Heinz-Ulrich (2009), S.139

fragen: wie könnte unsere Schule in zehn Jahren aussehen, wenn alle kritisierten Problemsituationen gelöst sind? Der Übergang zur Visionen-Phase sollte möglichst kreativ gestaltet werden, mit Entspannungstechniken, „Traumreisen“, Bewegung, Bildern etc.

Danach sollten Kleingruppen auf der Grundlage gemeinsamer Ideen ihre Visionen weiter ausgestalten, ins Bild bringen oder in Szene setzten.

In der dritten Phase, der sog. Realisierungsphase ging es um die kritische Prüfung der dargestellten Zukunftsentwürfe, z.B. unter den Fragestellungen:

- Was wollen wir an unserer Schule umsetzen? (Zielfindung)
- Was soll kurz-, mittel-, langfristig realisiert werden? (Feinziele)
- Wer macht was, mit wem, bis wann? (Aktionsplan)

Der Schulleiter der KGS berichtet über eine aktuelle Variante der Zukunftswerkstatt, die er in der o.g. Fortbildungsveranstaltung mit Prof. Olaf-Axel Burow und Dr. Heinz Hinz kennengelernt hat.

Nach einer längeren Diskussion über das Für und Wider einer Zukunftswerkstatt entscheidet sich das Kollegium der KGS für eine Werkstatt im Umfang von 1,5 Tagen. Sie soll an einem Donnerstag nach dem Unterricht (14 Uhr) beginnen, bis 18 Uhr und am nächsten Tag von 8 bis 13 Uhr dauern. Für die Moderation und Prozessbegleitung soll ein externer Experte mit Praxiserfahrungen im Bereich Zukunftswerkstätten gewonnen werden. Dieser Punkt war zunächst umstritten, da die Finanzierung nicht gesichert war und eine Kostenbeteiligung (Honorar) der Kolleginnen und Kollegen im Raume stand.

Im Unterschied zum klassischen Modell nach Robert Jungk begann die Zukunftswerkstatt der KGS nicht mit einer Kritikphase, die i.d.R. in ein „Jammertal“ führte, sondern mit einer Sammlung positiver Bilder und mit folgenden Leitfragen:

- Was gelingt uns bereits?
- Was sind unsere Erfolgsprinzipien?
- Wovon wollen wir mehr?

Jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer sollte sich zunächst an eine Situation aus dem Arbeitsalltag erinnern, in der sie erfolgreich war und für diese Situation einen Begriff, ein Symbol, ein Bild, eine Skizze oder eine andere kreative Ausdrucksform finden.

Danach bildeten sich Kleingruppen mit ähnlichen Symbolen, die sich über ihre Erfolgsgeschichten austauschten und sich auf drei gemeinsame Erfolgsprinzipien verständigen.

Im weiteren Verlauf erwies sich die Zukunftswerkstatt als ein sehr geeignetes Verfahren, um gemeinsame Zielvorstellungen für ein Schulprogramm zu entwickeln, das Wissen und die Erfahrungen der Beteiligten zusammenzuführen und Energie für Veränderungen zu mobilisieren.

8.3. Die Zukunftskonferenz als Schulentwicklungsansatz

In diesem Praxisbeispiel geht es um eine Beratungsanfrage einer gewerblichen Berufsschule mit 140 Lehrkräften. Sie hat seit einem halben Jahr einen neuen Schulleiter. Der „alte“ Schulleiter pflegte einen autokratischen Führungsstil. Es gab eine Dauerkonfrontation zwischen Personalrat und Schulleiter.

Der neue Schulleiter möchte kollegial führen und das Leitungsteam (Stellvertreter, Abteilungsleiterinnen und -leiter von Anfang an in alle Entscheidungsprozesse einbeziehen. Dies will er u.a. mit einem „Neustart“ der Arbeit am Schulprogramm zeigen. Vor über drei Jahren wurde zum Thema Schulprogramm ein Pädagogischer Tag durchgeführt, allerdings ohne Ergebnissicherung und ohne Verabredungen zur Weiterarbeit. Nun kündigt der neue Schulleiter in einer Gesamtkonferenz an, dass die Schulprogrammarbeit wieder in Gang gesetzt werden soll, und zwar mit Unterstützung des Teams Schulberatung der HeLP-Regionalstelle. Mit dieser Unterstützung sollte zunächst ein Verfahren gefunden werden, das möglichst alle Kolleginnen und Kollegen in einen partizipativen Prozess der Schulprogrammerstellung einbezieht.

Für den beabsichtigten Neustart stehen in Absprache mit der Schulaufsicht zwei Arbeitstage zur Verfügung, in denen nach der Methode „Zukunftskonferenz“ die aktuelle Situation der Schule untersucht werden soll. Auf der Basis einer differenzierten Bestandsaufnahme sollen dann konkrete Perspektiven erarbeitet werden.

Das Kollegium erfährt zunächst im Rahmen einer Gesamtkonferenz Näheres über die Methode Zukunftskonferenz, die von Marvin R. Weisbord, einem amerikanischen Organisationsberater, entwickelt wurde und seit den 90er Jahren vor allem im Unternehmensbereich und in Qualifizierungsmaßnahmen für Führungskräfte eingesetzt wird.²⁵⁶ Weisbords zentrales Anliegen war es, Menschen und Gruppen mit unterschiedlichen Interessen zu helfen, gemeinsame Ziele zu finden und Maßnahmenpläne zu deren Umsetzung zu erarbeiten.

Seine zentrale Idee war es, das ganze System bzw. die „Schlüsselpersonen“ einer Organisation, in einen Raum zu bringen, um sie in folgenden sechs Schritten näher zu untersuchen und zu verbessern:²⁵⁷

- Rückblick in die Vergangenheit: wo kommen wir her?
- Externe Trends: welche Entwicklungen kommen auf uns zu?
- Wo stehen wir jetzt? Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?
- Zukunft (er)finden: was ist unsere Vision?
- Gemeinsamkeiten herausarbeiten
- Planung von Maßnahmen und konkreten Schritten

1. Phase

In einem ersten Schritt tauschen sich die beteiligten Personen in Kleingruppen über ihre persönliche Entwicklung und die Vergangenheit ihrer Schule aus. Wichtige

²⁵⁶ Im deutschsprachigen Raum war Matthias zur Bonsen Pionier für diese Großgruppenmethode

²⁵⁷ Bei größeren Organisationen können diese Arbeitsschritte auch mit „Schlüsselpersonen“ durchgeführt werden

Ereignisse, Einschnitte, Wendepunkte etc. werden in eine Zeitleiste eingetragen. Empfohlen wird, diese Leiste in die Bereiche „Persönliches“ und „Berufliches“ zu unterteilen.

2. Phase

Die Teilnehmer beschäftigen sich dann mit den externen Trends und den Entwicklungen, die aus dem gesellschaftlichen Umfeld auf ihre Schule zukommen. Als Ergebnis soll eine gemeinsame Mindmap entstehen mit einer Gewichtung der festgestellten Trends.

3. Phase

In der nächsten Phase wird untersucht: Wo stehen wir jetzt? Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir? Ziel dieser Phase ist es, die Stärken der Schule genauer wahrzunehmen, sich gemeinsamer Werte bewusst zu werden, auch wenn diese derzeit nicht oder nur teilweise gelebt werden.

4. Phase:

Diese Phase ist die entscheidende für das Gelingen einer Zukunftskonferenz.

Hier kann Neues entstehen, wenn die beteiligten Personen bereit sind, sich mit ihren Gefühlen, Phantasien und persönlichen Visionen einzulassen. Sie werden aufgefordert, sich von der aktuellen Realität – so weit möglich – zu lösen und ein fantasievolles Bild der eigenen Schule in einer nicht allzu weit entfernten Zukunft (in 5 -10 Jahren) zu entwerfen. Über eine „Phantasiereise“ in diese nahe Zukunft sollen die Teilnehmer/-innen angeregt werden, ihre Schule der Zukunft mit allen Sinnen (sehen, hören, riechen, fühlen) wahrzunehmen und eine kreative, originelle, anschauliche Inszenierung ihrer Vision zu erfinden. Sie sollen dabei anfallende Kosten außer Acht lassen. Der Impuls dazu lautet: „Wagen Sie zu träumen und entwickeln Sie eine Vision für die Sie gerne arbeiten.“

5. Phase:

Gemeinsamkeiten herausarbeiten: Herstellen eines Konsenses im Hinblick auf das „Was“: in welchen Zielen sind wir uns einig und in welchen nicht?

Erstellen einer Liste der Ziele („was“), die in vielen Zukunftsentwürfen vorkamen,

Erarbeiten einer Liste der konkreten Ideen und Projekte

6. Phase:

Maßnahmenplanung:

Welche konkreten Schritte in Richtung auf die gemeinsam gewünschte Zukunft sind möglich? Bildung von Projektgruppen, die konkrete Umsetzungsschritte erarbeiten und Aktionspläne erstellen: wer macht was, mit wem, bis wann?

Die Arbeit mit der Methode der Zukunftskonferenz ist aufwendig und erfordert eine stringente Leitung, eine klare Arbeitsstruktur, ein verlässliches Zeitmanagement und den professionellen Umgang mit Gruppen- und emotionalen Prozessen. Deshalb sollte bei der Planung und Durchführung einer Zukunftskonferenz externe Beratung und möglichst auch externe Moderation und Begleitung einbezogen werden.

Eine Zukunftskonferenz erfordert vor allem einen angemessenen zeitlichen Rahmen, in dem die Teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer von vom Unterricht und sonstigen dienstlichen Verpflichtungen freizustellen sind.

8.4. Teamentwicklung als Schulentwicklungsaufgabe

Eine Integrierte Gesamtschule (IGS) möchte sich zu einer „Teamschule“ weiterentwickeln. Eine von der Gesamtkonferenz beauftragte Projektgruppe hat dazu zusammen mit der Schulleitung ein Konzept ausgearbeitet. Es sieht u.a. vor, dass ab dem nächsten Schuljahr für die neuen fünften Klassen eine feste Gruppe von 10 Lehrkräften zuständig sein soll. Sie sollen sich als Team verstehen und eng zusammenarbeiten. Anstelle der Unterrichtsorganisation im 45 Minuten Takt, soll in Zukunft in 80-minütigen Blocks unterrichtet werden. Dazwischen und im offenen Anfang ab 7.45 Uhr bietet die Schule künftig Lernzeitpausen und gezielte Fördermaßnahmen an, z.B. bei LRS-Schwäche. Beginnen würde die erste Unterrichtsstunde statt um 7.45 Uhr gegen 8.30 Uhr. Der Unterrichtstag würde gegen 14.20 Uhr enden.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler individuell besser zu fördern und in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Durch mehr Kooperation und Teamarbeit sollen das Schul- und Klassenklima sowie die Schüler- und Lehrerzufriedenheit deutlich verbessert werden. Die Teamschule soll von „unten“ schrittweise wachsen und in 5 Jahren die Schul- und Lernkultur grundlegend verändern.

Die Schulleiterin will das Kollegium in diesen Veränderungsprozess von Anfang an einbeziehen. Sie wendet sich zunächst an die für den Bereich Schulentwicklungsberatung zuständige pädagogische Mitarbeiterin der HeLP-Regionalstelle. Diese schlägt ein gemeinsames Gespräch mit der erweiterten Schulleitung (Stellvertreter, Stufenleiterinnen 5/6 und 7/8) vor, in dem die möglichen Unterstützungsangebote des HeLP vorgestellt werden sollen.

Nach eingehender Beratung entscheiden sich die Mitglieder der Schulleitung für einen Workshop zur Teamentwicklung, zunächst für die Kolleginnen und Kollegen des neuen fünften Jahrgangs. Für diese Fortbildung sind eineinhalb Tage (Donnerstagnachmittag und Freitag) unter der Leitung einer Schulberaterin vorgesehen.

In diesem Workshop sollen die Teilnehmenden zunächst Gelegenheit erhalten, ihre persönlichen Erwartungen und Wünsche an ein Jahrgangsteam und eine Teamschule einzubringen, aber auch ihre Bedenken und ihre Skepsis offen anzusprechen und sich mit Anderen darüber auszutauschen.

Die Veranstaltung beginnt mit der Übung „was ist ein gutes Team“, die vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) entwickelt wurde.²⁵⁸

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählen zunächst einzeln aus 60 vorgegebenen Kriterien 10 aus, die ihnen persönlich besonders wichtig sind. Dann verständigen sie sich mit weiteren (2-3) Gruppenmitgliedern auf 10 gemeinsame Gesichtspunkte, die auf einem Flipchart festgehalten und in der Gesamtgruppe vorgestellt werden.

In dieser Einstiegsphase geht es vor allem um die Klärung der Ausgangssituation und der gemeinsamen Zielsetzungen: wie weit sind wir bereits in unserem Teambildungsprozess (Diagnose), an welchen gemeinsam geteilten Werten und Zielperspektiven orientieren wir uns?

²⁵⁸ s. Bühren, Claus G./Rolf, Hans-Günter (Hrsg.) (2012): Handbuch Schulentwicklung, S. 318-323

Als sehr hilfreich haben sich dabei ein von Elmar Philipp entwickelter Teamdiagnose-Bogen²⁵⁹ sowie die von Wilfried Schley überarbeitete Team-Entwicklungs-Uhr erwiesen.²⁶⁰ In den vielfältigen regionalen Aktivitäten zur Unterstützung von Teamentwicklungsprozessen in einzelnen Schulen wird deutlich, dass Teamarbeit Zeit erfordert, bevor sie Zeit und Entlastung erbringt. Wichtig ist die tiefergehende Klärung der Ausgangssituation. Teamarbeit braucht Strukturen, z.B. Regeln für ein effektives Sitzungsmanagement, die verhindern, dass über Prozesse, Inhalte und Zuständigkeiten zur gleichen Zeit gesprochen wird.

Es hat sich bewährt, dass der Grundrahmen für eine Teamsitzung drei Schritte umfassen sollte: Klärung von Prozessfragen (Erstellung der Tagesordnung, Klärung der Sitzungsleitung, Absprachen zur Zeit, Pausen etc.), inhaltliche Arbeit, Prozessauswertung (Feedback über den Gruppenprozess, Folgerungen für die nächste Sitzung)

Fazit aus den Praxisbeispielen

Die hier ausgewählten Beispiele geben einen Einblick in die regionale und Schulbezogene Arbeit mit unterschiedlichen Ansätzen und Konzepten, die im Schnittfeld von Fortbildung und systemorientierter Beratung anzusiedeln sind. Sie stammen aus einer Phase der hessischen Lehrerfortbildung, in der neue Verfahren der Schulentwicklung entdeckt und erprobt wurden.

Auf der Grundlage des hier skizzierten Modells der Prozessberatung nach Edgar Schein übernahmen die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HILF/HeLP Verantwortung für die Entwicklung eines möglichst „maßgeschneiderten“ Beratungs- bzw. Fortbildungsdesigns. Sie achteten dabei vor allem auf die Gestaltung des Einstiegs und der Anfangsphase als die zentrale Weichenstellung für den gesamten Beratungsprozess. (nach dem Motto: ein gelungener Einstieg ist die Hälfte des Weges)

Für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter war dies allerdings auch eine Phase, in der sie ihre neue Rolle in der Schulberatung noch finden und klären mussten. Angesichts zunehmender Komplexität der schulischen Anfragen nach Unterstützung und Beratung konnten sie keine schnellen Lösungen in Aussicht stellen.

Dies betraf vor allem Anfragen, die Konflikte im Kollegium, Spannungen zwischen Schulleitung und Kollegium und generell Fragen des Schulklimas und der Arbeitsatmosphäre zum Inhalt hatten.

Im Hinblick auf die in Schulen durchgeführten Zukunftswerkstätten ist rückblickend festzustellen, dass viele kreative Ideen und Vorhaben entwickelt wurden, die dann im Schulalltag nicht weiterverfolgt wurden. Nur in relativ wenigen Schulen (etwa ein Drittel) ist es gelungen, an den vereinbarten Maßnahmen weiterzuarbeiten.

Dabei zeigte sich auch, dass Zukunftswerkstätten in kleineren Systemen, z.B. Grundschulen mit 20-30 Lehrkräften, i.d.R. eine stärkere Resonanz fanden als in größeren Schulen mit über 100 Lehrkräften. Dies betraf vor allem die Bereitschaft, sich

²⁵⁹ Internes Arbeitspapier, September 2004

²⁶⁰ Materialien des Instituts für Organisationsberatung & Systementwicklung Hamburg

auf kreative Prozesse einzulassen und sich offen über persönliche Visionen und innere Bilder auszutauschen. So konnten Zukunftswerkstätten dazu beitragen, dass die beteiligten Personen viel mehr Verbindendes entdecken, als sie es aus ihrem alltäglichen Umgang miteinander erwarten. Durch das Wiederentdecken bisher verdrängter Visionen entstand oft ein Energieschub sowie neue Kraft für Veränderung. Zukunftswerkstätten, so die Erfahrung in hessischen Schulen, sind nur in einem begrenzten Umfang „Selbstläufer“. Nachhaltige Entwicklungsprozesse in Schulen benötigen i.d.R. eine verlässliche externe Begleitung, die sie vor allem bei der Planung und Umsetzung der in der Zukunftswerkstatt entwickelten Vorhaben und Projekte unterstützt und berät.

9. Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung:

9.1. Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung (PSE) und seine Umsetzung in Hessen

Nach der Veröffentlichung erster Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA 2000 ff) wurde von den hessischen Schulen verstärkt erwartet, dass sie wirksame Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts ergreifen. Unter diesem Druck fand das von Heinz Klippert entwickelte Programm einer systematischen Unterrichtsentwicklung auch in Hessen Anerkennung und Zuspruch.²⁶¹

Klippert konnte darauf verweisen, dass sein Konzept bereits in mehr als 800 Schulen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Niedersachsen und Baden-Württemberg umgesetzt wurde. Seine zahlreichen Veröffentlichungen trafen auf ein wachsendes Bedürfnis der Lehrerschaft nach konkreten Hilfen und Entlastungsstrategien für den alltäglichen Unterricht und machten ihn über viele Jahre zum Bestseller-Autor im Bereich Schule.²⁶²

Klipperts zentrale „Botschaft“ war: „Erfolgreiches Lehren und Lernen entfaltet sich auf der Basis grundlegenden Qualifikationen wie Fach- und Methodenkompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit.“²⁶³

Darüber hinaus konnte er überzeugend darlegen, dass die Lehrkräfte neue Formen des Lehrens und Lernens, insbesondere grundlegende Lern- und Arbeitstechniken zunächst selbst erlernen und trainieren müssen, um sie dann ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln zu können. Er war davon überzeugt, dass sich die geforderte methodische Kreativität und Flexibilität in hohem Maße erlernen und trainieren lässt. In Abgrenzung zu Hans-Günter Rolf ging Heinz Klippert davon aus, dass die Schule keine Organisation wie jede andere ist und Beratungskonzepte aus dem Unternehmensbereich nicht auf Bildungseinrichtungen übertragen werden können.

²⁶¹ Dr. Heinz Klippert war von 1977 bis 2013 Dozent für ökonomische und politische Bildung am Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirche in Rheinland-Pfalz (in Landau)

²⁶² z.B. zum Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 1994 (15. Auflage 2005)

²⁶³ Kubina, Christian (2003): Schulentwicklung beginnt im Unterricht. Broschüre hrsg. vom Projekt „Erweiterung der Methodenkompetenz im Unterricht“, Wiesbaden

Kennzeichnend für die Organisation Schule ist, so Klippert, dass sich immer nur wenige Lehrerinnen und Lehrer für Veränderungen engagieren. Das „breite Mittelfeld“ in den Kollegien verhalte sich eher abwartend und sei nur über praktische Hilfen für ihren Unterricht und rasche Erfolge für Innovationen zu gewinnen.

Schulentwicklung sollte sich deshalb auf den Kernbereich der Lehrertätigkeit, den Unterricht, konzentrieren und für diesen Bereich konkrete Unterstützung und Entlastung anbieten.

Vor diesem Hintergrund prägte Klippert den Begriff „Pädagogische Schulentwicklung“ und stellte die Förderung der Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch systematisches Erlernen von Methoden in den Mittelpunkt seines Fortbildungs- und Beratungsprogramms. Zentrales Ziel ist das eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler als Dreh- und Angelpunkt einer neuen Lernkultur.

Die dafür erforderlichen Grundqualifikationen sollen systematisch entwickelt und trainiert werden. Dies reicht vom selbstständigen Bearbeiten von Arbeitsblättern, über das Erstellen eigener Lernprodukte (Plakate, Texte, Hörspiele, künstlerische Produkte etc.), das Realisieren kleinerer Projekte bis hin zur Durchführung von Planspielen.

Im Unterschied zum traditionellen lehrerzentrierten Unterricht übernehmen die Schülerinnen und Schüler zunehmend Verantwortung, kooperieren mit anderen und entwickeln ihre Teamfähigkeit.

Eigenverantwortliches Lernen, so Klippert, fördert die Kreativität und Motivation der Schülerinnen und Schüler und führt gleichzeitig zu besseren Ergebnissen im Bereich des fachlichen Lernens. Es verändert grundlegend die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Unterricht.

Klippert hat sein Modell einer systematischen Unterrichtsentwicklung seit Anfang der 90er Jahre sehr effektiv vermarktet. In Hessen ist es ihm gelungen über verschiedene Großveranstaltungen die damalige Kultusministerin Karin Wolff und wichtige „Schlüsselpersonen“ aus Fortbildung und Bildungsverwaltung für seinen Ansatz zu gewinnen.²⁶⁴ Auf Weisung der „Hausspitze fasste das HeLP-Direktoriums einen Beschluss (17.1.2000), in dem es hieß:

„Im Auftrag des HKM baut das HeLP auf der Grundlage des von Heinz Klippert entwickelten Konzepts zur pädagogischen Schulentwicklung sein Beratungsangebot für Schulen aus, um in systematischer Weise Methodenkompetenzen und Schlüsselqualifikationen der Schülerinnen und Schüler zu fördern“.

Dies erfordere die Ausbildung entsprechender Beraterinnen und Berater mit dem Ziel in einer regional ausgewogenen Verteilung den Schulen zur Verfügung zu stehen. Mit der auf drei Jahre befristeten Maßnahme sollten insgesamt 200 Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden.

Eine Projektgruppe unter Leitung von Dr. Christian Kubina wurde beauftragt, einen Kriterienrahmen und einen Verfahrensvorschlag zur Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erarbeiten. Außerdem sollten Grundsätze der Arbeitsbeziehungen zu dem am Programm beteiligten Schulen im Sinne eines Vertragsmodells entwickelt werden.

²⁶⁴ Im Schuljahr 1999/2000 nahmen über 1000 Personen an diesen Veranstaltungen teil

Am 27. Juni 2000 stellte die Kultusministerin auf einer Pressekonferenz das „Methodentraining für Lehrkräfte und guten Unterricht“ als neuen Schwerpunkt der hessischen Lehrerfortbildung vor. Kurze Zeit danach erfolgte eine Ausschreibung im Amtsblatt des Kultusministeriums, auf die sich 240 Interessierte Lehrkräfte angemeldet haben. Von diesen Personen wurde erwartet, dass sie über mehrjährige Unterrichts- und Fortbildungserfahrungen verfügen und mit mindestens der Hälfte ihrer Stundenverpflichtung im Unterricht eingesetzt sind. Erwartet wurden ferner: Erfahrungen mit neuen Lehr- und Lernformen sowie ein längerfristiges Interesse an einer Tätigkeit in der Lehrerfortbildung.

Die Auswahl erfolgte nach Aktenlage und in Abstimmung mit den Staatlichen Schulämtern. Es sollten alle Regionen und Schulformen berücksichtigt werden.

So wurden aus dem Kreis der 240 Anmeldungen 70 Kolleginnen und Kollegen zu einer Informationsveranstaltung eingeladen. Dabei sollte vor allem ein Abgleich zwischen den an sie gerichteten Erwartungen und den eigenen Vorstellungen erfolgen.

Im Februar 2001 begann die Qualifizierungsmaßnahme für die erste Staffel, in der 63 Lehrkräfte von Heinz Klippert persönlich ausgebildet wurden. Sie sollten danach für die Betreuung von Schulen sowie für die Ausbildung weiterer Trainerinnen und Trainer zur Verfügung stehen.

Die Qualifizierung der ersten Staffel erfolgte in vier fünftägigen Kompakt-Veranstaltungen, zu denen jeweils zwei Module zusammengelegt wurden. Hinzu kamen Workshops zur Erarbeitung einschlägiger Materialien sowie Lehr- und Lernarrangements. Diese Struktur ergab sich vor allem aus dem knappen Zeitbudget von Heinz Klippert.

Für die Arbeits- und Lernprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war diese Organisationsform weniger förderlich. Sie hatten in einer Woche ein umfangreiches, aber sehr strukturiertes und zielorientiertes Programm mit einem ständigen Wechsel zwischen Plenums und Kleingruppen-Phasen zu bewältigen. Dabei blieb wenig Zeit für eine kritische Reflexion der individuellen Erfahrungen.

In einem Basisseminar (Februar 2001) wurde zunächst das Gesamtkonzept der Pädagogischen Schulentwicklung vorgestellt. Es folgte eine Trainingstagung mit dem Thema „Eigenverantwortliches Arbeiten im Fachunterricht“. Die weiteren -jeweils 3tägigen - Seminare hatten folgende inhaltlichen Schwerpunkte:

- Methodentraining mit Schülerinnen und Schülern
- Entwicklung fachspezifischer Lernspiralen (Workshop)
- Teamentwicklung im Klassenraum (Trainingstagung)
- Impulsreferate visualisieren und vortragen
- Kommunikationstraining mit Schülerinnen und Schülern

Zum Abschluss der Ausbildung und vor Beginn der systematischen Fortbildungsarbeit erfolgte noch ein Checkup.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ausbildung verpflichteten sich, in einem Zeitraum von fünf Jahren ihre erworbenen Kompetenzen im Rahmen der Lehrerfortbildung weiterzugeben.²⁶⁵ Sie verpflichteten sich außerdem, bereits während ihrer Ausbildung, regionale Informationsveranstaltungen für interessierte Lehrerteams,

²⁶⁵ Diese Verpflichtung spielte in der Praxis allerdings keine Rolle.

Elternbeiräte und andere Personengruppen (z.B. aus Wirtschaft und Kommunen) vorzubereiten und durchführen.

Damit sollte auch „nach außen“ und für die bildungspolitische Öffentlichkeit deutlich werden, dass sich das „Klippert-Programm“ vor allem als ein Schulentwicklungsprojekt versteht, das über Fortbildungsaktivitäten hinaus geht. Um diesen Anspruch zu unterstreichen, mussten die interessierten Schulen dokumentieren, dass mindestens zwei Drittel des Kollegiums und die Schulleitung dem Programm zustimmen. Ein Drittel sollte bereit sein, die angestrebte Methodenkompetenz aktiv zu nutzen und in ihrem Unterricht umzusetzen.

Zur innerschulischen Koordinierung des Projekts wurde in jeder der beteiligten Schulen ein Steuerungsteam eingerichtet, in dem die Schulleiterin bzw. Schulleiter und die/der Verantwortliche für den Stundenplan gesetzt waren. Es sollte auch möglich sein, bereits bestehende Gruppen, wie z.B. Gruppen im Zusammenhang mit der Schulprogramm-Entwicklung in diese neuen Steuerungsteams zu integrieren.

Mit diesen Organisationsstrukturen erwies sich das „Klippert-Programm“ einerseits als ein weiterer Versuch zentraler Steuerung im Bildungsbereich, andererseits als ein Übungsfeld für kreative Unterrichtsgestaltung bei wachsenden Gestaltungsspielräumen der einzelnen Schulen. Für das Hessische Kultusministerium war das „Unterstützungsprogramm zur Erweiterung der Methodenkompetenz im Unterricht“, ²⁶⁶ eines der wenigen Vorzeigeprojekte für die Handlungsfähigkeit der Bildungspolitik und -verwaltung. Diese war schließlich bereit, im Schuljahr 2000/2001 personelle Ressourcen im Umfang von 8 Stellen, in den beiden folgenden Schuljahren von insgesamt 13 Stellen zur Verfügung zu stellen gestellt. Hinzu kamen „sächliche“ Kosten im Umfang von 150.000 Euro für Honorare, Tagungsstätten, Materialien etc. Nicht mitgezählt sind dabei die personellen Ressourcen, die im HeLP bereits vorhanden waren, z.B. im Bereich der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Diese Personen sollten, so entschied das Direktorium bereits im Jahre 2000, im Verlauf des Projektes Methodenkompetenz, verstärkt einbezogen werden. Dies galt vor allem für die Kolleginnen und Kollegen in der Schulentwicklungsberatung, deren Kompetenzen mit den auf Unterrichtsentwicklung zielenden Ansätzen produktiv verbunden werden sollten. ²⁶⁷

Rückblickend auf das Jahrzehnt der „Klippert-Programme“ ist festzustellen, dass alle Teilnehmenden (insbesondere die von Heinz Klippert persönlich ausgebildeten Trainerinnen und Trainier) einen hohen persönlichen Gewinn erfahren haben. Es ist allerdings nur wenigen gelungen, die Erweiterung der Methodenkompetenz im Sinne Heinz Klipperts in ihren Schulen längerfristig zu verankern. Nach der „Anschubfinanzierung“ fehlte eine verlässliche kontinuierliche Unterstützung durch Beratung, Prozessbegleitung, Supervision etc. So war das Klippert-Projekt ein weiteres Beispiel für eine verfehlte Steuerung im Bereich Fortbildung und Schulentwicklung: über mehrere Jahre wurden sog. Multiplikatoren ausgebildet, die nach abgeschlossener Qualifizierung ihre Kompetenzen nicht, zumindest nicht in der ursprünglich vorgesehenen Form, in die Schulentwicklung einbringen konnten.

²⁶⁶ so die offizielle Bezeichnung des Projektes

²⁶⁷ Beschluss des Direktoriums 05/2000, Protokoll der Sitzung am 17.1.2000 in Frankfurt, S. 5

9.2. Kritische Abgrenzungen zum Konzept Schulentwicklung (als OE) aus wissenschaftlicher Perspektive: Jörg Schlee, Johannes Bastian u.a.

Aus der Sicht von Jörg Schlee ist das Konzept „Schulentwicklung“ aus verschiedenen Gründen gescheitert und zwar vor allem auf Grund falscher Versprechen, Theorielosigkeit und Begriffsschwächen. So sei er beim „gegenlesen“ der Literatur zur Schulentwicklung auf viele Schwächen, Unklarheiten und Leerformeln sowie auf gravierende Widersprüche gestoßen.²⁶⁸ Er bezieht sich dabei vor allem auf seine Kontakte zu Schulentwicklungsmoderatorinnen und -moderatoren in Bremen und Schleswig- Holstein, die von H.G. Rolff ausgebildet wurden und kommt zu dem Ergebnis zu dem Ergebnis, dass H.G. Rolff in der Schulentwicklungsdebatte keinen in sich stimmigen und überprüfbaren Ansatz vertrete. Er wechselte mehrmals seine Sichtweise und damit seine Einschätzung im Hinblick auf die Bedeutung von Schulentwicklung.

Rolff habe selbst an vielen Stellen die Schwächen der Schulentwicklungsidee eingeräumt, ihre Theorielosigkeit und Begriffsschwächen zugegeben, daraus aber keine Konsequenzen gezogen. Im Gegenteil: an anderer Stelle habe er wiederum die Vorteile der Schulentwicklung vollmundig gelobt.

Den problematischen Aspekten und Schwächen der Schulentwicklung seien die Anhänger der Schulentwicklung bisher nicht nachgegangen. So komme es häufig vor, „dass Schulen im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses Arbeitsschwerpunkte festlegen und das Kollegium in Gruppen einteilen. Danach passiere erstmal wenig, was lange Zeit kaum auffällt... Der Prozess plätschert dahin. Nach geraumer Zeit erinnert sich kaum noch jemand daran, dass in der Schule jemals von einem Schulentwicklungsprozess gesprochen wurde, geschweige denn an die Ziele, die damit verbunden wurden.“²⁶⁹

In Fortführung dieser Polemik zitiert er den amerikanischen Bildungsforscher Michael Fullan, mit der Bemerkung: „die Ergebnisse (der Schulentwicklung) sind jedoch fragil; wenn eine oder zwei Schlüsselpersonen die Schule verlassen, kann der Erfolg über Nacht verspielt werden.“²⁷⁰

Für Schlee sind alle bisherigen Definitionsbemühungen untauglich. Die Bedeutung von Schulentwicklung „ist weder klar noch eindeutig“²⁷¹ Aus seiner Sicht wäre es hilfreicher, „in der Schulentwicklungsdebatte würden Metaphern durch Konzepte ersetzt, bei denen die Annahmen offengelegt und die Schlussfolgerungen empirisch überprüfbar sind“.²⁷²

Seine Kritik, so Schlee beziehe sich nicht auf einzelne Aktionen und Vorhaben an Schulen, sondern auf die Schulentwicklungsidee als Ganzes.

Für Johannes Bastian geht es in der Schulentwicklungsdebatte nicht um ein grundsätzlich anderes Vorgehen. Aus seiner Sicht sollte die Unterstützung kollegialer Initiativen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung rücken. Dabei sollten Lehrkräfte

²⁶⁸ s. Schlee, Jörg (2014)

²⁶⁹ ebd., S. 12

²⁷⁰ Fullan, M. 2000, 14)

²⁷¹ Seite 53

²⁷² Seite 81

ermutigt werden, in eigener Regie und Verantwortung neue Unterrichtsformen und Methoden zu erproben und sich damit unabhängig zu machen von externen Schulentwicklungsberatern. Um Überlastung zu vermeiden empfiehlt er den Lehrkräften, sich kleinere Projekte und überschaubare Veränderungen vorzunehmen. Es geht ihm – wie auch Heinz Klippert – darum, die Komplexität von Schulentwicklung zu reduzieren. Aus seiner Sicht haben die Schlagworte, die aktuell im Zusammenhang mit Schulentwicklung verwendet würden, eines gemeinsam: „Sie werden von vielen Akteuren in den Schulen als eher abgehoben, praxisfern und in gewisser Weise auch bedrohlich wahrgenommen.“²⁷³

Mit seiner Feststellung, dass innerhalb des Institutionellen Schulentwicklungsprogrammes (ISP) die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen nicht genügend beachtet würde, trifft Schlee sicher einen wichtigen Aspekt, der bis zu diesem Zeitpunkt zu wenig in den Blick genommen wurde.

Er kann sich dabei zurecht auf Elmar Osswald beziehen, der seine Erkenntnisse zur Schulentwicklung vor allem aus eigenen Erfahrungen mit Veränderungsprozessen in Baseler Schulen gewonnen hat. „Bei Osswald spielen für das Gelingen einer Schulentwicklung die Sichtweisen und die emotionale Verfassung von Lehrkräften und Schulleitungen eine zentrale Rolle.“²⁷⁴

Als Leiter des Instituts für Unterrichtsfragen und LehrerInnenfortbildung (Ulef) Basel-Stadt hat Osswald über viele Jahre ein umfangreiches Unterstützungssystem person-orientierter Fortbildung aufgebaut.

Im Mittelpunkt stand dabei das „Arbeitsplatzbezogene Trainingsprogramm (ATP), das sich an sich an Lehrkräfte richtete, die gemeinsam als Kollegium (einschließlich der Schulleitung) an einer zehnwöchigen Langzeitfortbildung in einem Zeitraum von rd. drei Jahren teilnehmen wollten. Sie zielte darauf ab, „die Kommunikationskultur einer Schule im Sinne der Chairmanship von TZI nachhaltig zu fördern.“²⁷⁵

Osswald ging es dabei vor allem um „eine neue Verhaltensqualität, die sich daran misst, dass Kommunikation in und zwischen Menschen nur dort stattfindet, wo Gefühle sein dürfen“.²⁷⁶

Im Unterschied zur gängigen Fortbildungspraxis, in der es häufig zu einer „Methoden - Verzettlung“ kommt, setzte Osswald mit dem ATP auf die Themenzentrierte Interaktion und entsprechend ausgebildete Gruppenleiterinnen und -leiter, die er für eine längerfristige Zusammenarbeit gewinnen konnte.

So erhielten die Teilnehmer/-innen des ATP zunächst eine 5 tägige Intensiv-Fortbildung zur TZI als Haltung und Methode.

Es folgten weitere Kurse, z.B. zu den Themen Kommunikation, Wahrnehmung, Gesprächsführung, Stressbewältigung, Krisen in Gruppen, die mit TZI gestaltet wurden. Hinzu kamen insgesamt 15 Tage zum Thema Organisationsentwicklung, davon 5 Tage als Einführung und 10 Einzeltage als Fortführung.

²⁷³ Klippert, Heinz (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 12

²⁷⁴ Vorwort

²⁷⁵ Osswald, Elmar: Das „Arbeitsplatzbezogene Pädagogische Trainingsprogramm“ im Kanton Basel-Stadt. In: Greber u.a.: Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim (Beltz) 1991, S.210

²⁷⁶ ebd., S. 202

Das ATP-Projekt war in dieser Form einzigartig im Deutsch sprachigen Raum und konnte auf nur mit Hilfe von großzügigen Sponsoren (Unternehmen in Basel) realisiert werden.

Insofern lässt sich das ATP nicht mit dem Konzept des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung und den vom IFS in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein initiierten Projekten vergleichen.

In Basel ereignete sich im November 1986 ein schwerer Chemieunfall: auf dem Gelände der Firma Sandoz brannte die im Freien lagernden Chemiebestände. Es kam zu einer verheerenden Vergiftung des Rheins und zu einer intensiven Geruchsbelästigung in großen Teilen des Kantons Basel-Stadt. Die Bewohner wurden aufgefordert, die Fenster zu schließen und in ihren Wohnungen zu bleiben.

Diese Katastrophe hatte erhebliche Auswirkungen auf grundlegende Einstellungen vieler Menschen und ihre Bereitschaft zu grundlegenden Reformen, insbesondere im Bildungsbereich.²⁷⁷

10. Zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung: Die Phase der Umstrukturierung vom Fortbildungs- zum Landesinstitut

Nach der hessischen Landtagswahl im Januar 1991 und der Bildung einer rot-grünen Koalition zeichneten sich erste strukturelle Veränderungen im Bereich Lehrerfortbildung ab.

So verabredeten SPD und GRÜNE in ihrer Koalitionsvereinbarungen für die 13. Legislaturperiode (1991 bis 1995) eine Reform der Lehrerfortbildung und der Schulentwicklungsplanung mit folgenden Schwerpunkten:

- Unterstützung der pädagogischen Arbeit der Schulen
- Beratung von Eltern- und Schülervertretungen
- schul- und problemnahe Fortbildung ²⁷⁸

10.1. Ausgangssituation am Beginn des Reformprozesses

Zu Beginn, des von der neuen Landesregierung eingeleiteten Reformprozesses bestand das Hessische Institut für Lehrerfortbildung aus der Hauptstelle in Fulda (Reinhardswaldschule) den Zweigstellen Frankfurt und Weilburg sowie 13 Außenstellen: Bad Hersfeld, Bad Wildungen, Bruchköbel, Frankfurt, Friedberg, Fulda, Groß-Gerau, Jugenheim, Kassel, Limburg, Marburg, Wetzlar, Wiesbaden.

Das Institut verfügte über 200 voll- und teilzeitbeschäftigte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, davon waren 40 hauptamtliche Pädagogen. Außerdem konnten Lehrkräfte im Umfang von insgesamt 2000 Unterrichtsstunden (80 Lehrerstellen) an das Institut abgeordnet werden.

Für Personal, Fortbildungsprogramme und alle sächlichen Kosten standen dem HILF insgesamt 15 Millionen DM zur Verfügung. Mit diesen Ressourcen konnten pro Jahr ca 3000 Einzelveranstaltungen angeboten werden, davon rd. 700 in der zentralen und über 2000 in der regionalen Fortbildung.

²⁷⁷ s. die hohe Nachfrage nach dem ATP in den Jahren 1987 -2000

²⁷⁸ Koalitionsvereinbarungen SPD-Grüne 1991, unterzeichnet am 8.3.1991, S. 18

An zentralen Veranstaltungen nahmen pro Jahr etwa 11.000 Personen teil. Mit den regionalen Veranstaltungen wurden insgesamt bis zu 16.000 Lehrkräfte erreicht. Aus diesen statistischen Angaben kann allerdings nicht abgeleitet werden, dass bei einer Gesamtzahl von 45.000 Lehrkräften pro Jahr die Hälfte der hessischen Lehrerschaft an HILF-Veranstaltungen teilgenommen hat. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass eine beachtliche Zahl von Lehrkräften mehr als eine Veranstaltung besucht bzw. an fortlaufenden Arbeitsgruppen in der Region teilgenommen hat.

Für die inhaltliche Arbeit des HILF hatte - wie seit Gründung des Lehrerfortbildungswerkes - das Kuratorium eine wichtige Funktion. Im Programmausschuss des Kuratoriums wurden laut Satzung die Fortbildungsprogramme und Schwerpunktsetzungen beraten, ausgehandelt und schlossen, bevor sie dem Kultusministerium zur Genehmigung vorgelegt wurden.

Das Kuratorium war das Gremium, in dem die Beteiligung der Lehrerschaft an der Programmentwicklung umgesetzt wurde. Dem Programmausschuss gehörten 15 stimmberechtigte Mitglieder an, davon wurden 8 von den Lehrerverbänden gestellt: 4 von der GEW, 4 vom Deutschen Beamtenbund bzw. vom Hessischen Philologenverband. Weitere stimmberechtigte Mitglieder waren: vier Vertreter aus dem HKM und den Regierungspräsidien, der Direktor des HILF sowie zwei Vertreter der Universitäten. Beratend wirkten zwei Vertreter des Hauptpersonalrates der Lehrer und ein Vertreter des HILF-Personalrates mit.

Das HILF war damit eine Institution, die von der Lehrerschaft und ihren Interessenvertretungen mitgestaltet und mitbestimmt wurde. In Anerkennung dieser Tradition richtete Kultusminister Hartmut Holzapfel per Erlass (18.11.1991) eine „wissenschaftliche Beratergruppe“ zur inhaltlichen Unterstützung und Begleitung des Reformprozesses ein.

In diese Gruppe wurden folgende Personen berufen:

- Gerold Becker, Berlin/Wiesbaden
- Prof. Dr. Peter Hübner, FU Berlin
- Prof. Dr. Rudolf Messner, Universität Kassel
- Dr. Helga Smollich, Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz in Mainz

Mit diesen vier Personen sollte eine konstruktive Mischung wissenschaftlicher und schulpraktischer Kompetenzen erreicht werden.

Die o.g. „Beratergruppe“ erhielt den Auftrag, die gegenwärtigen Aufgabenfelder und Arbeitsstrukturen der Institute HILF und HIBS sowie der Landesbildstelle zu erfassen und zu prüfen, ob in der Zusammenarbeit der Institute untereinander sowie der Institute mit dem HKM Reibungspunkte oder Defizite vorliegen. Der Auftraggeber (HKM) erwartete außerdem Auskunft darüber, ob die Institute in ihren gegenwärtigen Arbeitsstrukturen geeignet sind, die bildungspolitischen Zielvorgaben der Landesregierung umzusetzen. Zu Beginn ihrer Arbeit führte die „Beratergruppe“ in allen beteiligten Institutionen ein offenes „Grundsatzgespräch“ mit den Leitungspersonen. Dabei sollten die jeweiligen Institutionen mit ihren aktuellen Themen, Problemen, Fragen und Perspektiven zu Wort kommen.²⁷⁹ Danach sollten

²⁷⁹ Abschlussbericht S. 7

einzelne Mitglieder der „Beratergruppe“ Gelegenheit bekommen mit Fachleuten der beteiligten Institutionen „vertiefende Gespräche“ zu führen. Dabei sollte es vor allem um strukturelle Fragen gehen und nicht um das Erfragen von Instituts-Interna“. Es ging vorrangig darum, die Eigenwahrnehmung der drei Institutionen zu erfragen, ihre Selbstdarstellungen kritisch zu diskutieren sowie unsystematisch Abnehmer ihrer Dienstleistungen zu befragen. Insofern handelte es sich nicht um eine wissenschaftlich abgesicherte Evaluation der Arbeit von HILF, HIBS und LaBi, sondern eher um einen Austausch über Außenwahrnehmungen und Einschätzungen.

10.2. Zentrale Empfehlungen der „Beratergruppe“

Nach einjähriger Arbeit legte die Beratergruppe im Dezember 1992 ihren 91 seitigen Abschlussbericht vor.²⁸⁰ In diesem Bericht bekommt das HILF insgesamt recht positive Rückmeldungen. So wird der regionalen Lehrerfortbildung bescheinigt, sie habe ein „sensibles und wirksames Organisationsnetz für das Aufgreifen und für die Anregungen regionaler und lokaler pädagogischer Bedürfnisse bei Schulen und Lehrern herausgebildet.“²⁸¹

Besonders bemerkenswert sei, dass sich in den letzten Jahren, mit erkennbarem Schwerpunkt in einzelnen Außenstellen, das Angebot für schulinterne Lehrerfortbildung verstärkt hat. Damit könne die regionale Fortbildung schnell und flexibel auf konkrete Bedarfe einzelner Schulen reagieren.

Im Kern war dieser Bericht ein Plädoyer für die Beibehaltung der bisherigen Institutionen HILF, HIBS und LaBi. Es gab allerdings eine „gewisse Sympathie für eine Zusammenlegung von Aufgaben der drei Institute ...aber keineswegs für deren Fusion“.²⁸² So zielten die Empfehlungen der „Beratergruppe“ vor allem auf eine Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen vor Ort und der Wechselbeziehungen zwischen zentraler, regionaler und schulinterner Lehrerfortbildung.²⁸³ Sie forderten in diesem Zusammenhang eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schulaufsicht und Lehrerfortbildung im Kontext zunehmender Gestaltungsautonomie der Einzelschule. Der Gesamtzusammenhang der drei Landesinstitute sollte im Sinne dezentraler Schulentwicklung so organisiert werden, dass eine größere Nähe zu den Schulen gewährleistet wird.²⁸⁴

Eine weitere konkrete Empfehlung betraf das Verfahren der Programmgewinnung. Hier wurde darauf verwiesen, dass die Art und Weise, wie das HILF sein Programm erarbeitet, berät und beschließt historisch gewachsen sei und „aufs engste mit der Konstitution des HILF und seinem Selbstverständnis als Sachwalterin von Lehrerinteressen verknüpft sei...“²⁸⁵

HILF-intern gab es eine gewisse Steuerung der Programmerstellung durch Quotenregelungen, die sich u.a. am Stundenplan der einzelnen Schulfächer, der Anzahl der Lehrer, der Schulformen orientierten. Diese formalen Kriterien

²⁸⁰ Im folgenden „Abschlussbericht“

²⁸¹ Seite 41

²⁸² wie Prof. Messner später betont – s. Protokoll der Sitzung des Kuratoriums des HILF am 26.9.1995, S. 3

²⁸³ s. Abschlussbericht Seite 44

²⁸⁴ s. Abschlussbericht, Seite 12 und 16

²⁸⁵ Abschlussbericht, Seite 46

beschleunigten zwar die Entscheidungsprozesse der Gesamtkonferenz, wurden allerdings den sich wandelnden Fortbildungsbedürfnissen der Lehrerschaft und dem Innovationsauftrag der Lehrerfortbildung nicht gerecht.

Als verbesserungsbedürftig wird vor allem die lange Vorlaufzeit von 10 Monaten gesehen und vorgeschlagen in den zuständigen Gremien (vor allem Gesamtkonferenz der HILF-Pädagogen, Kuratorium) über thematische Schwerpunkte zu beraten und zu entscheiden und nicht über knapp 3000 Einzelveranstaltungen.

Für den Bereich der regionalen Lehrerfortbildung wird vorgeschlagen, die Kompetenzen der Außenstellen zu erweitern, z.B. im Bereich des Budgets, ihre Programmhoheit zu stärken und insbesondere die Schulentwicklung auf der lokalen Ebene intensiv zu fördern, Angebote für einzelne Schulen zu entwickeln und die am Prozess der Schulentwicklung vor Ort Beteiligten stärker einzubeziehen.

Für den Bereich der überregionalen „zentralen“ Fortbildung wird empfohlen, neben dem Standardangebot neue fach- und schulformübergreifende Veranstaltungsformate zu aktuellen Themen der Schulentwicklung zu entwickeln.

Für die strukturelle Weiterentwicklung des HILF wird angeregt, einen neuen zentralen Standort mit Übernachtungskapazitäten in Südhessen zu schaffen. Dabei sollten die Standards für Unterbringung, Arbeits- und Kommunikationsräume schrittweise aufgehoben werden.

Die Außenstellen sollten zukünftig mit mindestens zwei hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besetzt werden.

Die Beratergruppe wies darauf hin, dass die anstehenden Entwicklungsaufgaben nur mit einer neuen Personalstruktur und neuen „Berufsbildern“ in der Lehrerfortbildung zu bewältigen sind. Solche neuen Tätigkeitsformen könnten z.B. sein:

- Fortbildungsberatung und Projektplanung, d.h. Organisation, Moderation und Auswertung von Fortbildungsveranstaltungen, z.B. an einzelnen Schulen.
- Die Mitarbeit in Fortbildungsteams mit flexibel von Ort einsetzbaren Kompetenzen. Wobei nach Einschätzung der Beratergruppe ein besonderer Bedarf im Bereich der psychosozialen Beratung feststellbar ist.²⁸⁶

Die Personalstruktur im pädagogischen Bereich sollte Kontinuität und Flexibilität miteinander verbinden - eine Grundposition, die bereits seit Mitte der 70er Jahre eine Leitlinie der HILF-Entwicklung war. So ging das Personalkonzept des HILF von einer begrenzten Zahl hauptamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus, die für die wesentlichen unterrichtsbezogenen und fachübergreifenden Aufgaben, die Leitung der Außenstellen sowie für Koordinationsaufgaben im regionalen Bereich zuständig sein sollten.

In Zukunft sollten verstärkt freie Mitarbeiter und Außenstehende (Nicht-Lehrer) auf Honorarbasis in der Fortbildung mitwirken. Voraussetzung dafür sei allerdings die Änderung der Honorarvorschriften, vor allem eine deutliche Erhöhung der Tageshonorare von bisher DM 75,-

Aus der Sicht des für das HILF zuständigen Referatsgruppenleiters im HKM eröffnete dieser Bericht den Mitarbeitern des Instituts große Chancen, eigene Vorstellungen in

²⁸⁶ Abschlussbericht, S.49

den Entwicklungsprozess einzubringen. Das bewährte Prinzip der hessischen Bildungsverwaltung, Schulentwicklung nicht nur von oben zu betreiben, sei auch auf die Institute zu übertragen. Der Bericht sehe erweiterte Handlungsspielräume, Eigenverantwortung der Beteiligten und ein prozessorientiertes Vorgehen vor“.²⁸⁷ Zugleich wurde von Seiten des HKM eine Zusammenlegung in einem Landesinstitut als unwahrscheinlich eingeschätzt.

Eine Zusammenlegung, so verlautete es aus dem HKM, erfordere einen „großen bürokratischen Überbau“ und bringe keine nennenswerten Einspareffekte.

Nach der Übergabe des Berichts an den Hessischen Kultusminister hat dieser die in der Koalitionsvereinbarung bereits vorgesehene Planungsgruppe einberufen, erweitert um die Personalräte der drei Institute.

Sie hatte den Auftrag, strukturelle Varianten der Weiterentwicklung zu prüfen und als Arbeitsergebnis einen Verordnungsentwurf zu erstellen, der die Verfahren einer engeren Kooperation der drei Institute regeln sollte.

Dieser Entwurf fand allerdings nicht die Zustimmung der „Hausspitze“ im Kultusministerium.

Stattdessen wurde im HKM eine Kabinetttvorlage (18.8.1993) zur Aufgabenverlagerung innerhalb der Schulaufsichtsbehörden sowie zur Weiterentwicklung der Landesinstitute erarbeitet. In einem Vorblatt dazu wurde in einer Problembeschreibung ausgeführt:

„Nach Maßgabe des vom Landtag am 17.6.1992 beschlossenen Hessischen Schulgesetzes ist im Schulwesen tendenziell Dezentralisierung und verstärkte Übernahme von Eigenverantwortung in den nachgeordneten Bereichen angestrebt.“

Mit dieser Vorgabe orientierte sich die hessische Bildungspolitik an einem Steuerungsmodell dezentraler Verantwortung, wie es im Unternehmensbereich entwickelt und zunehmend auch auf die öffentliche Verwaltung übertragen wurde. Dieses Modell war im Wesentlichen auf folgende Ziele ausgerichtet:

- Erhöhung der Effizienz: Sicherung und Verbesserung der Qualität der unterrichtlichen und erzieherischen Wirksamkeit von Schule
- Bürgernähe: die Schule erhält die größtmögliche Entscheidungskompetenz Sie soll die Bedürfnisse des Umfeldes erfassen und verstärkt berücksichtigen (Öffnung von Schule)
- Mitarbeiterzufriedenheit: z.B. durch mehr Identifikation mit der Schule auf der Basis eines gemeinsamen transparenten Schulprogramms
- Sicherstellung der Aufgabenerfüllung durch Rückmeldesysteme, Evaluation und Weiterentwicklung der Schule zu einem „Haus des Lernens“

Unter dieser Perspektive sollten die bestehenden Einrichtungen sich organisatorisch und inhaltlich so weiterzuentwickeln, dass der Aufbau eines Landesinstituts in Form

²⁸⁷ Dr. Storch in der Gesamtkonferenz des HILF am 28.1.1993 in der Reinhardswaldschule

einer Akademie auf überregionaler Ebene und der Aufbau von Regionalen Pädagogischen Zentren auf regionaler Ebene gefördert wird.²⁸⁸

Regional sollte sofort mit der Vernetzung von Dienstleistungen begonnen werden. Die 13 Außenstellen des HILF erhielten den Auftrag, die Zusammenarbeit mit den Staatlichen Schulämtern, Bildstellen, Studienseminaren und weiteren mit Schulentwicklung befassten Einrichtungen der Region zu koordinieren.

Auf der überregionalen Ebene sollten die Landesinstitute als Sofortmaßnahme Absprachen zur inhaltlichen und organisatorischen Zusammenarbeit in Projektzusammenhängen, zur institutsübergreifenden personellen Zusammenarbeit und zur Herausgabe gemeinsamer Veröffentlichungen treffen.

Nach umfangreichen Stellungnahmen, Protokollen, Arbeitsentwürfen sah sich das Kultusministerium Anfang 1995 veranlasst die Reformdebatte in konkrete Handlungsperspektiven zu steuern. Nach einem fast 5-jährigen Diskussionsprozess über eine Neuorganisation der Landesinstitute sollen nun Taten folgen.

In einem Erlass vom 31.5.1995 wird zunächst Bezug genommen auf die bildungspolitischen Zielsetzungen der Reform sowie die veränderten Grundvorstellungen von Schulentwicklung. So richten sich die Reformbestrebungen inzwischen weniger auf die Veränderung des Gesamtsystems, sondern auf die Veränderung der Einzelschule als soziales System und „pädagogische Gestaltungseinheit“ (Fend).

Schulentwicklung, so die Grundlinie, soll durch die unmittelbar Beteiligten und Betroffenen vor Ort und in den Schulen stattfinden. Die in diesem Zusammenhang zentralen Prinzipien der Eigenverantwortung und Beteiligung sollten sich auch im Prozess der Neuorganisation der Landesinstitute widerspiegeln.

„Auch die haben sich als lernende Systeme zu begreifen, die sich in ständiger Selbstreflexion und aufgrund systematischer Evaluationsprozesse so verändern, dass sie den Anforderungen, die Schule in einer sich unablässig wandelnden Gesellschaft an sie stellt, entsprechen können.“²⁸⁹

10.3. Grundentscheidungen über Aufgaben und Strukturen der Landesinstitute

Im Koalitionsvertrag SPD-GRÜNE für die 14. Legislaturperiode (5.4.1995 bis 4.4.1999) wurden grundlegende Entscheidungen über die Zukunft der Landesinstitute vereinbart: Bereits mit dem Haushalt 1996 sollten die bisherigen Aufgabengebiete von HIBS, HILF und Landesbildstelle zu einem gemeinsamen, jedoch regional akzentuierten Dienstleistungsangebot zusammengeschlossen werden.

Das neu zu errichtende Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) sollte vor allem der Weiterentwicklung aller hessischen Schulen im Sinne des Hessischen Schulgesetzes dienen, die Regionalisierung der Schulentwicklung fördern und zur Sicherung der landesweiten Gleichwertigkeit der Bildungsangebote beizutragen. Weiterhin erhielt das HeLP den Auftrag, seine Arbeit durch Kooperationsvereinbarungen mit den

²⁸⁸ HILF Arbeitsbericht 1993, S. 12

²⁸⁹ Dingeldey, Erika: Das Hessische Landesinstitut für Pädagogik-Teil I. In: Schulverwaltung HE, Nr. 11/98, S. 191

Staatlichen Schulämtern und den Studienseminaren abzustimmen. Seine Arbeit sollte durch ein Kuratorium mitgestaltet, begleitet und gefördert werden.

Für das Gesamtinstitut HeLP war eine Gliederung in acht (später sechs) räumlich getrennte, aber organisatorisch verbundene Dienststellen, die Pädagogischen Institute (PI), vorgesehen.

Diese Institute sollten den Status von Dienststellen erhalten und über weitgehende Selbststeuerungsmöglichkeiten verfügen, unter einem gemeinsamen Dach kooperieren und in ein gemeinsames Programm eingebunden sein.

Zentraler Auftrag der PI's sollte es sein, die regionalspezifischen Aktivitäten der Fortbildung mit den überregionalen landesweiten Tätigkeiten der Bildungsplanung und Schulentwicklung zu verbinden.

Die regionalen Angebote sollten in erster Linie die einzelschulische und regionale Schulentwicklung unterstützen und ein entsprechendes Fortbildungs- und Beratungsangebot in der Region sichern. Jedes Pädagogische Institut sollte außerdem inhaltliche Schwerpunktaufgaben erhalten und dafür landesweite Angebote entwickeln. An einigen PI's waren außerdem Zentralstellen vorgesehen und zwar für Aufgaben und Dienstleistungen, die auf die Organisation des Landesinstituts insgesamt ausgerichtet waren, z.B. Zentralstelle „interne Evaluation“ am PI Falkenstein.

Die zentrale Steuerung des HeLP sollte von einem Direktorium aus den Leiterinnen und Leitern der PI's wahrgenommen werden. Als Leiter des Gesamtinstituts war der Direktor des PI's Nordhessen vorgesehen.

Der hier skizzierte konzeptionelle Rahmen sollte unter Einbeziehung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Institute, der Personalvertretungen sowie einer noch zu bildenden Steuerungsgruppe weiter konkretisiert werden. Weiterhin sollte eine HeLP-Satzung nach dem Vorbild der Satzung des HILF unter Einbeziehung von Regelungsvorbildern aus dem Bereich des HIBS und der LaBi erstellt werden.

Das neue HeLP sollte von Anfang an auf Flexibilität, Öffnung und Zusammenarbeit hin ausgerichtet sein und sich als eine „Werde-Einheit“ begreifen, die offen ist für kontinuierliche Optimierungs- und Entwicklungsprozesse. Es sollte als Dienstleister eine Vermittlerrolle zwischen bildungspolitischen Vorgaben und den Bedarfslagen der Schulen einnehmen.

Der weitere „Reformprozess“ wurde allerdings stark beeinflusst durch Presseberichte über eine „zu teure und chaotisch organisierte Lehrerfortbildung“²⁹⁰ Die Presse bezog sich vor allem auf einen Bericht des Hessischen Rechnungshofes aus dem Jahre 1994, in dem u.a. festgestellt wurde, dass es bisher nicht üblich war, Lehrgangs- und Leistungsdaten zentral zu erfassen und systematisch auszuwerten. Aufgrund fehlender Daten könnten z.B. keine fundierten Angaben über den Prozentsatz der in die regionale Fortbildung einbezogenen Lehrkräfte gemacht werden. Weiterhin bemängelte der Rechnungshof, dass es bisher bei Fortbildungsveranstaltungen an jeglicher Erfolgskontrolle fehle.²⁹¹

²⁹⁰ Frankfurter Rundschau vom 6.10.1995: Zu teure Lehrerfortbildung? Landesrechnungshof verlangt eine „Straffung des Systems“

Die Welt vom 14.11.1995: „Lehrerfortbildung chaotisch organisiert“

²⁹¹ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.8.1995

Laut Gutachten des Rechnungshofes betrugen die Durchschnittskosten pro Teilnehmer an der zentralen Fortbildung im Jahr 1992 insgesamt 1146 DM und in der regionalen Fortbildung 295 DM. Je nach Außenstelle schwankten die Kosten der regionalen Fortbildung zwischen 225 DM und 547 DM (Bad Hersfeld) pro Teilnehmer.²⁹²

Gleichzeitig seien die Tagungsstätten des HILF nur teilweise belegt. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass verbindlich angemeldete Teilnehmer in beachtlicher Zahl nicht zu den Lehrgängen erschienen bzw. kurzfristig absagten.

Die hessische Lehrerfortbildung, so das Fazit des Rechnungshofes, „wird auch nicht ansatzweise den Zielsetzungen eines modernen Verwaltungsmanagements gerecht“. Die Verwaltung des Instituts verletze das Gebot der Wirtschaftlichkeit, indem z.B. fünf Personen bei 464.000 DM Personalkosten ausschließlich mit der Abrechnung von 885.000 DM Reisekosten beschäftigt seien.

Auf diese massive Kritik reagierte der hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel mit dem Hinweis, dass man bereits auf dem vom Rechnungshof vorgeschlagenen Weg sei und mit dem Stellenabbau im Bereich der Unterstützungssysteme begonnen habe: Von den 222 hauptamtlichen Stellen für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Landesinstitute solle rund 10 Prozent ohne Entlassungen wegfallen. Von den 196 nebenamtlichen Stellen für Abordnungen und Anrechnungsstunden sollen bereits im Schuljahr 1995/96 22 wieder unterrichtswirksam werden.²⁹³

Mit Erlass vom 31.5.1995 legte das Kultusministerium ein Rahmenkonzept zur Errichtung des HeLP und einen ersten Vorschlag zur Standort- und Aufgabenzuordnung vor. Damit wurde versucht, „den bestehenden Personalkonstellationen weitestgehend gerecht zu werden“.

Im Einzelfall könne es, so wird in o.g. Erlass angekündigt, allerdings auch zu einem „Standortwechsel von Personen“ kommen, allerdings nicht gegen den Willen der Betroffenen. Dieser Erlass löste in den betroffenen Instituten heftige Diskussionen aus, insbesondere über die Vorschläge zur Standort- und Aufgabenzuordnung.

Das Direktorium bemühte sich klarzustellen, dass die entsprechenden Vorschläge im Bezugserrlass korrektur- und ergänzungsbedürftig sind und kündigte die Einrichtung einer Steuergruppe aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von HIBS, HILF und LABI an.²⁹⁴

Aufgabe dieser Steuergruppe sollte es sein, die institutsinternen und institutsübergreifenden Arbeiten zur Ausgestaltung der Rahmenvorgaben zusammenzuführen.

Zur Organisation der laufenden Koordinations- und Kommunikationsaufgaben und zur Aufbereitung von Diskussionsständen wurde außerdem eine Geschäftsführung eingerichtet.

²⁹² Im Haushaltsjahr 1992 wies der Landeshaushalt 18 Millionen DM für das Hessische Institut für Lehrerfortbildung aus

²⁹³ s. Gießener Allgemeine vom 13.6.1995

²⁹⁴ Schreiben Dr. Hartmut Wolf an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des HILF vom 7.6.1995

In einem „Schnellverfahren“ und unter einem erheblichen Zeitdruck wurden folgende themenbezogene Projektgruppen eingerichtet:²⁹⁵

- Aufgabenanalyse und Organisation schulbezogener, regionaler und zentraler Funktion des HeLP
- Verwaltung: Haushalt, Personal, Aufgabenverteilung zwischen den Pädagogischen Instituten, den zentralen Diensten
- Informations- und Kommunikationsstrukturen
- Standortfragen und Einzugsbereiche der Pädagogischen Institute
- Zentrale Dienste: Veröffentlichungen, Tagungsorganisation, Informationsmanagement
- Personal- und Dienstrechtliche Fragen: fach- und dienstaufsichtliche Regelungen für Beschäftigte mit regionalen und zentralen Funktionen
- Satzung: Leitungs- und Entscheidungsstrukturen, Aufgaben des Kuratoriums, Mitwirkung auf regionaler Ebene
- Aufgaben der Bibliotheken und die Funktion der Neuen Medien

Eine erste Stellungnahme des HILF zu diesen Rahmenvorgaben des HKM verwies auf einige Widersprüche und Defizite im vorliegenden Bezugserlass. So fehlten u.a. Überlegungen zur verstärkten Regionalisierung und Schulnähe der Fortbildung.

Im Gegenteil: in der Aufgabenbeschreibung dominierten die zentralen Aspekte der Schulentwicklung und Schulforschung. Dies galt auch für die Zuordnung der Aufgaben des HeLP zu überregionalen Aufgabenfeldern und Arbeitsgebieten.²⁹⁶

Ergänzt werden müsste aus Sicht des HILF noch eine weitere Dimension, die die einzelne Lehrerin bzw. den einzelnen Lehrer ins Blickfeld bringt und berücksichtigt, dass Schulentwicklung nicht zuletzt von Lehrerinnen und Lehrern getragen und vorangebracht wird, die sich freiwillig zur Teilnahme an regionalen und überregionalen Fortbildungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen entschieden und deren Durchführung oft erst angeregt haben.²⁹⁷

Im Hinblick auf die Organisationsstruktur des künftigen HeLP wurde darauf hingewiesen, dass mit der angestrebten Dezentralisierung der Koordinations- und Steuerungsbedarf im Gesamtsystem wachse und die Gefahr bestehe, dass dadurch zu viel Arbeitskapazität gebunden werde. Angesichts der besonderen Komplexität des Entwicklungsprozesses zum HeLP wird dringend empfohlen, „die Errichtungsphase insgesamt als Modellprojekt eines Organisationsentwicklungsprozesses im Zuge der Verwaltungsreform prozessual zu begleiten und ihren Verlauf zu evaluieren.

Die hierfür an den Instituten vorhandenen personellen Ressourcen und Kompetenzen sollten durch externe Beratung bzw. eine fundierte beratende Begleitung des beabsichtigten Integrationsprozesses der drei Institutionen HILF, HIBS und LABI, verstärkt werden.“²⁹⁸

²⁹⁵ Bis 31.8.1995 soll ein Zwischenbericht vorgelegt werden

²⁹⁶ Bezugserlass Ziff.2, S.5ff

²⁹⁷ Positionspapier des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung zum Erlass des HKM zur Errichtung eines Landesinstituts für Pädagogik vom 31.5.1995 (Stand 30.6.1995, S.4

²⁹⁸ Positionspapier, S. 12

Ein entsprechender Vorschlag der Steuergruppe zur Zusammenarbeit mit der „Beratungs-Sozietät für Personal- und Organisationsentwicklung“ in Darmstadt (Lanzenberger, Dr. Looss, Stadelmann) wurde allerdings nicht realisiert, „da es zwischen dem HKM und dem beteiligten Hauptpersonalrat beim HKM nicht zu einer einvernehmlichen Klärung bei der Vergabe der Organisationsberatung kam.“²⁹⁹

Der Hauptpersonalrat war der Auffassung, dass die Beauftragung eines externen Beratungsunternehmens gemäß § 83 des hessischen Personalvertretungsgesetzes der Mitbestimmung des Hauptpersonalrates unterliege.³⁰⁰ Diese Blockade war weniger sachlich begründet, sondern vielmehr Ausdruck mangelnder Beteiligung im bisherigen Prozess. Die Lehrerverbände fühlten sich insgesamt übergangen und beantragten deshalb eine außerordentliche Sitzung des Kuratoriums. In dieser Sitzung am 6. Juli 1995 wurde das Vorgehen des Ministeriums heftig kritisiert. Man habe, so eine Vertreterin der GEW, vom Inhalt des Erlasses und dem „vermeintlichen Diskurs“ aus der Presse erfahren. Dieses Vorgehen des HKM verstoße gegen § 11 der HILF-Satzung, wonach das Kuratorium über Planungen in der Lehrerfortbildung zu unterrichten sei.³⁰¹

Die Vertreter des HKM ließen die Rüge der Lehrerverbände nicht gelten und verwiesen auf den bereits fünf Jahre währenden Diskussionsprozess. Sie betonten, der Fachabteilung im HKM sei daran gelegen, das neue Institut nicht „auf Knopfdruck“ zu installieren, sondern möglichst prozessual zu entwickeln. Deshalb enthalte der Bezugserlass, was eigentlich für einen Erlass untypisch sei, ein Angebot zum Diskurs. Dieses Angebot sei allerdings bisher kaum genutzt worden.

So brachte der zuständige Abteilungsleiter, Bernd Frommelt, seine Enttäuschung über die geringe Resonanz auf das Diskursangebot mit der Bemerkung zum Ausdruck, dass es für das HKM einfacher gewesen wäre, ein neues Institut ohne aufwendige Kooperationsverfahren zu schaffen. Er wies darauf hin, dass die politische Setzung lediglich darin bestehe, ein Gesamtinstitut zu schaffen. Die Realisierung sei gemeinsam zu gestalten und solle „allmählich“ geschehen

10.4. Aufgaben und Arbeitsstrukturen des HeLP

In einem Gesetzentwurf der Fraktionen von SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN vom 15.2.1996 wird angekündigt, dass das Hessische Landesinstitut für Pädagogik im Laufe des Jahres 1996 „als eine dem Kultusministerium unmittelbar nachgeordnete Landesbehörde errichtet“ und aus 6 Pädagogischen Instituten bestehen soll.

Dazu wurden mit der Zusammenfassung der bisherigen Einzelkapitel der Institute im Haushaltsgesetz 1996 bereits wichtige Strukturentscheidungen getroffen und zwar noch bevor die Aufgaben der neuen Großorganisation HeLP detailliert geklärt waren. Im Haushaltsplan wurden folgende Kernaufgaben des neuen HeLP angeführt:

²⁹⁹ so die offizielle Begründung im Abschlussbericht zur Errichtung des HeLP vom 30.9.1996, S. 16

³⁰⁰ Schreiben des Vorsitzenden Kurt-Ulrich Heldmann vom 30.11.1995 an die Mitglieder der Steuerungsgruppe

³⁰¹ Protokoll der Kuratoriumssitzung vom 6.7.1995, S. 5

- Unterstützung der Selbstverwaltung und der Qualitätsentwicklung der Schulen³⁰²
- Unterstützung der internen Evaluation der Schulen
- Unterstützung bei der Erarbeitung und Umsetzung der Schulprogramme
- Bereitstellung von Daten
- systembezogene Beratung der Schulen und der nachgeordneten Behörden des Kultusministeriums
- Beratung und Fortbildung von Eltern, Schülerinnen und Schülern
- medienpädagogische und -technologische Beratung³⁰³

Für die Bearbeitung dieser Aufgaben wurden dem HeLP Abordnungen und Anrechnungsstunden im Umfang von bis zu 175 Stellen aus dem Schulbereich zur Verfügung gestellt.

Mit Erlass vom 24.6.1996 legte das Ministerium, beziehend auf eine Dienstbesprechung mit den Institutsleitungen, einen neuen Vorschlag zur Ausgestaltung der künftigen Aufgabenfelder des HeLP und zur personellen und standortbezogenen Zuordnung vor.

Dieser Vorschlag sollte in einem ersten Schritt intern mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Institute besprochen werden. Anknüpfend an die daraus entstandenen Strukturüberlegungen legte das Ministerium einen Aufgabenplan vor, der zentrale Arbeitsgebiete und Arbeitsstellen in den Ständigen Arbeitsgebieten vorsah.

Beabsichtigt war, eine flexible und auf Kooperation angelegte Arbeitsstruktur, eine Kombination zwischen einer auf Ständigen Arbeitsbereichen basierenden Organisation und einer Projektorientierten Struktur. „Die Errichtung von Ständigen Arbeitsbereichen soll(te) der Erfüllung dauerhafter Aufgaben des HeLP die erforderliche professionelle Kompetenz sichern“.³⁰⁴

Diese Begrifflichkeiten sowie die bereits vorgenommenen personellen und standortbezogenen Zuordnungen sorgten allerdings für weitere Irritationen, zumal für die meisten Arbeitsgebiete bereits sogenannte Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren namentlich eingetragen wurden. Die Koordination eines zentralen Arbeitsgebietes sollte auf Zeit (2 Jahre) erfolgen und keine neue Hierarchieebene etablieren. Sie sollte Aufgaben eines „Organisations- und Kommunikationsmanagements“ übernehmen.

Die konkreten Zuständigkeiten der Koordinatorin/des Koordinators sollte durch eine Geschäftsordnung geregelt werden.

Der vorgelegte Aufgabenplan wurde als ein „pragmatischer Ansatz“ dargestellt, der an bisherige Zuständigkeiten anknüpft und neue Akzente setzt, sofern Personen bisher in mehreren Arbeitsgebieten tätig waren. Die Reduktion von Mehrfachzuständigkeiten sollte durch Einbeziehung von weiteren Personen aus dem Bereich der abgeordneten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erreicht werden.

In der Wahrnehmung der betroffenen Personen war der neue Aufgabenplan eher eine erneute Setzung „von oben“, die fachlich nicht begründet war.

³⁰² Die regionalen Institute sollten für eine bestimmte Anzahl von Schulen zuständig sein

³⁰³ Erläuterung zu Kapitel 0572: Zusammenfassung der bisherigen Einzelkapitel der Institute

³⁰⁴ ebd., S.3

Auffällig war u.a. die Aufgabenzuordnung im Bereich der Geschäftsstelle, für die 10 Personen vorgesehen waren, u.a. für die Geschäftsführung, den Haushalt sowie Koordinationsaufgaben in den Bereichen: Modellversuche, EU-Projekte, Veröffentlichungen, Außendarstellung/Öffentlichkeitsarbeit.

Die Ausstattung der vorgesehenen 25 Arbeitsgebiete waren im Vergleich zu diesem Apparat des Direktors eher bescheiden. So umfasste das Arbeitsgebiet Nr.14 „Psychosoziale Aufgaben der Schulen“ lediglich 3 Arbeitsstellen mit den Schwerpunktaufgaben: Psychosoziale Beratung, Intervention und Prävention, Sexualerziehung, deren inhaltliche Verknüpfung für Außenstehende kaum sichtbar war. Dies veranlasste die vorgesehene Koordinatorin in einem Schreiben an den Direktor des HILF nachdrücklich auf den wachsenden Bedarf an Fortbildungsangeboten im psychosozialen Bereich hinzuweisen. Sie bezog sich dabei sowohl auf den regionalen Bereich mit einer ständig wachsenden Zahl an Supervisions- und Coaching-Gruppen, als auch auf die zentrale Fortbildung mit ihren Angeboten zur Systemberatung und Organisationsentwicklung, insbesondere für Schulleitungen und Lehrkräfte mit Leitungsaufgaben.³⁰⁵

Die regionalen Arbeitsgebiete und Arbeitsstellen im Ständigen Arbeitsbereich „Unterstützung und Koordination der Schulentwicklungspraxis und der Fortbildung in der Region“ sollten in Abstimmung mit den zentralen Arbeitsgebieten folgende Schwerpunktaufgaben umfassen:

- Erhebung und Analyse des Unterstützungs-, Fortbildungs- und Beratungsbedarfs der einzelnen Schulen
- Organisation schulinterner und regionaler Fortbildung (Fortbildungsmanagement)
- Beratung und Begleitung einzelner Schulen bei der Erstellung, Umsetzung und Fortschreibung ihrer Schulprogramme
- Kooperation mit Schulaufsicht, Schulträgern und außerschulischen Einrichtungen

Das Hessische Landesinstitut für Pädagogik erhielt eine neue Organisationsstruktur, die - so die Einschätzung des Kultusministeriums - mit vielen Betroffenen und Beteiligten sehr zeitaufwändig entwickelt wurde.

„Die neu gegründeten Verwaltungseinheiten“, so erklärte Kultusminister Holzapfel, „werden konzentrierter arbeiten können“. Das Schulprogramm, dessen Erstellung nach der Novellierung des Hessischen Schulgesetzes eine Pflichtaufgabe jeder Schule ist, erfordere eine hohe Selbstverantwortung der Schulen. Was für die Schulen gelte, müsse natürlich auch für alle dem Kultusministerium nachgeordneten Verwaltungseinheiten gelten: ihnen soll ein möglichst hohes Maß an Eigenverantwortung eingeräumt werden.“³⁰⁶

Zum 1. August 1997, so Holzapfel, werde es nur noch das HeLP geben als Zusammenführung von HILF, HIBS, Labi und Hessischer Erwachsenenbildungsstätte

³⁰⁵ Schreiben vom 5.7.1996

³⁰⁶ Hessisches Kultusministerium: Presseinformation Nr. 72 vom 4.12.1996

Falkenstein. Die neuen Pädagogischen Institute sollen intensiver mit den Staatlichen Schulämtern zusammenarbeiten und die Schulaufsicht in ihrer Rolle der Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen unterstützen.

Inzwischen war politisch entschieden, dass es 6 Pädagogische Institute an 14 Standorten geben soll, das PI

- Nordhessen mit den Regionalstellen Bad Hersfeld, Bad Wildungen, Fulda, Kassel
- Mittelhessen mit den Regionalstellen Gießen, Limburg, Marburg,
- Frankfurt mit den Regionalstellen Offenbach und Frankfurt
- Wiesbaden mit den Regionalstellen Groß-Gerau und Wiesbaden
- Falkenstein mit den Regionalstellen Hanau und Friedberg
- Starkenburg mit den Regionalstellen Darmstadt/Darmstadt-Dieburg und Bergstraße/Odenwaldkreis

Die Umsetzung des Reformkonzepts, so die abschließende „Erfolgsmeldung“ des Ministers, werde die Einsparung von 225 Stellen zur Folge haben. Diese Einsparung werde „sozialverträglich“ erfolgen durch Stellenabbau nach Pensionierungen sowie durch die Reduzierung von Abordnungen und Entlastungen für die Arbeit der Personalräte.

Am 30.6.1996 legten die Institutsleitungen einen Abschlussbericht im Umfang von 51 Seiten über die Arbeitsergebnisse der institutsübergreifenden Projektgruppen vor. Dieser Bericht geht davon aus, dass mit dem inzwischen vorliegenden Entwurf zur Novellierung des Hessischen Schulgesetzes ein Rahmen für den prozesshaften Aufbau des HeLP als unmittelbar nachgeordnete Behörde des Hessischen Kultusministeriums gesetzt wird.

Die mit dem Haushaltsgesetz 1996 dem HeLP im Vorgriff auf die anstehende Novellierung des Hessischen Schulgesetzes zugewiesenen Aufgaben werden als Ausdruck eines Paradigmenwechsels der Schulentwicklung gesehen.

„Schulen sollen künftig als `teilautonome` Bildungseinrichtungen, unabhängig von der jeweils wechselnden personellen Zusammensetzung des Kollegiums, in pädagogischer Eigenverantwortung und Selbstverwaltung den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates wahrnehmen. Sie hierbei zu unterstützen, ist die zentrale Aufgabe, die dem HeLP auf Gesetzesesebene zugewiesen wird.“³⁰⁷

Die konkreten Aufgaben der neuen Großorganisation HeLP wurden auf der Grundlage des o.g. Schulgesetzes (§ 99b, Abs. 1) in einer „Verordnung zur Organisation und Aufgabengliederung des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik“ vom 30.3.1998 näher ausgeführt.

Sie bestimmte insbesondere drei Bezugsfelder für das institutionelle Aufgabenverständnis des HeLP:

Qualitätsentwicklung und -sicherung der Einzelschule:

- Unterstützung der Selbstverwaltung und der Qualitätsentwicklung von Schulen
- Systembezogene Beratung von Schulen

³⁰⁷ Abschlussbericht, S. 21

- Unterstützung und Begleitung der Schulen bei der Erarbeitung und Umsetzung von Schulprogrammen
- Beratung und Fortbildung von Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in schulischen und pädagogischen Angelegenheiten

Personalentwicklung und Professionalisierung:

- Fort- und Weiterbildungsangebot zur Verbesserung und Erweiterung der beruflichen Befähigungen der Lehrerinnen und Lehrer
- Zusammenarbeit mit den Trägern der Lehrerbildung und Erwachsenenbildung

Entwicklung des Schulwesens:

- Anregungen, Begleitung und Auswertung von Maßnahmen zur Schulentwicklung
- Bewertung und Bereitstellung von Daten, Instrumenten und Dokumentationen für die Bildungsplanung

In seinen insgesamt 6 Teilen und 16 Paragraphen dominieren die Ausführungen zur Leitungs- und Konferenzstruktur.

In Konferenzen und Ausschüssen sollen die Beschäftigten der Pädagogischen Institute an der Planung und Durchführung der Arbeitsvorhaben des HeLP mitwirken. Sie sollten über diese Gremien Einfluss nehmen aufn Leitlinien der Regionalprogramme sowie die Geschäftsverteilung, den Personaleinsatz und die Verwendung der Haushaltsmittel.

In einer Koordinationskonferenz auf Landesebene soll die Beteiligung der Beschäftigten an Grundsatzentscheidungen des HeLP sichergestellt werden. Die Koordinationskonferenz berät und beschließt das Arbeitsprogramm des Landesinstituts, das sich aus den Programmen der Regionalstellen und dem Seminar- und Akademieprogramm zusammensetzt. Die Regionalprogramme sollen vor allem auf Bedarfsmeldungen der Schulen und den Vorschlägen der HeLP-Pädagogen basieren:

„Schwerpunkt des Seminar- und Akademieprogramms sind Qualifizierungsangebote zur Fundierung des Theorie-Praxis-Bezugs in Schulentwicklungsprozessen. Es basiert vor allem auf Vorschlägen der Pädagogischen Institute und der in ihnen vertretenen Arbeitsstellen mit landesweiten Aufgaben, der Zentralstellen und Regionalstellen sowie auf Vorschlägen von Schulen, von Mitgliedern des Kuratoriums und des Kultusministeriums.“³⁰⁸

Über die bisherige Praxis hinaus eröffnen die in § 13 und 14 aufgeführten Bestimmungen über Kooperationsvereinbarungen und Regionalkonferenzen neue Perspektiven im Sinne einer Weiterentwicklung zu „Bildungsregionen“. Mit der Möglichkeit zur Einbeziehung außerschulischer Einrichtungen und zur Einladung von Eltern- und Schülervertretungen wurden neue Perspektiven eröffnet.

Für die Arbeit der Koordinationskonferenz des HeLP liegt ab Juni 1998 eine vorläufige „Verfahrensregelung“ vor, mit der u.a. festgelegt wird, dass diese Konferenz viermal jährlich unter Leitung des geschäftsführenden Direktors tagen soll. Die von den

³⁰⁸ Amtsblatt 5/98, S.334

Institutskonferenzen entsandten Beschäftigten sollen in Ausschüssen der Koordinationskonferenz mitarbeiten. Vorgesehen waren zunächst drei Ausschüsse, jeweils ein Ausschuss zu den Aufgabenbereichen:

- Haushalt, Organisation, Personal
- Arbeitsprogramm
- Entwicklungsperspektiven des Instituts

Jedes PI sollte in jeden Ausschuss vertreten sein. Ein weiterer Paragraph (1.5) regelt die Wahl der Vorsitzenden der Ausschüsse sowie die Protokollführung über die Sitzungen.

Aus Sicht des geschäftsführenden Direktors hat das HeLP mit der Koordinationskonferenz seine legislative Basis für zukünftige Entscheidungen gewonnen.³⁰⁹

„Mit dem horizontalen Gefüge seiner Dienststellenstruktur“, so Dr. Wolf in der konstituierenden Sitzung der Koordinationskonferenz, „und seiner veränderten Aufgabengliederung gehöre das HeLP zur Spitzengruppe der innovativen Reformprojekte der Landesverwaltung“.³¹⁰

Zugleich erklärt er die Koordinationskonferenz des HeLP zu einem wichtigen Instrument dieser Erneuerung. Die Mitglieder dieser Konferenz würden die Interessen der jeweiligen Pädagogischen Institute vertreten und gleichzeitig große Verantwortung für das Landesinstitut als Ganzes tragen, in dem sie sich für einen gemeinsamen Entwicklungsrahmen einsetzen.

Die weitere Entwicklung der HeLP setze gleichermaßen Kompromissbereitschaft und Konfliktfähigkeit als Ausdruck einer Streitkultur voraus. Eine Organisation wie das HeLP sei auf Dauer nur durch Lernfähigkeit und Flexibilität (über) lebensfähig, d.h. „getroffene Entscheidungen müssen Korrekturen und Alternativen ausdrücklich zulassen“.³¹¹

Im Rahmen der konstituierenden Sitzung der Koordinationskonferenz wurde erstmals das Seminar- und Akademieprogramm für das kommende Jahr beraten und beschlossen. Der vorgelegte Entwurf war Ergebnis intensiver Beratungen eines vorläufigen Programmausschusses. Dieser hatte im Februar 1998 die Beschäftigten in den landesweiten Arbeitsgebieten aufgefordert, Anträge für das Seminar- und Akademieprogramm 1999 zu formulieren. Dabei wurden über 700 Anträge eingereicht. Der Ressourcenrahmen für das Jahr 1999, belief sich auf 2,3 Millionen DM.

Diese Summe wurde aber zugleich mit ihrer Veröffentlichung wieder in Frage gestellt. Für die Zukunft sollte eher von einer Reduzierung ausgegangen werden.

Nach der Landtagswahl 1999 wurden auch die Abordnungs- und Anrechnungsstunden des HeLP von der neuen Kultusministerin Karin Wolf deutlich gekürzt.

Für Anrechnungs- und Abordnungsstunden standen noch ca 120 Stellen zur Verfügung. Davon waren 40 Stellen aufgrund bildungspolitischer Vorgaben bereits belegt. Im Unterschied zur bisherigen Praxis sollten alle Abordnungen ausgeschrieben

³⁰⁹ Protokoll der Koordinationskonferenz des HeLP am 13. Und 14. Juli 1998, S. 1

³¹⁰ ebd., S. 2

³¹¹ ebd., S. 2

werden und nach einem Auswahlverfahren nur noch für 3 Jahre mit der Möglichkeit einer einmaligen Verlängerung besetzt werden.

Durch die Ausschreibung sollten auch jene Kolleginnen und Kollegen, die im Institut bisher nicht bekannt waren, die Chance einer Mitarbeit bekommen.

Angesichts der öffentlichen Diskussion um die sogenannte Unterrichtsgarantie gelang es dem HeLP nicht, diesen weiteren personellen Einschnitt zu verhindern.

Von der neuen Administration wurde das Programm des HeLP immer noch als zu unspezifisch wahrgenommen. Es fehle die Orientierung am Fachunterricht. Außerdem sollten Fortbildungsveranstaltungen verstärkt in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden.

Die HeLP- Leitung reagierte auf diese Kritik nach dem bekannten Muster: „dies machen wir schon“ und verwies z.B. darauf, dass bereits 70 Prozent der Veranstaltungen außerhalb der Unterrichtszeiten durchgeführt würden. Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass die Anzahl der Wochenlehrgänge deutlich reduziert wurde und eine Verlagerung der Fortbildungsveranstaltungen auf die kostengünstigere regionale Ebene stattgefunden hat.

Mit Blick auf den gesamten Programmentwurf sei außerdem ein verstärkter Unterrichtsbezug zu erkennen.³¹²

Mit dem Programm für das Jahr 1999 sollten zugleich erste Weichenstellungen für ein verändertes Rechnungswesen, die Einführung der so genannten Budgetierung erfolgen. Im Sinne der in 2000 beginnenden Haushaltsreform in der hessischen Landesverwaltung wurde das vorliegende Programm als in hohem Maße kostengenu bezeichnen. Es verfüge über eine nachvollziehbare Berechnungsbasis. Im Unterschied zu den Programmen der Vorgängereinrichtungen würden erwartete zukünftige Einnahmen nicht mehr einbezogen.³¹³

Das gesamte Programmverfahren, so wurde angekündigt, soll allerdings in Zukunft qualitativ und organisatorisch stringenter und transparenter werden.

Die Institutskonferenzen sollen zukünftig die Arbeitsschwerpunkte beschließen, an denen die Arbeitsstellen ihre Veranstaltungsplanung im Rahmen finanzieller und personeller Planungsgrößen orientieren.

Für das Arbeitsprogramm des HeLP war eine Gliederung in drei Teile vorgesehen:

- Regionalprogramm (Programme der Regionalstellen)
- Seminar- und Akademieprogramm (landesweit)
- Arbeitsvorhaben (zentral-regional)

In seinem landesweiten Bereich sollte das HeLP einen besonderen Schwerpunkt auf Fragen der Qualität und Wirksamkeit von Unterricht legen.

Um den hiermit verbundenen Anforderungen, so Dr. Wolf in seinem Vorwort zum Programm I/97, entsprechen zu können, werden neue Kooperationsformen zwischen der regionalen und zentralen Ebene der Fortbildung angestrebt.

Weiterhin führte er an dieser Stelle aus, dass die Zusammenführung des HILF mit dem HIBS sowie der Staatlichen Landesbildstelle in einem erheblichen Umfang

³¹² Protokoll der Dienstbesprechung des Direktoriums des HeLP mit den Leitungen der Regionalstellen am 31.5.1999 in Frankfurt, S. 1

³¹³ Protokoll der Koordinationskonferenz des HeLP am 13. und 14.7.1998, S.4

Arbeitskapazitäten und Energien binde. Vor diesem Hintergrund wies er darauf hin, dass es nach wie vor die primäre Aufgabe des HeLP ist, Fortbildungsveranstaltungen zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

In der Außendarstellung des Instituts wurde allerdings eine deutliche Umorientierung sichtbar: Aus dem eher schlichten Programmheft des HILF mit seinen Kurzfassungen von Lehrgangstiteln wurde das „Seminar- und Akademieprogramm“ des HeLP. Äußerlich unterschied sich das neue Programmheft von den bisherigen durch ein relativ professionelles Design sowie durch farblich hervor gehobene ganzseitige Ankündigungen von Akademietagungen mit kurzen Erläuterungen zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten. Außerdem wurde das Lehrgangsangebot neu gegliedert: der Bereich „Schulentwicklung“ wurde an den Anfang gesetzt und auf insgesamt 23 Veranstaltungen erweitert. Mit den Teilbereichen „Schule als System“, „Psychosoziale Kompetenz“, „Methodenkompetenz“ sollte die Kontinuität landesweiter Fortbildung deutlich und zugleich die Notwendigkeit individuellen Fortbildung unterstrichen werden. Gleichzeitig sollte den wachsenden Kooperationsanforderungen, z.B. bei der Erstellung der Schulprogramme Rechnung getragen werden.

Mit den Akademietagungen wurde ein neues Format eingeführt, mit dem wissenschaftliche Inputs mit der Entwicklung von Unterrichtsbausteinen und systemischen Überlegungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung verknüpft werden sollten.

1999 erschien das Seminar- und Akademieprogramm des HeLP erstmals in einem neuen DIN A4 Format mit neuer Gliederung. Die Auflage wurde auf 10.000 Exemplare reduziert, d.h. jede Schule erhielt 1 – 5 Exemplare und zusätzlich eine CD-Rom.³¹⁴ Ergänzend dazu wurde das Gesamtprogramm im hessischen Bildungsserver präsentiert.

In seinem Vorwort zum Programm 2000 ging der Geschäftsführende Direktor auf die kritische Resonanz auf das neue Erscheinungsbild des HeLP-Programms ein.

Mit der Schulprogrammarbeit und der Diskussion über Qualitätsstandards und Qualitätssicherung, so seine Begründung für den Rückgang unterrichtsfachlicher Angebote, hätten Unterstützungsangebote für innerschulische Entwicklungsprozesse vor Ort zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Fortbildung richte sich aber weiterhin an einzelne Lehrerinnen und Lehrer, denn die Qualität des Unterrichts, aber auch die Qualität eines Schulprogramms hänge in hohem Maße von der einzelnen Lehrkraft ab.

In Zukunft werde man den Fortbildungsbedarf der Schulen über geregelte Verfahren erheben und versuchen, bildungspolitische Rahmenvorgaben und Fortbildungsbedürfnisse an Schulen und von Lehrkräften in Einklang zu bringen.

Mit dem Programm 2001 soll eine Konzentration auf Schwerpunkte erfolgen, „die in besonderem Maße geeignet erscheinen, landesweite Zielvorgaben mit schulischen Bedarfslagen zu verknüpfen“.³¹⁵

Erstmals wird ein Schuljahr bezogenes Programm vorgelegt, das sowohl regionale wie auch zentrale Veranstaltungen umfasst.

³¹⁴ Bis zur Auflösung des HeLP 2005 erschienen nur noch Jahresprogramme

³¹⁵ Vorwort Programm 2000

„Fortbildung als wesentliche Triebkraft innerschulischer Veränderungsprozesse und landesweite Schwerpunkte der Schulentwicklung werden damit unmittelbar nachvollziehbar aufeinander bezogen.“³¹⁶

Außerdem, so Dr. Wolf in seinem Vorwort zum Programm 2001/2, würden neue Formen der Erhebung des Fortbildungsbedarfs an den Schulen zunehmend an Bedeutung gewinnen: die Erstellung schulbezogener Fortbildungspläne als Bestandteil des Schulprogramm und deren systematische Auswertung stehen dabei im Mittelpunkt.“³¹⁷

10.5. Die Reform der Reform: von HeLP I zu HeLP II

Das HeLP stand von Anfang an in der öffentlichen Kritik. Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe und Abnehmer von Fortbildung gab es seit der Gründung des HeLP weniger Fortbildungsangebote, kürzere Lehrgangszeiten, weitere Verlagerungen auf die unterrichtsfreie Zeit, eine höhere Eigenkostenbeteiligung und die Streichung der Fahrtkostenerstattung.³¹⁸

Die von der Landesregierung eingesetzte Arbeitsgruppe „Verwaltungsvereinfachung“ (AVV), kam im Frühjahr 1999 zu der Einschätzung, dass 170 Stellen im Bereich des HeLP) zumindest teilweise unterrichtswirksam eingesetzt werden könnten.

Das Direktorium des HeLP reagierte darauf mit Vorschlägen zur Veränderung der Organisation und Aufgabengliederung sowie zur Straffung der Arbeitsabläufe.³¹⁹

Im Einzelnen wurde vorgeschlagen, die auf die Arbeitsstellen mit landesweiten Aufgaben verteilten Zuständigkeiten stärker zu bündeln und die Pädagogischen Institute stärker als Vermittlungsebene zwischen zentralen Aufgaben der Schulentwicklung und regionalen bzw. schulbezogenen Erfordernissen auszubauen.

Die Verfahren der Programmgewinnung sollten wesentlich vereinfacht und stärker an der Funktion des HeLP als „Dienstleister“ orientiert werden.

In Abstimmung mit dem Kultusministerium ging das Direktorium weiter davon aus, dass die Zielvorstellungen, die zur Errichtung des HeLP führten, nach wie vor gelten: insbesondere die institutionelle Verknüpfung von Schulentwicklung und Fortbildung und die Notwendigkeit eines organisatorischen Rahmens zur Abstimmung zwischen landesweiten Arbeitsvorhaben und regionalen bzw. schulbezogenen Entwicklungsaufgaben. Außerdem sollten sich mit der Gründung des HeLP geregelte Formen der Kooperation zwischen den Ebenen der Schulaufsicht und den Studienseminaren etablieren, insbesondere bei der Entwicklung und Umsetzung des Arbeitsprogramms.³²⁰

HeLP-intern wurden im Hinblick auf die zukünftigen Aufgaben und Arbeitsstrukturen u.a. folgende mögliche Perspektiven diskutiert:

³¹⁶ Dr. Hartmut Wolf: Vorwort zum Programm 2001/2

³¹⁷ ebd

³¹⁸ Hessische Lehrerzeitung 7/8, 1999, Titelthema: Klassische Lehrerfortbildung im Aus?

³¹⁹ Beschluss vom 30.8.1999

³²⁰ Protokoll der Klausurtagung des Direktoriums des HeLP am 16. und 17.8.1999 in der Reinhardswaldschule, S.4

- Alle finanziellen und personellen Ressourcen werden in den Regionalstellen gebündelt. Die Regionalstellen übernehmen damit alle Fortbildungs- und Beratungsaufgaben.
- Die Staatlichen Schulämter übernehmen die Zuständigkeit für Fortbildung und Beratung in ihrer Region. In jedem Schulamt wird eine Abteilung bzw. ein Dezernat für diese Aufgaben eingerichtet.
- Die Aufgaben der Regionalstellen werden insgesamt reduziert. Dadurch könnte Personal abgebaut, Standorte könnten zusammengelegt bzw. geschlossen werden.

Die Kernaufgaben der regionalen Fortbildung könnten darin bestehen, Schulen beim Aufbau kollegialer Arbeitsstrukturen, insbesondere im Zusammenhang mit der Schulprogrammentwicklung, zu unterstützen.

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt könnte die Beratung der Schulen bei ihrer Fortbildungsplanung sowie beim gezielten Einsatz ihrer Fortbildungsmittel sein.

- Auf der zentralen Ebene könnte das HeLP präzise definierte Aufgaben und Aufträge übernehmen, z.B. in den Bereichen Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Qualifizierung für Leitungsaufgaben, Zertifizierung von Fortbildungsanbietern, Weiterqualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des HeLP und der Schulämter.

Für die hessische Kultusministerin ging es allerdings um grundlegende Änderungen zur Verbesserung der Lehrerfortbildung, um eine stärkere Einbeziehung der freien Träger und der Wirtschaft sowie eine Verlegung der Fortbildung in die unterrichtsfreie Zeit.³²¹ Es sollte kein völlig anderes HeLP entstehen, „aber ein neues, modernes, von alten Verwaltungsstrukturproblemen gelöstes, näher am Unterrichtsbedarf orientiertes HeLP“³²²

Im Zuge der Errichtung und des Ausbaus des HeLP wurde allerdings deutlich, dass mit der eingeleiteten Strukturreform auch ein Systemwechsel verbunden war. So wurde aus dem von der hessischen Lehrerschaft mitbestimmten Fortbildungsinstitut schrittweise ein Landesinstitut mit zentralen Vorgaben und Schwerpunktsetzen.

Dies war allerdings noch kein „Staatsinstitut“, wie in einigen kritischen Stellungnahmen behauptet wurde. Ein Staatsinstitut hätte die bildungspolitischen Vorgaben der Landesregierung eindeutig über die Fortbildungsinteressen der Lehrerinnen und Lehrer gestellt. Dies war vom neugegründeten HeLP zumindest in dieser Konsequenz nicht zu erwarten. So ging der geschäftsführende Direktor Dr. Wolf in seinem Vorwort zum Programm II/1997 noch davon aus, dass auch nach der Zusammenfassung der Landesinstitute unter neuem Namen und mit neuen institutionellen Strukturen, die Voraussetzungen bestehen, dass Bewährtes in das neue Institut eingebracht und weiterentwickelt werden kann.

Dies gelte insbesondere für die Beteiligung der Lehrerschaft an der Entwicklung des Fortbildungsprogramms. Er verwies in diesem Zusammenhang darauf, dass es weiterhin ein Kuratorium gebe, das in seiner Zusammensetzung dem des HILF

³²¹ Wolff, Karin: Perspektiven der Lehrerbildung in Hessen. In: Pro-Schule 1/2002, S.8

³²² ebd

weitgehend entsprechen. Auch in Zukunft, so die Hoffnung des Direktors am Beginn der Neuorganisation, würden sich die Fortbildungsangebote an einzelne Lehrkräfte richten. Gleichzeitig werde der systemische Ansatz für Fortbildungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen an Bedeutung gewinnen.

Mit dem Programmheft II/1997 verabschiedet sich das „alte“ HILF, nicht aber die mit seinem Namen verknüpfte Fortbildungskonzeption. Das jetzt in einer Umbruchphase vorgelegte Programm dokumentiere grundsätzlich „Kontinuität in der Veränderung“.

Mit dieser Botschaft an die hessischen Lehrerinnen und Lehrer erweckte Dr. Wolf den Eindruck, dass mit der Gründung des HeLP nur die Briefköpfe ausgetauscht und die Dienstbezeichnungen der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geändert würden. Es gelte weiterhin das Prinzip der Freiwilligkeit der Nutzung der Fortbildungsangebote des Seminar- und Akademieprogramms.³²³

Damit überschätzte er zugleich seinen Einfluss auf die weitere Entwicklung des HeLP, die nun verstärkt politisch gesteuert wurde. Wichtige Entscheidungen des Ministeriums erfuhren der Geschäftsführende Direktor und die gesamte Leitungsebene fortan eher aus der Presse, wie z.B. die Entscheidung über die Auflösung der Pädagogischen Institute.

Dazu hieß es in einer Presseerklärung vom 22.9.2000 u.a.:

„Durch Vereinfachung der inneren Gliederung des HeLP wird der bisherige erhebliche innere Koordinierungsbedarf reduziert. Die zurzeit 19 Arbeitsstellen mit landesweiten Aufgaben und 5 Zentralstellen werden in vier Abteilungen zusammengefasst; die 15 Regionalstellen orientieren ihre Arbeit vor allem am schulbezogenen Fortbildungsbedarf“.³²⁴

Im Rahmen des Reformprozesses vom HILF zum HeLP wurde zunächst der Versuch unternommen, die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umfassend zu beteiligen.³²⁵ Die Errichtung des HeLP sollte nicht in einem schlichten administrativen Akt erfolgen, sondern in einem partizipatorischen Planungsverfahren.³²⁶

So lag dem Arbeitsauftrag des Kultusministeriums die Zielvorstellung zugrunde, eine prozessoffene Entwicklung innerhalb eines gegebenen Gesamtrahmens zu ermöglichen.

Der Entwicklungsprozess zum HeLP sollte sich an den Grundsätzen zur Reform der hessischen Landesverwaltung und den Eckpunkten eines neuen Qualitätsbegriffs orientieren.³²⁷ Im Mittelpunkt stand dabei ein neues Selbstverständnis der Dienststellen als moderne Dienstleistungsunternehmen sowie das kunden- und ergebnisorientierte Arbeiten.

Über die bisherigen Beteiligungsregularien der Personalvertretung hinaus sollten die Beschäftigten bei allen Reformmaßnahmen einbezogen werden. Angesichts ihres besonderen Umfangs wurde die Errichtung des HeLP zum „Referenz-Projekt“ für die Modernisierung der hessischen Landesverwaltung.

³²³ so die neue Bezeichnung des HeLP-Programms ab II/97

³²⁴ Zit. nach Protokoll der Sitzung des Direktoriums am 16.10.2000, S. 2

³²⁵ Im Januar 1996 wurde entschieden, die Hessische Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein in die Planungsprozesse für das HeLP einzubeziehen

³²⁶ Erlass vom 31.5.1995

³²⁷ Beschluss der Hessischen Landesregierung vom 17.1.1996

11. Die Auflösung des HeLP und die Folgen für die Schulentwicklung in Hessen

Mit Ablauf des Jahres 2004 wurde das HeLP per Gesetz (Lehrerbildungsgesetz vom 29.11.2004) aufgelöst. Die politische Entscheidung zu diesem Vorgang fiel bereits Anfang des Jahres in der Landtagsfraktion der CDU. Sie fiel zu einem Zeitpunkt, an dem erste Daten aus einer Pilotphase der Schulevaluation sowie aus der seit 2004 praktizierte Akkreditierung ausgewertet wurden³²⁸ und wichtige Hinweise zur Entwicklung der hessischen Fortbildungslandschaft gewonnen wurden.³²⁹

Sie kam deshalb für die meisten der unmittelbar betroffenen HeLP-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch für die Institutsleitung überraschend. Dem entsprechend waren die Reaktionen recht unterschiedlich: Sie reichten von Wut und Empörung über das selbstherrliche Vorgehen der Landesregierung bis hin zu Resignation und Rückzug aus den bisherigen Arbeitszusammenhängen.

Einige langjährige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhielten in die Chance, in andere Bereiche der Bildungsverwaltung, z.B. Schulaufsicht, zu wechseln oder übernehmen nach einem Bewerbungsverfahren höher dotierte Stellen als Schulleiter/-in.

Einige wechselten in die zweite Phase der Lehrerbildung (Ausbilder in einem Studienseminar oder kehrten als Lehrkraft an ihre frühere Schule zurück.

11.1. Institutionelle Veränderungen und neue Zuständigkeiten

Mit dem Inkrafttreten des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom November 2004 waren zunächst folgende institutionellen Veränderungen verbunden:

Aus dem bisherigen Amt für Lehrerausbildung wurde das Amt für Lehrerbildung (AFL in Frankfurt) mit der Zuständigkeit für die zweite Phase der Lehrerausbildung und angesiedelt an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule. Unter der Zielperspektive einer Lehrerbildung „aus einem Guss“ erhielt das AFL den Auftrag, landesweite Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen und dazu Vorschläge der Staatlichen Schulämter auf der Basis der Fortbildungspläne der Schulen einzuholen. Außerdem bekam das AFL die Zuständigkeit für alle Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Führungskräfte in Schule und Bildungsverwaltung. Dazu gehörte auch der Bereich der Vorbereitung auf Schulleitungsfunktionen.

Als neuer Akteur in der hessischen Bildungsverwaltung wurde das „Institut für Qualitätsentwicklung“ (IQ) errichtet und mit der Akkreditierung aller Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote der Träger der Lehrerbildung sowie der freien Träger beauftragt. Damit erhielt das IQ zugleich die Zuständigkeit für die Festlegung der Leistungspunkte, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach dem erfolgreichen Abschluss einer Fortbildungsmaßnahme in ihr Qualifizierungsportfolio eintragen

³²⁸ an der einjährigen Pilotphase nahmen 50 Schulen teil

³²⁹ s. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.)(2006): Die hessische Fortbildungslandschaft 2005/2006. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)

konnten. Ein weiterer Auftrag des IQ war es, Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen durchführen.

Die Staatlichen Schulämter erhielten die Zuständigkeit für die Lehrerfortbildung in ihrem Amtsbereich und damit eine bildungspolitische Kernaufgabe, die sie in den 80er im Zusammenhang mit dem Aufbau der regionalen Lehrerfortbildung an die Außenstellen des HILF abgeben mussten. So entwickelten sich in Fortbildung und Schulaufsicht recht unterschiedliche Rollenverständnisse und Arbeitskulturen. Das Fehlen geregelter Kooperations- und Kommunikationsstrukturen erschwerte die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben.

Für die bisherigen Leiterinnen und Leiter der Regionalstellen (früher: Außenstellen) war der Wechsel in ein staatliches Schulamt zunächst mit einer Änderung ihrer Dienstbezeichnung verbunden. Sie wurden mit Wirkung vom 1. Januar 2005 zu Schulamtsdirektoren/-innen ernannt und erhielten die Zuständigkeit für das Dezernat Lehrerfortbildung. In den meisten Schulämtern erhielten die „Fortbildungsdezernenten“ gleichzeitig weitere Generalia-Aufgaben, z.B. Schule & Gesundheit, Medienbildung, Leseförderung, kulturelle Praxis etc., sowie „schulfachliche“ Aufgaben, d.h. Aufsicht über eine unterschiedliche Anzahl von Schulen. Die Bereitschaft zur Übernahme von Schulaufsichtsfunktionen trug einerseits zu einer größeren Akzeptanz des Fortbildungsbereichs sowie zu einer größeren Wertschätzung der Arbeit der Fortbildungsdezernenten bei. Andererseits kam es dadurch zu Irritationen in den Beziehungen zwischen Schulen und Schulämtern, die neue Rollen- und Aufgabenklärungen erforderten. Wenig hilfreich waren in diesem Zusammenhang pauschale Bewertungen der bisherigen Lehrerfortbildung und Äußerungen wie diese:

„Ja nun, die Fortbildung war unverbindlich. Sie ging nicht auf die fachlichen Bedürfnisse ein. Sie war unkoordiniert und geschah durch Lehrerinnen und Lehrer, die oft sehr lange Zeit aus den Schulen draußen waren und so den Kontakt nicht mehr hatten“.

So die Antwort von Kultusministerin Karin Wolf am 12.1.2005 auf die Frage eines Hessenschau-Reporters nach ihrer Kritik an der Lehrerfortbildung.

11.2. Die „neue Fortbildungsphilosophie“

Angesichts des Umfangs der Umstrukturierungsmaßnahmen im Bereich der Bildungsverwaltung bemühte sich das Ministerium - zumindest in der Anfangsphase – verstärkt um Transparenz und Information „aus erster Hand“. So wurde in allen Schulamtsbereichen eine bisher beispiellose Informationskampagne durchgeführt: unter dem Leitthema: „Stärkung der Eigenverantwortung – Schlüssel zur Qualität“, wurden alle „Schlüsselpersonen“ im Schulbereich (Schulleiter/-innen, Schulaufsichtsbeamte/-innen, Fortbildungsverantwortliche) zu einer ganztägigen Konferenz eingeladen. Sie endete mit der Zusage, dass dieser Dialog weitergeführt und damit ein neuer „Stil“ der Zusammenarbeit zwischen dem Ministerium, seinen nachgeordneten Institutionen sowie den Schulen realisiert werden soll.³³⁰

³³⁰ Eine weitere Tagung in diesem Format fand allerdings bis heute nicht statt.

Die hessische Lehrerfortbildung, so die zentrale Botschaft der regionalen Bildungsforen, werde nicht abgeschafft, sondern lediglich reformiert und neu ausgerichtet. Dies spiegele sich auch, so der amtierende Staatssekretär im HKM Jacobi auf dem Bildungsforum in Gießen (19.5.2005) im Haushalt des Landes Hessen wider, in dem 30 Millionen Euro für Lehrerfortbildung eingestellt seien. Dieses Geld werde an IQ, AFL und die 15 Schulämter nach einem bestimmten Schlüssel aufgeteilt. Für das gleiche Geld könne, so Jacobi, mehr geleistet werden als mit der bisherigen Organisation. Für die Schulen bringe die Neuorganisation der Lehrerbildung und Bildungsverwaltung eine größere Selbstverantwortung. Daraus ergebe sich allerdings auch die Verpflichtung zur Rechenschaft, wie sie mit dieser Verantwortung umgehen. Aus der Sicht des Direktors des neugegründeten IQ ist die Neuorganisation verbunden mit der Abgabe von Macht, Geld und Ressourcen. Sie sei deshalb ein „harter und schwieriger Prozess“, der ernst mache mit dem Konzept von Freiheit und Verantwortung und dem Abbau der alten Hierarchie- und Bürokratie-Kultur.³³¹

Als Ergebnis der 15 Bildungsforen wurde auf einem professionell gestalteten Plakat ein Masterplan 2005 – 2010 zu den Arbeitsfeldern Personal, Organisation, Budget und Unterricht aufgezeigt. Es sollte aufzeigen, welche zentralen Ziele in diesen Feldern angestrebt werden und was bis wann erreicht werden sollte.

So hieß es im Bereich Personal unter „Qualifizierung“ u.a.: Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehören neben dem Unterrichten die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen sowie die Mitverantwortung für die Schule als pädagogische Gestaltungseinheit. Diese Qualifikationen zu erhalten und sie gezielt, bezogen auf die im Schulprogramm ausgewiesenen Entwicklungsschwerpunkte der Schule, weiterzuentwickeln, ist unverzichtbare Grundlage jeder Qualitätsentwicklung an Schulen“.

Angestrebt wurde vor allem eine Erweiterung des Fortbildungsangebotes durch Öffnung für den „freien“ Fortbildungsmarkt. Die einzelnen Schulen sollten die Möglichkeit erhalten, Angebote für ihre interne Fortbildung „einzukaufen“ und dafür ab 2006 ein gesondertes Budget erhalten.

Im Sinne der „neuen Fortbildungsphilosophie“ war Hessen das erste Bundesland, das nicht nur eine offizielle Fortbildungspflicht einführte, sondern auch ein Kontrollsystem in Form eines Punktesystems im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens.

Die Verpflichtung zur Fortbildung war dienstrechtlich nicht neu und stand bereits in der allgemeinen Dienstordnung für Lehrkräfte (Fassung vom 8.7.1993). Mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz wurde jedoch neben der Pflicht auch das Recht auf eine ständige Fort- und Weiterbildung erstmals gesetzlich verankert.

Neu war weiterhin, dass mit der Umsetzungsverordnung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes die Lehrkräfte seit August 2005 verpflichtet wurden, ein Qualifizierungsportfolio zum Nachweis über die individuellen Fortbildungsaktivitäten zu führen. Dieses Portfolio sollte der Schulleitung in Mitarbeitergesprächen und bei Bewerbungsverfahren der auswählenden Dienststelle vorgelegt werden und Grundlage für Laufbahnberatung und systematischer Personalentwicklung sein.³³²

³³¹ Aus einer Notiz des Verfassers

³³² HLbG-UVO §54 Absatz 1, Satz 4)

Mit dieser Vorlage eines Portfolios sollte zugleich einer gewissen Beliebigkeit bei der Auswahl von Fortbildungsveranstaltungen entgegengewirkt werden. Alle Lehrkräfte sollten im Laufe von drei Jahren mindestens 150 Leistungspunkte nachweisen. Die Modalitäten zum Erwerb der Leistungspunkte wurden in § 56 der Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes beschrieben. Danach konnten Fortbildungspunkte erworben werden durch:

- Teilnahme an allen vom IQ akkreditierten Fortbildungsveranstaltungen
- Selbststudium, eigenständiges Arbeiten mit Fachliteratur (bis zu 10 Punkten)
- Einbringen dieser Aktivitäten in die unterrichtliche Weiterentwicklung der Schule (bis zu 10 Punkten)
- Mitarbeit in Steuer- und Projektgruppen, Übernahme von Fachsprecherfunktionen, Verbindungslehrerfunktion (jeweils bis zu 20 Punkte)
- Referenten- und Moderatorentätigkeit in akkreditierten Fortbildungsveranstaltungen (bis zu 10) Punkten)
- Abordnungen an das Amt für Lehrerbildung oder das Staatliche Schulamt.

Für die Mitarbeit in besonderen Schwerpunkten der Schulentwicklung konnten höhere Punktbewertungen festgesetzt werden.

Dieses in Deutschland bisher einmalige System der Fortbildungspunkte wurde bereits nach wenigen Jahren wieder abgeschafft. Das System der „Leistungspunkte“ in der von 2005 bis 2011 praktizierten Form war geprägt von einem grundsätzlichen Misstrauen in die Fortbildungsbereitschaft hessischer Lehrerinnen. Statt die Attraktivität und Qualität von Fortbildungsveranstaltungen zu verbessern wurde den hartnäckigen Verweigerern mit dienstrechtlichen Konsequenzen gedroht, bis hin zu Rückstufungen und Gehaltskürzungen.³³³

Als problematisch und nicht förderlich für die Fortbildungsbereitschaft der hessischen Lehrkräfte erwiesen sich auch die zunehmende Kostenbeteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die verstärkte Verlagerung von Fortbildungsveranstaltungen in die unterrichtsfreie Zeit am Nachmittag und an Wochenenden.³³⁴

Für das Jahr 2006 erhielten die Schulen erstmals ein Fortbildungsbudget im Umfang von 40 € pro Stelle, mit dem vor allem schulinterne Fortbildungsveranstaltungen und die Teilnahme einzelner Kolleginnen und Kollegen an kostenpflichtigen externen Seminaren finanziert werden sollte.³³⁵

Die damalige Kultusministerin Karin Wolff wertete dies war als „einen entscheidenden Entwicklungsschub für mehr Eigenverantwortung von Schule“ und stellte in diesem Zusammenhang einen schrittweisen Ausbau der Fortbildungsbudgets der Schulen in Aussicht.³³⁶

³³³ s. Frankfurter Rundschau 13.1.2005

³³⁴ Kostenbeteiligung gab es - wie bereits ausgeführt - seit Anfang der 80er Jahre, allerdings nur für einzelne Lehrgänge im Bereich „Beratung in der Schule“

³³⁵ In diesem Zusammenhang verkündete der zuständige Abteilungsleiter im Hessischen Kultusministerium, dass in 10 Jahren 20 % der Mittel für Fortbildung in den Schulen sein sollen, d.h. ca 120 € pro Stelle)

³³⁶ Regierungserklärung vom 24.1.2006

An Stelle der traditionellen Angebotsstrukturen der Fortbildung sollten verstärkt bedarfsorientierte Strukturen entwickelt und erprobt werden.

In einem Interview mit der „Frankfurter Rundschau“ führt der Leiter des Amtes für Lehrerbildung (AFL) Frank Sauerland in diesem Zusammenhang aus:

„Die Philosophie der Fortbildung hat sich geändert. Sie wird jetzt als ein Markt begriffen, auf dem sich diverse Anbieter tummeln ..., das AFL übernimmt dabei die Steuerung, statt selbst alle möglichen Angebote einzurichten“.³³⁷

Der Staat werde sich, so die neoliberale Grundposition des AFL-Leiters, aus allen Bereichen, die von „freien“ Trägern bedient werden können, zurückziehen.

Unter dem Titel „Fortbildung braucht Steuerung“ erschien 2008, also 3 Jahre nach der „gründlichen Reform“ der Lehrerfortbildung in Hessen, eine erste Bestandsaufnahme zur Neuausrichtung. Die Verfasser Axel Görisch und Klaus Hollstein, leitende Mitarbeiter der Lehrkräfteakademie, konnten sich in ihrer Studie auf umfangreiche Daten aus 2 bereits veröffentlichten Berichten und Analysen zur „hessischen Fortbildungslandschaft“ (2005/06 und 2007/07 sowie Befragungen von Lehrkräften stützen.

Sie hatten außerdem Gelegenheit 2 Qualifizierungsprogramme intensiver zu beobachten: eine zentrale Fortbildungsmaßnahme zur Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe sowie eine Maßnahme zur Förderung von Berufsschülerinnen und -schüler in der dualen Ausbildung.

Unter Rückgriff auf den Stand aktueller Forschung konnten Görisch und Hollstein herausarbeiten, unter welchen Bedingungen Fortbildung sowie Maßnahmen der Organisationsentwicklung in Schulen erfolgreich waren und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beigetragen haben.³³⁸

Ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung bezog sich auf das Punktesystem, das, so die eindeutige Feststellung von Görisch und Hollstein, nicht zu einer größeren Wirksamkeit von Fortbildung beigetragen habe. Es hat vielmehr die Tendenz zur Teilnahme an kurzen, i.d.R. ein- oder halbtägigen Veranstaltungen, verstärkt.

So gaben ca zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, dass das System der Leistungspunkte dazu führe, dass bei der Auswahlentscheidung die sachfremde Frage nach der Zahl der Punkte über inhaltliche Gesichtspunkte dominiere.³³⁹

„Diese Steuerungswirkung der Leistungspunkte“, so Görisch und Hollstein, „ist unter dem Aspekt der Wirksamkeit bedenklich.“ Die Wirksamkeitsforschung zeige vielmehr „die Notwendigkeit längerfristig angelegter Fortbildungen, wenn Änderungen der Haltungen, Einstellungen oder grundlegenden Unterrichtskonzepte angestrebt werden.“³⁴⁰

Als eine wichtige Voraussetzung für Wirksamkeit sahen sie die Passung zwischen Fortbildungsinhalten und pädagogischen Grundüberzeugungen der Lehrkräfte:

³³⁷ 5.3.2005

³³⁸ v.a. Lipowsky, F.: Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S.462-479

³³⁹ IQ Report 8, Seite 10

³⁴⁰ IQ Report 8, Seite 10

„Anregungen werden dann aufgenommen, wenn sie im Rahmen der vorhandenen Handlungskonzepte, der sogenannten Unterrichtsskripte, realisiert werden können“.³⁴¹ Fortbildungen, so die Schlussfolgerung in Anlehnung an Lipowsky sind dann erfolgreich, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und wenn sie einen Wechsel zwischen Input, Arbeits-, Erprobungs- und Trainingsphasen sowie unterrichtsbezogenen Reflexionsphasen herstellen.

Weiterhin sollte das Training mit differenzierten Rückmeldungen an die beteiligten Lehrkräfte verbunden werden. Gemessen an diesen Anforderungen für eine wirksame Fortbildung stellen Görisch und Hollstein fest, dass Sie im Zuge ihrer Evaluation der Strategischen Ziele 2 und 4 keine Fortbildungsmaßnahme gesehen haben, die diesen Ansprüchen auch nur entfernt genügt hätte.

Ihr Fazit lautet deshalb:

Das Land gibt erhebliche Summen für Fortbildung aus, deren Wirkung nicht allzu groß ist. Lehrerinnen und Lehrer sind dann bereit, ihren Unterricht zu verändern, wenn Sie mit dem gegenwärtigen Zustand unzufrieden sind und so das Bedürfnis wächst, sich mit neuen Konzepten auseinanderzusetzen. „Im Zentrum von Beratung, Fortbildung, Unterstützung sollte daher die Auseinandersetzung mit der alltäglichen Unterrichtspraxis durch Beobachtung und Analyse realer Unterrichtssituationen stehen.“³⁴²

Görisch und Hollstein empfehlen deshalb die Einführung eines Coaching-Systems für Lehrkräfte mit internen Rückmeldungen, z.B. durch Unterrichtshospitationen und der Einbeziehung externer Expertise (externe Coaches).

„Fortbildung findet dann überwiegend nicht mehr im Seminar, sondern im eigenen Unterricht statt, genauer gesagt, in der Reflexion von Beobachtungsergebnissen und dem Versuch, neue Elemente in den Unterricht aufzunehmen“.³⁴³

Hier könnten regionale Netzwerke zwischen Schulen eine wichtige Rolle spielen.

Coaching-Konzepte, so Görisch und Holstein, könnten dazu beitragen, dass Fortbildungsmaßnahmen tatsächlich die Ebene des Unterrichts erreichen und der eigene Unterricht unmittelbar zum Gegenstand und Ausgangspunkt der Weiterqualifizierung wird.

Sie unterscheiden zwischen unterschiedlichen Anforderungen an Fortbildung, die jeweils durch unterschiedliche Formate erreicht werden können. So kann eine Erweiterung des fachlichen und pädagogischen Repertoires im Rahmen gängiger Unterrichtskonzepte auch durch kompakte Vermittlungsformen oder durch Fortbildungsreihen und Module, die systematisch aufeinander aufbauen sowie durch Austausch und Übungen erreicht werden.

Wenn allerdings eine Haltungsänderung und das Beherrschen neuer Unterrichtsskripte erreicht werden soll, sind Formate wie Coaching, und Prozessbegleitung erforderlich. In diesem Zusammenhang sind Fortbildungsmaßnahmen mit Theorie, Praxis- und Reflexionsphasen notwendig.

³⁴¹ ebd., Seite 51

³⁴² ebd., Seite 52

³⁴³ ebd., Seite 52

„Vorausgesetzt“, so ihre abschließende Zusammenfassung, „dieser Weg erweist sich nach weiteren Recherchen zu den Erfahrungen, die zu solchen Konzepten bereits vorliegen, als sinnvoll, braucht es einige Jahre, um ein solches System aufzubauen. Dabei muss vor allem sichergestellt werden, dass ausreichend qualifizierte Coaches in hinreichender Zahl ausgebildet sind“.³⁴⁴ Damit stellte sich zugleich die Frage, wie diese Experten längerfristig in Fortbildung und Schulberatung einbezogen werden können, um dadurch Entwicklungen wie in den Bereichen Methodenkompetenz und Schulentwicklungsberatung zu verhindern.

12. Ansätze konzeptioneller Neuorientierung im Zusammenspiel von Fortbildung und Beratung

Die im Folgenden skizzierten Ansätze beziehen sich auf strukturelle Weiterentwicklungen im Bereich schulinterner Fortbildung am Beispiel der Fortbildungsplanung eines Kollegiums und am Beispiel der Integration von Berufseinsteigerinnen und -Einsteigern.

Es folgen Ausführungen zum Entwicklungsstand verschiedener Coaching-Konzepte im Bereich Schulentwicklung.

Dabei soll u.a. die besondere Bedeutung von Feedback und Wertschätzung als Voraussetzung für die Entwicklung einer neuen Fortbildungskultur in Schulen deutlich werden.

12.1. Fortbildungsplanung als Steuerungsinstrument und die Rolle der Fortbildungsbeauftragten

Mit der Einführung eines Fortbildungsbudgets für alle hessischen Schulen war u.a. die Erwartung geknüpft, dass diese nun verstärkt Fortbildungsveranstaltungen in eigener Regie planen und durchführen.

Aufgabe der einzelnen Schule sollte es sein, die individuelle Fortbildung der Lehrkräfte durch „schulgenaue“ Qualifizierungsmaßnahmen zu ergänzen.

Für die gemeinsame Planung dieser Maßnahmen wurde das Instrument der Fortbildungsplanung empfohlen zu dem es im Lehrerbildungsgesetz des Jahres 2005 u.a. hieß: „Die Schule legt als Teil des Schulprogramms in einem Fortbildungsplan die schulbezogenen Qualifizierungsanforderungen fest. Der Fortbildungsplan berücksichtigt sowohl die Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms als auch die Bewertung der Qualifizierungsportfolios durch die Schulleitung“.³⁴⁵

Mit diesem gesetzlichen Auftrag zur Fortbildungsplanung wurden hohe Anforderungen an die Schulen gestellt. Sie sollten in ihrer Fortbildungsplanung sowohl die individuellen Fortbildungsinteressen der einzelnen Lehrkräfte als auch den Bedarf des Systems Schule berücksichtigen und eine Balance zwischen diesen Aufgaben herstellen.

³⁴⁴ ebd., Seite 54

³⁴⁵ § 67 Lehrerbildungsgesetz

„Die Fortbildung insgesamt erhält auf diesem Hintergrund eine noch größere Bedeutung als bisher, ihr kommt durch die ‚geplante Professionalisierung‘ des gesamten Kollegiums wie der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer ein besonderer Stellenwert in der Weiterentwicklung der Schule zu.“³⁴⁶

Im Kontext aktueller Schulentwicklungskonzepte ist Fortbildungsplanung mehr als das Sammeln von Fortbildungswünschen und deren Weitergabe an eine andere Stelle. Sie ist im Kern eine Leitungs- und Steuerungsaufgabe und erfordert entsprechende Kompetenzen zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen.

Von den Schulleiterinnen und -leitern wird erwartet, dass sie zunächst aus ihrer Perspektive die Entwicklungsschwerpunkte und Ziele für das nächste Schuljahr aufzeigen und abklären, welche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Als Einstieg in einen gemeinsamen Prozess der Fortbildungsplanung haben einzelne Kollegien sich zunächst über ihre bisherigen Erfahrungen mit interner und externer Fortbildung ausgetauscht, z.B. im Rahmen eines Pädagogischen Tages.

In einem weiteren Schritt wurden die Erwartungen an zukünftige Fortbildungsveranstaltungen gesammelt und gebündelt. Sie dienten vor allem der Verständigung über Kriterien für gelungene Fortbildungsveranstaltungen.

Alternativ bietet sich an, diesen Austausch auf der Grundlage einer Kartenabfrage durchzuführen: Jede Kollegin/jeder Kollege sollte alle Fortbildungsveranstaltungen aufschreiben, an der sie/er in den letzten drei Jahren teilgenommen hat: Thema, Dauer (jeweils eine Karte pro Fortbildung).

Zentrales Ziel einer solchen Bestandsaufnahme sollte es sein, die Potenziale einer Schule, die bereits vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkräfte zu erschließen, innerhalb der Schulgemeinde zu veröffentlichen und abzuklären, welchen Beitrag sie zur Weiterentwicklung der Schule oder zur Bewältigung aktueller Problemsituationen leisten können.

Bei diesem Vorgehen sollte darauf geachtet werden, dass sich die Kolleginnen und Kollegen, die nur wenige oder keine Veranstaltungen besucht haben, nicht bloßgestellt fühlen. Was ein Schritt zu mehr Transparenz sein soll, kann schnell zu Abwehrhaltungen führen und den weiteren Prozess eher behindern. Deshalb ist an dieser Stelle eine gewisse Sensibilität erforderlich, um alle Kolleginnen und Kollegen „mitzunehmen“. Der weitere Prozess der Fortbildungsplanung könnte sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche neuen Aufgaben und Anforderungen kommen auf uns zu?
- Welche Fähigkeiten und Qualifikationen benötigen wir zur Bewältigung der neuen Herausforderungen?
- Welche Ziele setzen wir uns, was soll im nächsten Schuljahr erreicht werden?
- Welche Ressourcen stehen uns für Qualifizierungen zur Verfügung?
- Welche Fortbildungen können über staatliche Stellen abgerufen werden?
- Welche Vorgaben (Schulgesetz, Lehrpläne, Erlasse) sind zu beachten?
- Welche Ergebnisse interner und externer Evaluation sind zu berücksichtigen?

³⁴⁶ Handreichung der Pädagogischen Serviceeinrichtungen im Land Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Kurz und mittelfristige Fortbildungsplanung. Mainz 2005

Im Prozess der Fortbildungsplanung sollten auch die spezifischen Bedürfnisse einzelner Gruppen berücksichtigt werden, z.B. der Fachschaften, Jahrgangsteams, Projekt- und Steuergruppen etc. H.G. Rolff hat in diesem Zusammenhang das Bild von den „Schlafenden Riesen der Schulentwicklung“ geprägt. Gemeint waren damit die Fachkonferenzen bzw. Fachschaften. „Sie schlafen, weil sie normalerweise nur einmal pro Schulhalbjahr tagen und dann die nötigen Organisationsfragen klären und sie sind die Riesen, weil sie über ein großes Potenzial zur Unterrichtsverbesserung verfügen“.³⁴⁷

Viele Schulen haben inzwischen ein Grundkonzept für ihre Fortbildungsplanung, das i.d.R. nähere Angaben zum Fortbildungsverständnis und zum Stellenwert der Fortbildung im Schulleben enthält. In diesem Grundkonzept werden außerdem die bestehenden innerschulischen Regularien, Abläufe und Zuständigkeiten in der Fortbildungsplanung festgehalten. Weitere Ausführungen beziehen sich i.d.R. auf die Verfahren der Bedarfserhebung, auf die Dokumentation von Fortbildungsergebnissen sowie auf Verfahren der Evaluation.

Angesichts der besonderen Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern hat es sich bewährt, Fortbildungsbeauftragte bzw. Fortbildungsteams einzusetzen. Diese können dazu beitragen, dass die wichtige Aufgabe der Fortbildungsplanung professionell erfüllt wird.

Fortbildungsbeauftragte können u.a. folgende Aufgaben übernehmen:

- Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Erhebung und Analyse des schulischen Fortbildungsbedarfs
- Erarbeitung von Vorschlägen zu Fortbildungsschwerpunkten (kurz-, mittel-, längerfristig)
- Vorbereitung von Ressourcenentscheidungen in Schulleitung und Kollegium (Gesamtkonferenz)
- Gezielte Weiterleitung von Fortbildungsangeboten staatlicher und freier Träger an Fachschaften, einzelne Kolleginnen und Kollegen
- Auswahl der zum schulischen Bedarf passenden Fortbildungsangebote „freier“ Träger
- Organisation des Austausches über besuchte Veranstaltungen und die erworbenen Inhalte/Kompetenzen
- Kooperation mit anderen Schulen, Planung gemeinsamer Veranstaltungen (insbesondere bei kleineren Systemen)
- Mitarbeit beim Aufbau von regionalen Netzwerken und Fortbündungsverbünden
- Unterstützung bei der Evaluation schulinterner Veranstaltungen

Bei diesen Delegationen von Aufgaben an einzelne Lehrkräfte bzw. an ein Lehrerteam ist jedoch zu beachten, dass die Gesamtverantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Fortbildungsplanung in ihren Schulen erhalten bleibt. Fortbildungsplanung bleibt eine wichtige Leitungsaufgabe und trägt dazu bei, dass die

³⁴⁷ Rolff, Hans-Günter(1998): Manual Schulentwicklung, S. 175

in einem Kollegium vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen erkannt, wertgeschätzt und innerhalb der Schulgemeinde entsprechend gewürdigt werden. Sie ist damit ein wichtiges Instrument zur Weiterentwicklung der Schul- und Fortbildungskultur.

12.2. Coaching als neuer Ansatz der Schulberatung

Mit dem Begriff „Coaching“ werden seit den 90er Jahren unterschiedliche Formen der Einzel- und Teamberatung bezeichnet.³⁴⁸ Sie richten sich vor allem an Personen mit Leitungsaufgaben und zielen auf die Klärung und Bewältigung beruflicher Aufgaben und Rollen.³⁴⁹

Im Sinne einer ressourcen- und lösungsorientierten Beratung leistet Coaching vor allem „Hilfe zur Selbsthilfe“ und ermöglicht, berufliche und persönliche Potenziale zu aktivieren.³⁵⁰

In der hessischen Lehrerfortbildung wurde Coaching ein wichtiger Bestandteil der Qualifizierungsmaßnahmen zur Organisationsentwicklung in Schulen (1993-1995). In diesem Rahmen erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „aus erster Hand“ eine Einführung in das Grundkonzept und die Standard-Verfahren des Coachings. Dabei wurde zunehmend deutlich, dass Coaching nicht nur der Krisen- und Konfliktbewältigung, sondern bereits im Vorfeld von Entscheidungs- und Veränderungsprozessen wirksam eingesetzt werden kann.

Für den Management-Berater Wolfgang Looss war Coaching zunächst Einzelberatung „unter vier Augen“³⁵¹, die es dem Klienten (Coachee) ermöglichte, eine andere Sichtweise/Perspektive einzubeziehen und ein Feedback zu erhalten. Coaching-Gespräche sind Gespräche auf Augenhöhe, d.h. der Coachee wird „als selbstverantwortlicher Partner betrachtet, der das Ergebnis und die Inhalte bestimmt, während der Coach den Prozess steuert und nach den Bedürfnissen des Klienten ausrichtet.“³⁵²

Aufgabe eines Coachs ist es, einen Beratungsprozess so zu steuern, dass die Ressourcen des Coachee bestmöglich zur Wirkung kommen, neue Wahlmöglichkeiten erkannt und genutzt werden können. Die Verantwortung für die Problemlösung bleibt beim Klienten. Der Coach unterstützt den Klienten darin, eigene Lösungen zu entwickeln und zu erproben. Angesichts der o.g. „hohen semantischen Elastizität“ des Begriffs Coaching und eines wachsenden Coaching-Marktes sind Coaches in der Pflicht gegenüber anfragenden Klienten und Organisationen ihr Beratungsverständnis und ihre Rolle in einem Coaching-Prozess näher zu beschreiben und vor allen ihren Klienten Vertraulichkeit, Neutralität und Transparenz zu garantieren.

³⁴⁸ Wolfgang Looss spricht von einer hohen Elastizität des Begriffs Coaching. S. Loos, Wolfgang (1997), S.105

³⁴⁹ Looss, Wolfgang: Entscheidungsprozesse entschleunigen – Veränderungen gestalten. Coaching für chulische Führungskräfte. Internes Papier, S. 1

³⁵⁰ Broschüre Coaching hrsg. vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins. Kiel 2017, S. 3

³⁵¹ Looss veröffentlichte 1986 im Manager Magazin den ersten deutschsprachigen Coaching- Artikel „in eisigen Höhen: „Coaching unter vier Augen“

³⁵² Roth, Gerhard (2016), S. 51

Aufgrund steigender Nachfrage nach Coaching-Angeboten führte das Amt für Lehrerbildung (AfL) eine Qualifizierungsreihe für 44 interne Coaches durch.³⁵³ Der Abteilung Personalentwicklung im AfL ging es dabei vor allem um Unterstützung und Beratung für neu ins Amt gekommene Schulleiterinnen und Schulleiter, insbesondere um Fragen und Probleme des Rollenwechsels von der Lehrkraft zur schulischen Führungskraft. Außerdem nahmen zunehmend auch Leitungsteams, Mitglieder von Steuergruppen und Jahrgangsteams Coaching-Angebote in Anspruch, um in einem geschützten Raum, schwierige Situationen des Berufsalltags aufzuarbeiten und ihre interne Zusammenarbeit zu reflektieren und zu verbessern.³⁵⁴ Dabei ist es hilfreich, wenn Coachingprozesse durch eine „feste“ Struktur gesteuert werden.

So hat sich in der Praxis bewährt, mit der Formulierung eines Anliegens zu beginnen: etwas, was den Coachee schon seit längerer Zeit beschäftigt oder ein aktuelles Thema bzw. Problem. In dieser ersten Gesprächsphase ist es für den Coach wichtig, genau zuzuhören, gezielt Fragen zu stellen, Kernaussagen zusammenzufassen, auf die Signale des Gegenübers zu achten (z.B. Körperhaltung, Gestik und Mimik).

Die konkrete Ausgestaltung eines Coachingprozesses wird häufig durch die Person/Persönlichkeit des Coachs geprägt, durch seine Grundhaltung als Berater, durch berufliche Erfahrungen und die persönlichen Fortbildungsschwerpunkte.

Ein Coaching-Prozess, so die ursprüngliche Vereinbarung in Hessen, kann sich auf drei Termine beschränken oder zehn Sitzungen umfassen. In der Regel wurden fünf bis sechs Treffen vereinbart. In einem Erstgespräch werden zunächst die Grundlagen für einen möglichen Coaching-Prozess abgeklärt.

Dazu gehören u.a.: Die Klärung der anstehenden Themen und Probleme, der Erwartungen und Zielsetzungen, der organisatorischen Fragen (Termine, Dauer, Honorar etc.)

Inzwischen gibt es landesweit vereinbarte Verfahren der Vereinbarung und des Kontraktes. Die für den Beratungsprozess wichtigsten Punkte werden i.d.R. schriftlich festgehalten. Zum Standardprozess des Coachings gehören weiterhin die Überprüfung des Erreichten durch Evaluation sowie eine auf den Gesamtprozess bezogene Abschlussphase mit Fragen zum Transfer in die Alltagspraxis.

Zum Coaching-Angebot der hessischen Lehrkräfteakademie liegt die Info-Broschüre „Coaching für schulische Führungskräfte, Führungsnachwuchs und Schulleitungsteams“ vor. Sie enthält die Porträts und Fotos der zur Verfügung stehenden Coaches, ihre Kontaktadressen sowie einer kurzen Beschreibung ihrer Qualifikationen, Berufserfahrungen sowie ihrer Bezüge zum Schul- und Bildungsbereich.

Diese Broschüre sollte eine Orientierungshilfe bei der Auswahl eines passenden Coaches sein und den Weg vom Erstgespräch zum Coaching-prozess aufzeigen.

In ihren Selbstdarstellungen verweisen die Coaches u.a. auf ihre persönlichen Stärken und Qualifikationen, die sich in ihrer bisherigen Coachingpraxis als hilfreich erwiesen haben. Dies sind z.B. Wertschätzung, Empathie, Authentizität, Intuition, Geduld. Ziel- und Lösungsorientierung. Außerdem weisen sie auf Erfahrungen mit unterschiedlichen

³⁵³ Teilnehmer waren: Führungskräfte aus dem Schulbereich, freiberuflich tätige Beraterinnen und Berater, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Lehrerbildung. Leitung des Projektes:

³⁵⁴ s. Homepage der Hessischen Lehrkräfteakademie

Beratungskonzepten und Interventionstechniken und ihre Flexibilität im Umgang mit Methoden und Verfahren der Beratung hin.

In der Coaching-Praxis an hessischen Schulen lassen sich gegenwärtig folgende Formate unterscheiden:

- Peercoaching (früher vor allem als Intervision bezeichnet): Personen mit ähnlichen Erfahrungshintergrund beraten sich gegenseitig (ohne externe Leitung/Moderation) auf der Grundlage vereinbarter Kommunikations- und Feedbackregeln
- Einzelcoaching, insbesondere für Personen vor und nach der Übernahme von Leitungsfunktionen. Schwerpunkt: Rollenklärung
- Teamcoaching von Funktionsgruppen: Schulleitungsteams, Fachteams etc. Inhalte: z.B. interne Kooperationsprozesse, Umgang mit Konflikten und Widerständen, Krisen im Teamentwicklungs-Prozess

Der Begriff Coaching wird nach wie vor in recht unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, die von dem im Rahmen dieser Arbeit vertretenen Grundverständnis ganz oder teilweise abweichen.

So brachte der Bildungsforscher Eckhard Klieme zum Beispiel eine besondere Coaching-Variante in die bildungspolitische Diskussion ein: „Man braucht Experten“, so Klieme, „die Schulen in Planungsprozessen beraten. Man braucht im optimalen Fall Experten, die in der Lage sind, Lehrkräfte zu coachen.“³⁵⁵ Ideal wäre, „wenn Pädagogen bei Bedarf eine professionelle Hilfe zur Seite gestellt würde, die mit ihnen arbeitet, den Unterricht besucht und Anregungen gibt“.³⁵⁶

An jeder Schule, so Klieme, sollte es ein solches Coachingangebot geben.

Für Klieme ist Coaching vor allem eine Methode zur Verbesserung des Unterrichts und ein Verfahren, für das man nicht immer Experten von außen einkaufen müsste. Man müsse Lehrkräfte einer Schule nur dazu bringen mehr miteinander zu arbeiten.

Genau dies ist jedoch die „härteste Nuss“, über die Michael Fullan bereits in den frühen 90er Jahren in Bezug auf die notwendigen Veränderungen in der Unterrichtspraxis und Unterrichtskultur schrieb.³⁵⁷

Inzwischen wurden mehrere Konzepte eines unterrichtsbezogenen Coachings entwickelt, die allerdings in Hessen bisher keine nennenswerte Verbreitung gefunden haben, wie z.B. das Andrea Laake entwickelte und erfolgreich praktizierte Konzept des Schülercoachings.³⁵⁸ Dies wird sich sicher in den nächsten Jahren ändern, zumal Coachingkonzepte inzwischen Eingang in die erste Phase der Lehrerbildung gefunden haben, insbesondere im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.³⁵⁹

Coaching und kollegiale Beratung als verbindliche Professionalisierungsinstrumente könnten, so die Erwartungen, Personen in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen in Zukunft stärker unterstützen, wenn diese bereits

³⁵⁵ In: Erziehung und Wissenschaft 12/2010

³⁵⁶ ebd. Klieme war Leiter des Bereichs Bildungsqualität und Evaluation am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt

³⁵⁷ Fullan, Michael (1999), S. 89

³⁵⁸ Laake, Andrea (2012)

³⁵⁹ Ergebnis eines Workshops über Coachingansätze in der Lehrerfortbildung am 24.11.2017, Universität Kassel

in der ersten Ausbildungsphase eine wertschätzende Haltung gegenüber diesem Format entwickelt haben.“ ³⁶⁰

12.3. Konzept und Praxis des Kollegialen Coachings

Mit dem Begriff „Kollegiales Coaching“ wird im Rahmen dieser Arbeit ein Format bezeichnet, das von Vera und Wilfried Schley in mehrjähriger Praxis entwickelt und zunächst in der Aus- und Weiterbildung systemischer Beraterinnen und Berater eingesetzt wurde. Inzwischen hat sich diese Form des Coachings unter dem Markenzeichen KTC (kollegiales Teamcoaching) als eine innovative Methode in verschiedenen Bereichen des Schul- und Bildungssystems etabliert, z.B. in einem Qualifizierungsprojekt für österreichische Führungskräfte. Aus diesem Projekt, das 2004 ins Leben gerufen wurde, ist im Rahmen der Leadership Academy (LEA) inzwischen ein institutionenübergreifendes Netzwerk von rd. 3000 Personen aus allen Ebenen des Bildungswesens entstanden. Im November 2017 startete die 14. Generation der Academy. Das „Herzstück“ der Qualifizierung ist nach wie vor das Kollegiale Teamcoaching als Teil des Grundkonzepts, das Lernpartnerschaften, regionale KTC- Gruppen und überregionale Großgruppen vorsieht.

Im Rahmen einer LEA-Generation finden über ein Jahr verteilt vier dreitägige Foren statt. Sie bieten neben der Arbeit in Gruppen vielfältige Impulse durch Vorträge im Plenum (250 bis 300 Personen). LEA, so heißt es im Info-Flyer der Academy, „stärkt die Person und entwickelt das System. Die Ebenen des Bildungswesens vernetzen sich. Es entstehen neue Synergien. Führungskräfte profitieren vom kollegialen Austausch und entwickeln professionelles Lernen weiter.“

Angesichts beschleunigter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse bietet das KTC, so Vera und Wilfried Schley in ihrem Handbuch „einen Ort des Entschleunigens, einen Raum der Besinnung, eine Denkwerkstatt, ein Labor für Entwicklungsprozesse, ein Atelier für Entwürfe und eine Bühne für die Erprobung der Rollen und Auftritte.“³⁶¹

Die „Erfinder“ des KTC nutzen in ihrer Beratung insbesondere kreativen Methoden, Bilder, szenische Verfahren, Phantasien, Analogien, Assoziationen etc.

Sie aktivieren damit die „soziale Phantasie und Empathie einer Gruppe, die in ihrer Heterogenität die Chance hat, die „Themen hinter den Themen“ zu erfassen und von Ratschlägen zu Entwicklungsaufgaben und Musterwechseln vorzudringen.“ ³⁶²

Das KTC knüpft an bewährten Verfahren supervisorischer Arbeit an, nutzt das Potential von Selbsthilfe und Peer-Group Konzepten und integriert erprobte und bewährte Ansätze und Methoden der Beratung in/von Gruppen.

Dabei geht es um die Erfahrung einer „neuen“ Professionalität, die Emotionalität einschließt. Im KTC-Prozess erweitern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Wahrnehmungen und üben sich im konstruktiven Umgang mit Rückmeldungen und Feedback. Damit kann dieses Coaching-Konzept zu einem wirksamen Ansatz zur Entwicklung einer neuen Fortbildungs- und Beratungskultur in Schulen werden.

³⁶⁰ ebd

³⁶¹ Schley, Vera/Schley Wilfried (2010) Handbuch kollegiales Teamcoaching. S.16

³⁶² ebd.

Die folgenden organisatorischen Rahmenbedingungen haben sich in den von Schley und Schratz moderierten Prozessen bewährt. Sie sollten aber hier nur als Anregung und mögliches Beispiel verstanden werden.

Bewährt hat sich eine Gruppengröße von 6-8 Personen. Eine Person (Akteurin/Akteur) bringt einen „Fall“, eine Situation, ein Problem ein. Die anderen Teilnehmer bilden das Team der Coaches.

In diesem Team sollte es weitere Rollen im Sinne einer Arbeitsteilung bei der Problembearbeitung geben, z.B. die Rolle der Moderatorin/des Moderators und die Rolle des Schreibenden.

Folgende Arbeitsschritte sind i.d.R. vorgesehen:

- Rollenverteilung
- Falldarstellung und Rückfragen
- Konferenz der Coaches
- Arbeit am Schlüsselthema
- Problemlösung(en)
- Rückmeldungen der Fallgeberin/des Fallgebers
- Prozessreflexion und Abschluss

Für diese sieben Arbeitsschritte sind in Anlehnung an vergleichbare Beratungskonzepte ca. 90 Minuten erforderlich. Zunächst stellt die Akteurin/der Akteur eine Situation dar, die sie/er in der Gruppe beleuchten möchte. Diese Darstellung sollte möglichst mit Hilfe von Visualisierungen, Symbolen, Metaphern, kleinen Inszenierungen oder „Aufstellungen“ erfolgen. Der „Fallgeber“ bzw. Akteur sollte sich dabei als beteiligte Person mit ihren Wahrnehmungen und Vermutungen einbringen. Die Falldarstellung kann zunächst fragmentarisch sein, aus einzelnen Bildern bestehen, sich auf die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen konzentrieren oder eigene Ängste und Zweifel zum Ausdruck bringen. Nach der Präsentation des Akteurs können die anderen Gruppenteilnehmer Verständnisfragen stellen.

Danach zieht sich die Fallgeberin/der Fallgeber im Raum zurück, z.B. hinter eine Pinwand, so dass sie/er keinen Blickkontakt mehr zur Gruppe hat.

Im nächsten Schritt formulieren die Coaches ihre ersten (insbesondere ihre emotionalen) Reaktionen auf die Präsentation des Akteurs, z.B. unter der Fragestellung: Welche Gedanken, Eindrücke, Gefühle und Phantasien hat der Bericht/das Bild/die Skizze des Akteurs bei mir ausgelöst?

Die Moderatorin/der Moderator achtet auf die Einhaltung der Arbeitsstruktur und des Zeitrahmens, spricht Störungen an und sorgt dafür, dass die Gruppe am Thema und in einem wertschätzenden und lösungsorientierten Prozess bleibt. Sie/er bekommt am Ende der Gruppensitzung von allen Teilnehmern ein kurzes Feedback.

Die Schreiberin/der Schreiber hält wichtige Eindrücke, Ideen in Stichworten, Skizzen oder Symbolen auf einem Flipchart und für alle sichtbar fest. Damit entsteht für den Akteur ein inhaltliches und prozessuales Protokoll, das Facetten enthalten kann, die durch selektive Wahrnehmungen i.d.R. ausgeblendet werden.

Im weiteren Arbeitsprozess geht es vor allem um ein mögliches Schlüsselthema, das im Hinblick auf Lösungsideen näher zu betrachten ist.

Die Verständigung auf ein Schlüsselthema, das möglichst von allen geteilt wird, leitet die entscheidende Arbeitsphase ein.

Ein Schlüsselthema sollte möglichst zielorientiert, herausfordernd und für die betroffene Person motivierend sein. Das Schlüsselthema fokussiert die persönliche Kernfrage des Akteurs, von der aus er die dargestellte Situation verändern kann. Ein Schlüsselthema ist dann stimmig, wenn im Gruppenprozess ein „Durchbruch“ zu spüren ist und alle Coaches zum Ausdruck bringen: „genau, das ist es! Genau, darum geht es in dieser Situation ...“

Das Schlüsselthema öffnet den Zugang zum „Lösungsraum“, zu einem neuen Verständnis der aktuellen Situation.

Im Ablauf eines KTC folgt die Suche nach Lösungsmöglichkeiten, z.B. in Form eines Brainstormings und einer Ideenwerkstatt. Die gesammelten Vorschläge müssen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt oder gewichtet werden. Sie können dem Akteur auch als „Schatzkiste“ übergeben werden. Aus dieser Sammlung soll der Akteur selbst auswählen, was er zunächst aufgreifen, weiterbearbeiten und umsetzen will. Dazu gibt er der Gruppe eine erste Rückmeldung unter der Fragestellung: Was nehme ich auf, woran werde ich zunächst arbeiten, wo sehe ich bereits Ansätze zu einer Problemlösung?“ Es folgt eine kurze Prozessreflexion, z.B. unter den Leitfragen: Wie habe ich die Arbeit in der Gruppe erlebt und wie hat sich der Fall in der Gruppe gespiegelt?

Falls die Rolle des Prozessbeobachters nicht besetzt wird, sollte der Moderator in der abschließenden Prozessreflexion entsprechende Impulse setzen

In der hessischen Lehrerfortbildung wurde diese Form des kollegialen Coachings bisher vor allem in der Beratung einzelner Schulen, insbesondere in der Arbeit mit Schulleitungs- und Jahrgangsteams, eingesetzt und dann entsprechend modifiziert.

Viele Teilnehmer haben das kollegiale Coaching als eine Weiterentwicklung der in den 80er Jahren entstandenen „Fallbesprechungsgruppen“ erlebt. So zeigte sich in der praktischen Umsetzung, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die professionelle „Anleitung“ und Unterstützung eine Coaching-Haltung entwickeln und wechselseitig füreinander Coaches wurden.

Die klare Struktur des Ablaufs erweist sich i.d.R. als hilfreich und trägt dazu bei, dass das KTC in relativ kurzer Zeit erlernt und nach einer Einführungs- und Trainingsphase ohne externe Begleitung praktiziert werden kann. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten aktiv und abwechselnd in den unterschiedlichen Rollen.

Das KTC ist somit ein kostengünstiges und zeitökonomisches Verfahren, das die vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen der Coachinggruppe nutzt und das kontinuierliche Selbstlernen der Gruppe unterstützt.

KTC kann wirksam sein, wenn grundlegende Prinzipien, wie Selbstverantwortung, Respekt, Wertschätzung, Akzeptanz, Vertraulichkeit, Neutralität und Transparenz beachtet und gelebt werden und die Beziehungen im Coaching als Begegnung auf Augenhöhe gestaltet werden.³⁶³ Um diese „Reife“ zu erlangen, benötigt eine KTC-Gruppe i.d.R. eine Lern- und Einarbeitungszeit, die je nach Häufigkeit der Arbeitssitzungen und abhängig von den Voraussetzungen der Teilnehmenden, ein

³⁶³ Roth, Gerhard/Ryba, Alica: Coaching, Beratung und Gehirn. a.a.O., S. 50 f.

Jahr in Anspruch nehmen kann. Somit ist KTC i.d.R. kein sofort wirkendes Modell für Schul- und Personalentwicklung. Unter einer längerfristigen Perspektive und Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit kann das KTC aber durchaus ein zukunftsfähiges Konzept für die Weiterentwicklung der hessische Lehrerfortbildung und Schulberatung sein.

12.4. Auf dem Weg zu einer neuen Fortbildungskultur auf der Grundlage von Feedback und Wertschätzung

Seit der Veröffentlichung der Metaanalysen des Bildungsforschers John Hattie (deutsch 2013) wird Feedback verstärkt als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen.

Es gab allerdings schon vor Hattie zahlreiche Ansätze, Feedback-Strukturen in Schulen aufzubauen und aus den alltäglichen einseitigen Rückmeldungen, wenn Schüler über Lehrer oder Lehrer über Kollegen, Lehrer über Schulleiter etc sprechen, dialogische Feedback-Prozesse zu entwickeln.

So schrieb ein hessisches Gymnasium in seinem Konzept zur Frage „warum wir 2009 damit begannen, uns auf den langen Weg in eine Feedback-Kultur zu machen“:

„Es werden laufend Bewertungen abgegeben (s. Schüler-VZ). Diese führen zu Konfrontation, aber nicht zu den notwendigen gemeinsamen Lernprozessen“.³⁶⁴

Die Erprobung von Feedbackverfahren in einzelnen Schulen war zunächst vor allem eine Frage der technischen Ausstattung und des Umgangs mit Fragebögen und anderen Instrumenten, wurde aber zunehmend eine Frage der Haltung und der inneren Bereitschaft, Feedback einzuholen und damit adäquat umzugehen.

Unter dieser Zielperspektive wurden im Bereich der Pädagogischen Unterstützung (hier: Staatliches Schulamt Weilburg) - zum Teil in Ergänzung bzw. Abgrenzung zur Schulinspektion - Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Feedback als Leitungsaufgabe und Ansatz zur Weiterentwicklung der Schulkultur angeboten.

Sie richteten sich vor allem an Schulleitungsteams und Mitglieder von Steuergruppen und wurden im Format eintägiger Seminare unter Leitung des externen Schulberaters Dr. Elmar Philipp durchgeführt.

Diese hoch nachgefragten Tagungen hatten folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Was ist ein gutes/konstruktives Feedback?
- Wie initiieren wir eine Feedback-Kultur an unserer Schule?
- Welche Grundformen von Feedbacks lassen sich unterscheiden?
- Welche Verfahren eignen sich für welche Ziele?
- Welche Chancen und Risiken sind zu berücksichtigen?
- Welche Voraussetzungen sind für das Gelingen erforderlich?
- Wo liegen die Stolpersteine?
- Wie kann mit Feedback begonnen werden?

Diese und weitere Fragen wurden in Workshops und im Wechsel von Vortrags- und Reflexionsphasen bearbeitet. Darüber hinaus erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Materialien und Literaturhinweise zur Vertiefung des Themas und zur

³⁶⁴ „jetzt mal Klartext“, hrsg. von einer AG des Goethe-Gymnasiums Kassel (2014)

weiteren Verwendung in ihren Schulen. Sie hatten außerdem Gelegenheit, ihre bisherigen Erfahrungen mit Feedback einzubringen und das Für und Wider von Feedback in Unterricht und Schulentwicklung kritisch zu diskutieren.

Übereinstimmung bestand i.d.R. darin, dass Feedback dann hilfreich und förderlich ist, wenn es

- sich auf konkretes Verhalten bezieht,
- beschreibend und nicht bewertend ist,
- sich auf Wesentliches konzentriert,
- Ich-Botschaften enthält,
- eine klare Zielsetzung gibt und die beteiligten Personen umfassend informiert Sinn und Zweck sind,
- wenn geklärt ist, wie mit den Ergebnissen weiter verfahren werden soll,
- wenn eine offene Diskussion über Vorbehalte und Bedenken einzelner Kolleginnen und Kollegen stattgefunden hat,
- wenn die Schulleitung auch bereit ist, Feedback zu empfangen.

Feedback kann allerdings auch als eine persönliche Kränkung oder als „Angriff“ auf die „pädagogische Freiheit“ erlebt werden und kann deshalb nicht angeordnet werden. Feedback kann sich schrittweise entwickeln, in dem einzelne und Gruppen innerhalb des Kollegiums vorausgehen, Feedback-Verfahren in ihrem Unterricht erproben und ihre Erfahrungen schulöffentlich machen. Eine Feedback-Kultur kann sich nur schrittweise und in einem Klima des Vertrauens und der persönlichen Wertschätzung entwickeln.

So lautet die Empfehlung des Bildungsforschers John Hattie:

„Fangen Sie an, sich Rückmeldungen über ihre eigene Wirksamkeit geben zu lassen. Sagen Sie: ich will herausfinden, wie gut ich unterrichte. Wer hat was gelernt, was nicht, worüber, ist es wirksam, wohin geht es als nächstes... Dies ist ein hervorragender Ausgangspunkt.“³⁶⁵

Die Entwicklung einer Feedback-Kultur steht in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Schulkultur, insbesondere der Fortbildungskultur. In Bezug auf diese Entwicklungsschwerpunkte verweisen neuere Untersuchungen auf einen besonderen Nachhol- und Entwicklungsbedarf.

So wurden im Rahmen eines von der Vodafone-Stiftung geförderten Forschungsprojekts von April bis Juni 2016 insgesamt über 10.000 Arbeitnehmer aus unterschiedlichen Bereichen deutschlandweit (darunter 361 Lehrerinnen und Lehrer) zu ihren Fortbildungserfahrungen befragt.

Die Ergebnisse waren erschreckend negativ: Lediglich drei Prozent der befragten Lehrkräfte schätzten die Lernkultur an ihrer Schule als gut oder sehr gut ein. Nur ein gutes Viertel (27 Prozent) findet, dass Weiterbildung und Lernen an seiner Schule gelebte Werte sind. Mehr als die Hälfte (52 Prozent) fällt es schwer, Lernen und Fortbildung in ihre Arbeitszeit zu integrieren. Nur 12 Prozent werden in ihren Fortbildungsfragen durch ihre Schulleitung beraten.

³⁶⁵ Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider

Für die Lehrkräfte gibt es kaum Anreize zur Weiterqualifizierung: 70 Prozent gehen davon aus, dass sie keine beruflichen Auswirkungen zu befürchten haben, wenn sie sich nicht fortbilden.

Wie neuere empirische Untersuchungen belegen, ist es vor allem das „Innovationsklima“ einer Schule, das entscheidend zur längerfristigen Wirkung von Fortbildung beiträgt. In diesem Zusammenhang nehmen die Schulleitungen – wie bereits ausgeführt - eine Schlüsselrolle ein: Sie tragen durch ihre wertschätzende Haltung und Gesprächsführung entscheidend zur Entwicklung einer „neuen Fortbildungskultur“ bei.

Für wertschätzende Schulleiterinnen und Schulleiter haben die Fortbildungsinteressen und -erfahrungen der einzelnen Lehrkräfte eine hohe Priorität in den jährlichen Mitarbeitergesprächen. Sie erkennen in diesen Gesprächen die Stärken sowie den Entwicklungsbedarf der einzelnen Lehrpersonen. Sie ermöglichen die Teilnahme an externen Fortbildungsveranstaltungen und öffnen Räume für Austausch über neue Erfahrungen und persönliche Lernprozesse der Kolleginnen und Kollegen.

Anerkennung und Wertschätzung sind, wie Olaf-Axel Burow auf der Grundlage eines breiten Spektrums von wissenschaftlichen Ansätzen feststellt, „die entscheidenden Antriebskräfte für Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung“.³⁶⁶

12.5. Weiterlernen im Beruf: Impulse zur Verbesserung der Berufseinstiegsphase und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Hessen

Die traditionelle Lehrerfortbildung (bis in die 80er Jahre) ist davon ausgegangen, dass alle neu eingestellten Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind, innovative pädagogische Konzepte an die älteren Kolleginnen und Kollegen weitergeben und damit einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung leisten können.

Erst die dramatischen Forschungsergebnisse zum „Praxisschock“ bei jungen Lehrerinnen und Lehrern ³⁶⁷ machten deutlich, dass die neu eingestellten Lehrkräfte selbst vielfältige Unterstützung, Beratung und Fortbildung benötigen.

Außerdem stellte eine Forschungsgruppe der Universität Konstanz fest, dass die Studierenden zu Beginn ihres Studiums noch über konservative Vorstellungen von Erziehung und Unterricht verfügten, die aus ihrer eigenen Schulzeit stammten. Sie entwickelten dann im Laufe ihres Studiums „liberale“ Vorstellungen, tendierten aber zu Beginn ihrer Berufstätigkeit wieder zu ihren früheren Lehr-Lern-Vorstellungen, um dem Druck des Berufsalltags standzuhalten.

Diese Einschätzung war allerdings umstritten. So schrieb Dagmar Hänsel vom Mythos der „konservativen Wende“. Es handelte sich lediglich um eine konstruktive Auseinandersetzung junger Lehrkräfte mit den Anforderungen der Lehrertätigkeit und um ein Abschiednehmen von illusionären Vorstellungen einer symmetrischen Beziehung zwischen Schülern und Lehrern.³⁶⁸

³⁶⁶ Auszug aus: O.A. Burow (2018): Führen durch Wertschätzung

³⁶⁷ z.B. die Forschungen von Gisela Müller-Fohrbrodt

³⁶⁸ Hänsel, Dagmar(1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.31(1985)5, S. 631-645

Erst mit dem Abschlussbericht einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland (2000) und wurde die besondere Bedeutung der Berufseinstiegsphase allgemein anerkannt.

So hieß es im o.g. Bericht:

„Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität.“³⁶⁹

Gleichzeitig wurde beklagt, dass die jungen Lehrerinnen und Lehrer in dieser Phase weitgehend allein gelassen werden. Dies verstärkte den „Lehrerindividualismus“ und das „Einzelkämpfertum“ im Lehrerberuf.

Einen weiteren wichtigen Impuls zur Auseinandersetzung mit der Berufseinstiegsphase setzte der Wissenschaftsrat mit seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (2001), in denen er u.a. feststellt: „Die Ausbildung künftiger Lehrkräfte ist nicht mit dem Studium abgeschlossen. Vielmehr entwickelt sich die volle berufliche Handlungssicherheit im Lehrerberuf (wie in anderen Berufen auch) erst nach einer bestimmten Zeit praktischer Erfahrung“³⁷⁰

Der Erfolg dieser berufsbiografisch sehr wichtigen Phase hänge, so der Wissenschaftsrat, von bestimmten Rahmenbedingungen, insbesondere vom Personaleinsatz ab. Berufseinsteiger sollten nicht als „Lückenfüller“ unter dem Aspekt der Bewältigung schulorganisatorischer Notsituationen eingesetzt werden.

„Darüber hinaus kommt es entscheidend darauf an, die Zusammenarbeit in den Kollegien durch den Aufbau kooperationsförderlicher Strukturen zu unterstützen.“³⁷¹

Angesichts der „Einstellungspolitik“ der hessischen Landesregierung (vor allem in den 80er Jahren) war die Berufseinstiegsphase über einen längeren Zeitraum kein vorrangiges Thema. Es gab nur wenige Berufseinsteiger, aber vermehrt Lehrerinnen und Lehrer, die in der Zwischenzeit Praxiserfahrungen in anderen beruflichen Bereichen sammeln konnten. Diese Gruppe benötigte spezifische Unterstützungsangebote.

Mit der Errichtung des HeLP wurde auch in Hessen verstärkt Handlungsbedarf im Bereich Berufseinstieg gesehen. So gab es auf Initiative der Arbeitsstelle Lehrerausbildung und Weiterbildung im Pädagogischen Institut Nordhessen eine erste landesweite Expertentagung in der Reinharswaldschule. Dazu wurden vom Direktor des HeLP eingeladen: Vertreterinnen und Vertreter des Hessischen Kultusministeriums, der Staatlichen Schulämter, der Zentralstelle Schulmanagement, Studienseminare, Universitäten, HeLP-Regionalstellen.

Im Mittelpunkt dieser Tagung standen die Vorträge und Werkstattberichte der Experten aus anderen Bundesländern (Hamburg, Rheinland-Pfalz, Baden Württemberg), Kurzpräsentationen aus Hessen sowie der Erfahrungsaustausch zwischen allen Anwesenden. Die hessischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verabredeten die Weiterarbeit an einem landesweiten Rahmenkonzept und erarbeiteten dazu bereits

³⁶⁹ Terhart, Ewald (2000) (Hrsg.): Abschlussbericht ..., S.128

³⁷⁰ Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 16.11.01

³⁷¹ ebd.

erste Entwürfe für inhaltliche Bausteine, z.B. zur kollegialen Beratung, zum Mentoring, zur Netzwerkentwicklung in der Region, zur Zusammenarbeit mit Universitäten. Die Ergebnisse der Tagung wurden über Konferenzen, Dienstversammlungen und vor allem die beteiligten Personen in die Regionen getragen und führten vereinzelt zu regionalen Veranstaltungen.

Insgesamt hatte das Thema Berufseinstieg aber keine bildungspolitische Priorität, so dass es über 10 Jahre dauerte, bis die Ergebnisse der Fachtagung aus dem Jahre 2001 auf „höherer Ebene“ wieder aufgegriffen wurden. Diesmal war es das Hessische Kultusministerium, das zu einer hesseninternen Fachtagung (30.10.2012) einlud. Sie sollte vor allem der Bestandsaufnahme aller in Hessen bereits laufenden Maßnahmen im Bereich Berufseinstieg und der Vorbereitung eines landesweiten Projektes zur Verbesserung der Berufseinstiegsphase dienen.

Dieses Projekt ist zugleich der Einstieg in ein neues Steuerungsverfahren auf der Basis eines Kontraktes zwischen dem Hessischen Kultusministerium und dem Landesschulamt und Lehrkräfteakademie. Diese Vereinbarung geht davon aus, dass der Umstieg von der Referendarausbildung in den Berufsalltag ein komplexer, teilweise krisenhafter Entwicklungsprozess ist.³⁷²

Für das Gelingen des Berufseinstiegs sollen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Kernverantwortung übernehmen und für ihre „Schlüsselrolle“ auf der Grundlage eines landesweit abgestimmten Konzeptes qualifiziert werden.

Ziel des Projektes ist die Implementation von Verfahrensweisen zur von Berufseinsteigern in die Schulpraxis der jeweiligen Schule. Dazu sollen zunächst die bereits vorhandenen erfolgreichen Modelle erfasst und bilanziert werden.

Die Kontraktparteien „betrachten die Verbesserung der Berufseinstiegsphase als bedeutsame Personal- und Schulentwicklungsmaßnahme und als wichtiges Element zur Sicherung der Qualität von Unterricht.“³⁷³

Der Kontrakt beschreibt detailliert die einzelnen Leistungen, die vom HKM und dem Landesschulamt zu erbringen sind und hält in der zentralen Frage der Ressourcen fest:

„Im Rahmen der Auftragsklärung wurde festgelegt, dass das Projekt Berufseinstiegsphase auf die bestehenden Ressourcen zurückgreifen muss.“³⁷⁴

Als erste Maßnahme wurden regionale Auftaktveranstaltungen für alle neu eingestellten Kolleginnen und Kollegen verabredet. Diese sollten von den Staatlichen Schulämtern organisiert und einen „verpflichtenden“ Charakter haben, allerdings keine Dienstversammlungen sein.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Berufseinstiegsphase in Hessen seit Anfang der 90er Jahren deutlich verbessert hat. Das Unterstützungsangebot ist vielfältiger geworden und bezieht sich stärker auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Berufseinsteiger/-innen. Dies zeigt sich besonders in den Beratungsangeboten, z.B. zur Supervision und kollegialen Fallberatung.

³⁷² Vereinbarung/Kontrakt zur Durchführung eines Projektes zur Verbesserung der Berufseinstiegsphase in Hessen – zwischen dem Hessischen Kultusministerium und dem Landesschulamt am 23.9.2013

³⁷³ ebd

³⁷⁴ ebd

Weiterhin ist festzustellen, dass die in der Anfangsphase der Berufstätigkeit erfahrende Unterstützung die weitere Berufsbiographie positiv beeinflusst. Als zentrales Problem erweist sich jedoch die fehlende Ressourcensicherheit. Es besteht nach wie vor die Gefahr, dass es bei fehlender Unterstützung zu Abstrichen am pädagogischen Konzept, zu Überlastungen und zum Rückzug aus der kollegialen Zusammenarbeit kommt.

13. Zwischenrufe:

Ist die hessische Lehrerfortbildung noch zu retten?

13.1. Eine Expertise aus wissenschaftlicher Perspektive

Als ausgewiesene Experten im Bereich der Lehrerbildung legten Prof. Dorit Bosse, Prof. Rudolf Messner und Dr. Christoph Edelhoff Ende 2012 einen Plan zur Wiederbelebung und Neustrukturierung der hessischen Lehrerfortbildung vor.³⁷⁵

Anlass für ihre Initiative waren die unbefriedigenden Ergebnisse der bisherigen Reformbemühungen sowie die aktuellen Unklarheiten im Zusammenhang mit der beabsichtigten Gründung eines Landesschulamtes.

Der Verfasser bezieht sich hier auf die überarbeitete Fassung (2014) des Konzepts unter dem Titel: „die hessische Lehrerfortbildung muss dringend organisatorisch und inhaltlich erneuert werden – Ein Konzept zu ihrer Neuausrichtung“.

Aus Sicht der o.g. Experten stimmen alle Fachleute überein, dass die gegenwärtige Lehrerfortbildung in Hessen schwerwiegende substantielle Mängel und Schwachstellen aufweist. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ihre Angebote sind zu wenig an den aktuellen Bildungsvorhaben des Landes und dem Kerngeschäft von Unterricht orientiert.
- Es fehlt „an einem strategisch durchdachten Gesamtkonzept - mit der Folge eines Durcheinanders von Veranstaltungen verschiedener Anbieter“.
- Die einzelnen Lehrkräfte müssen sich die für ihr Fach und ihre fachübergreifenden Aufgaben erforderlichen Veranstaltungen auf dem Fortbildungsmarkt zusammensuchen.
- Staatlicherseits ist Akkreditierung an die Stelle von Gestaltung getreten.
- Die beteiligten Akteure sind nicht mehr hinreichend vernetzt.
- Die Angebote zur individuellen Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sind insgesamt stark reduziert worden.
- Fachdidaktische Angebote sind fast nur noch im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts möglich.
- Die Finanzierung der Angebote ist nicht geklärt.

³⁷⁵ Prof.em.Dr.Rudolf Messner, Prof. für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Uni Kassel; Dr. Christoph Edelhoff, 20 Jahre Vorsitzender des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehreraus- und Fortbildung (DVLFB); Prof.Dr. Dorit Bosse, Prof. für Erziehungswissenschaft an der Uni Kassel mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe, Vorsitzende des Kasseler Zentrum für Lehrerbildung
Eine erste Fassung des Papiers wurde am 12.12.2012 der damaligen Kultusministerin Nicola Beer vorgelegt, die darauf positiv geantwortet hat.

- Die Zusammenarbeit der staatlichen Anbieter (Schulämter, Studienseminare und Universitäten) ist nicht geregelt.³⁷⁶

Diese schwerwiegenden Defizite sind, so die Experten-Gruppe, aufgrund des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels und der wachsenden Bedeutung des „Weiterlernens im Beruf“ nicht länger hinnehmbar, zumal die für eine erfolgreiche Berufsausübung erforderlichen Kenntnisse und Handlungsformen in Studium und Referendariat nur grundgelegt werden könnten. Die Kritik der Kasseler Experten zielt vor allem auf das Fortbildungssystem als Ganzes und nicht auf einzelne Anbieter, „weil Fortbildung nur noch als Bildungsmanagement organisiert wird.“³⁷⁷

Zur Behebung der gravierendsten Mängel wird eine Neuausrichtung der hessischen Lehrerfortbildung vorgeschlagen. Grundlegend dafür soll die Institutionalisierung der Lehrerfortbildung sein - als dritte Phase der Lehrerbildung mit eigenem Profil.

Darüber hinaus sollen folgende konkrete Schritte zur Verbesserung der Lehrerfortbildung unternommen werden:

- die Entwicklung eines ausgewogenen Verhältnisses von regionaler, schulinterner und zentraler Fortbildung,
- die Beteiligung des Berufsstandes an der Planung und Durchführung der Lehrerfortbildung,
- eine landesweite Koordination aller Maßnahmen,
- eine systematische Evaluation der Lehrerfortbildung im Hinblick auf Wirkung und Nachhaltigkeit,
- Ausbau der Service-Funktion von Fortbildung: Ihre Zielsetzungen und Angebote sollen für die betroffenen Lehrkräfte transparent sein.

Die Erneuerung der hessischen Lehrerfortbildung - so ein „gewagter“ Vorschlag der Experten könne ohne zusätzliche Ressourcen realisiert werden. Die erforderlichen finanziellen und personellen Ressourcen seien bereits vorhanden, sie müssten lediglich umgruppiert werden. Die Tagungsstätten Reinhardswaldschule und Weilburg sollten wieder ihrem ursprünglichen Zweck als Bildungsstätten des Landes Hessen zugeführt und entsprechend genutzt werden, zumal diese Einrichtungen in den letzten Jahren mit großem Kostenaufwand renoviert und modernisiert wurden.

Institutioneller Kern des Konzept-Vorschlags ist die Einrichtung von drei regionalen Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung in Nord-, Mittel-, Südhessen vor. An diesen Orten sollte hauptamtliches Personal angesiedelt werden.

Erfahrene Lehrerfortbildner/innen sollten dort mit selbständigen Status, aber in enger Zusammenarbeit mit den Staatlichen Schulämtern schulnahe Fortbildungsveranstaltungen organisieren und durchführen. Dabei ist - der Tradition der hessischen Lehrerfortbildung entsprechend - die Beteiligung und Mitwirkung der Lehrerinnen und Lehrer sicherzustellen.

³⁷⁶ s. auch Messner, Rudolf u.a.: Lehrerfortbildung in Hessen 2013. Zukunftsbedeutung für die Bildungsentwicklung und institutionell-organisatorischer Ausbau. In: Schulverwaltung HE/RP 9/2013

³⁷⁷ Hessische Lehrerzeitung 1-2 /2014 im Gespräch mit Birgit Fluhrer, Heike Lühmann und Rudolf Messner

Als neues Gremium und als Ersatz für das bisherige Kuratorium sollte ein Landesfortbildungsrat, unterstützt durch einen wissenschaftlichen Beirat, und in jedem Schulamtsbereich ein regionaler Fortbildungsrat - u.a. mit gewählten Vertretungen der Schulen - eingerichtet werden.

In jedem Kompetenzzentrum sollten durch eine volle Abordnung einer Lehrkraft (für mindestens fünf Jahre) folgende Inhaltsbereiche vertreten sein: Deutsch, Politische Bildung, Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst/Sport/Musik, Schulpädagogik, Beratung/Pädagogische Psychologie

Die Kompetenzzentren sollten jeweils über ein professionelles Team und eine Tagungsstätte verfügen, um die Lehrerfortbildung in der Region eigenverantwortlich zu gestalten und jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt hessenweit abzudecken.

Auf der Landesebene sollte eine „Zentralstelle für Lehrerfortbildung“ (als Teil des zukünftigen Landesschulamtes) eingerichtet werden. Sie sollte im Wesentlichen über Koordinations- und Verwaltungsaufgaben verfügen und für das Personalmanagement und die Entwicklung eines landesweiten Akademieprogramms zuständig sein.³⁷⁸

An jedem der 15 Staatlichen Schulämter sollte eine „Arbeitsstelle für Lehrerfortbildung“ mit festem hauptamtlichem Personal eingerichtet werden, d.h.

- Mit je zwei Stellen für Schulentwicklungsberatung
- drei Stellen für Beratung und Unterstützung im Bereich der Unterrichtsentwicklung

Die neugestaltete berufsbegleitende Lehrerfortbildung sollte sich an folgenden Grundsätzen (Essentials) orientieren:

- Berufsbegleitende Lehrerfortbildung ist Teil (und Pflicht) der Berufstätigkeit und benötigt freie und dienstliche Zeiteile,
- sie braucht insbesondere im Flächenstaat Orte der authentischen Begegnung, des Diskurses und des gemeinsamen Lernens in professionellen Lerngemeinschaften.
- Lehrerfortbildung ist teilnehmerorientiert und zielt auf die Stärkung der Individuen und die Aktivierung ihrer persönlichen Potentiale und Ressourcen.
- Die Programme der Lehrerfortbildung sollen grundsätzlich unter Mitverantwortung und Beteiligung der Betroffenen geplant und umgesetzt werden.
- Eine wirksame Lehrerfortbildung muss eine aufeinander abgestimmte Mischung verschiedener Formate produktiv kombinieren: individuelle Angebote zur persönlichen Fortbildung einzelner Lehrkräfte, schulspezifische Angebote zu aktuellen Entwicklungsvorhaben, längerfristig angelegte Lehrgänge zu überregional bedeutsamen Vorhaben.
- Lehrerfortbildung braucht Ressourcen für die Gestaltung einer förderlichen, erwachsenengerechten Lernumgebung sowie eine entsprechende medientechnische Ausstattung.
- Um nachhaltig wirksam zu sein, braucht Fortbildung begleitende Forschung und Evaluation in Zusammenarbeit mit Universitäten.

³⁷⁸ In einem Interview mit der Hessischen Lehrzeitung, Heft 1/2, 2014, S.16-18

Eine überarbeitete Fassung des Konzepts legten die Verfasser Anfang 2014 dem neugewählten Kultusminister Prof. Lorz vor. Dieser antwortet kurzfristig, dass er in vielen Punkten zustimme und den Verfassern einen Austausch anbiete, „um zu erfahren, wie ihrer Meinung nach ein weiterer Fortschritt im Bereich der Lehrerfortbildung erlangt werden kann.“³⁷⁹

Zu diesem Zeitpunkt waren die Weichen für die weitere Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung bereits gestellt: das von Anfang an umstrittene Landesschulamt als „Mammut-Behörde“ sollte wieder aufgelöst und stattdessen eine Lehrkräfteakademie mit drei Abteilungen errichtet werden.

Bildungspolitisch standen die „Zeichen der Zeit“ eher auf Ausgleich und „Beruhigung“-Zielperspektiven, die u.a. durch einen aufwendigen „Bildungsgipfel“ erreicht werden sollten. Erneute Strukturdebatten, wie in der Phase vom HILF zum HeLP mit den daraus folgenden Organisationsänderungen und schwierigen Personalentscheidungen, waren nicht gefragt und sollten offensichtlich vermieden werden.

Die hessische Lehrerfortbildung war in ihren früheren Organisationsformen, Konzepten und Methoden nicht mehr herzustellen bzw. wiederzubeleben, zumal es – zumindest nicht öffentlichkeitswirksam - kaum Bündnispartner für entsprechende Zielvorstellungen gab.

So blieb es bei einer freundlichen Antwort der amtierenden Kultusministerin Nicola Beer, die am 12.12.2012 an Prof. Messner schrieb: „Schulen benötigen, wie sie richtig ausführen, ein regionales Unterstützungssystem, das einen an den regionalen Bedarfen ausgerichteten und zielgerichteten Ressourceneinsatz ermöglicht.“³⁸⁰

Nach der Auflösung des HeLP sind inzwischen fast 15 Jahre vergangen und es wäre an der Zeit die bestehenden Strukturen in der hessischen Lehrerfortbildung noch mal kritisch zu prüfen.

13.2. Positionen der Lehrerschaft zur Entstehung und Auflösung des HeLP

An dieser Stelle werden vor allem Dokumente der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen (GEW) ausgewertet. Sie sind durchaus repräsentativ für eine breite Mehrheit der hessischen Lehrerinnen und Lehrer sowie für die Positionen, die in den Mitbestimmungsgremien (in den Personalräten) vertreten wurden.

Dabei fällt auf, dass es für die von der GEW über mehrere Jahrzehnte in besonderer Weise beeinflusste hessische Lehrerfortbildung bisher viel Akzeptanz und Wertschätzung gab.

Vor diesem Hintergrund signalisierte die GEW auch zunächst ihre Bereitschaft, die Umgestaltung der Landesinstitute mitzutragen, wenn sie zu einem verbesserten qualitativen und quantitativen Fortbildungs- und Beratungsangebot führt und die systemische Fortbildung verstärkt wird. Außerdem sollten die Beratungsangebote und Beratungsdienste für Lehrkräfte und Schulen ausgebaut werden³⁸¹

³⁷⁹ Schreiben vom 11.3.2014

³⁸⁰ S. 1

³⁸¹ Diskussionspapier des Referates Aus- und Fortbildung (1989)

In einem Grundsatzbeschluss aus dem Jahre 1990 verwies die GEW auf ihre zentralen Prinzipien im Bereich Fort- und Weiterbildung: Freiwilligkeit, Handlungsorientierung, Prozessorientierung und Kontinuität.³⁸² Von besonderer Bedeutung war für die GEW die Mitbestimmung der Lehrkräfte, insbesondere im Rahmen der Programmgewinnung.

Fort- und Weiterbildung, so heißt es dem o.g. Beschluss sollen „nicht nur Anforderungen von Gesellschaft und Schule und individuell vorhandene Bedürfnisse befriedigen, sondern auch anregen und auf neue Wege neugierig machen, Anstöße geben, Raum für Experimente bereitstellen und individuelle Kompetenzerweiterungen ermöglichen“.³⁸³

Angeichts aktueller gesellschaftlicher und pädagogischer Herausforderungen sollten die organisatorischen und finanziellen Ressourcen so ausgeweitet werden, „dass jede Lehrerin und jeder Lehrer innerhalb von drei Jahren für mindestens eine Woche an Fortbildungsveranstaltungen teilnahmeberechtigt ist“.³⁸⁴ Um diesen Anspruch realisieren zu können, sollte jeder Schule eine Vertretungsreserve für Fortbildung in Höhe von mindestens 5 Prozent der Planstellen zugewiesen werden.

Die Entwicklung zum HeLP wurde inzwischen als „Schritt in die falsche Richtung“ und als Systemwechsel gesehen.³⁸⁵ Als besonders kritisch eingeschätzt wurde, dass in dem neu errichteten HeLP Fortbildung nur noch eine von zehn Aufgaben war. Das HeLP verfügte außerdem über eine höchst komplexe Organisationsstruktur ..., die selbst für Fachkompetente zuweilen schwer durchschaubar war. So war es absehbar, dass das neue HeLP zunächst nur auf sehr begrenzte Akzeptanz, ja sogar Ablehnung stieß.³⁸⁶

Nach sieben Jahren HeLP stellt die GEW 2005 fest, dass es ein unzureichendes und tendenziell rückläufiges Angebot staatlicher Fortbildungsveranstaltungen gibt.³⁸⁷

Nach der „Zerschlagung des HeLP“, so die GEW, sei es den nachfolgenden Einrichtungen nicht annähernd gelungen, eine bedarfsgerechte Fortbildung anzubieten. Der sog. freie Fortbildungsmarkt funktioniere nur in Teilbereichen, da private Anbieter i.d.R. nicht über die erforderlichen unterrichtsbezogenen und fachdidaktischen Kompetenzen verfügen.

Die gewerkschaftliche Kritik an der Neuausrichtung der hessischen Lehrerfortbildung bezog sich außerdem auf folgende Punkte:

- die zunehmende Einbeziehung „freier“ Fortbildungsanbieter,
- die Kostenbeteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- das System der Leistungspunkte,
- die Rolle der Schulleitungen im Hinblick auf Auswahl und Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen,

³⁸² Beschluss des Hauptausschusses vom 21.9.1990

³⁸³ ebd

³⁸⁴ ebd

³⁸⁵ s., Titel der Hessischen Lehrerzeitung Heft 9/1995, S. 9-17

³⁸⁶ Hessische Lehrerzeitung 7/8/1999, S. 7

³⁸⁷ Walentowitz, Gerhard: Recht auf Fortbildung. Vorschlag für eine fortbildungspolitische Neuausrichtung der GEW Hessen. Internes Papier. Februar 2013, S.32

- die Mitarbeitergespräche durch die Schulleitungen,
- die „Unterfinanzierung“ schulinterner Fortbildung durch die Schulbudgets

Besonders kritisch gesehen wird außerdem die zunehmende Anzahl von Veranstaltungen kurzer Dauer, z.B. in Form von halbtägigen Seminaren, die nach dem Unterricht stattfinden.

Kritisch gesehen wurde außerdem die Abschaffung der Programmhefte, die ursprünglich an alle Lehrkräfte verteilt wurden. So müssten die Kolleginnen und Kollegen bereits für die Suche geeigneter Fortbildungsveranstaltungen viel Zeit aufwenden.

In dieser Situation, in der von „Zerschlagung“ und „Abriss“ der hessischen Lehrerfortbildung gesprochen wurde, greift die GEW auf die lange Tradition der selbstorganisierten Fortbildung in Hessen zurück und gründet 2005 eine gemeinnützige „Bildungsgesellschaft“, um dem „dramatischen Abbau von Fortbildungsmöglichkeiten praktisch etwas entgegen zu setzen“.³⁸⁸

So entstand die lea-Bildungsgesellschaft aus dem Wunsch, „wieder eine selbst- und mitbestimmte Fortbildung zu bekommen, in der unser Bildungsbegriff, unsere Vorstellungen von einer guten Schule im Mittelpunkt stehen, wo Kolleginnen und Kollegen, die in der Unterrichtspraxis stehen, eine praxistaugliche Fortbildung anbieten.“³⁸⁹

Das HILF, so Richard Cossmann in seinem (selbst-)kritischen Rückblick, „und viele seiner unbequemen, nicht-linearen Strukturen sind jedenfalls vergangen und (zu) viele haben nur zugeschaut“.³⁹⁰

In Orientierung an den o.g. kritischen Einschätzungen zur hessischen Lehrerfortbildung unterstützte die GEW die Zielsetzung und Grundstruktur des von Messner u.a. vorgeschlagene Konzepts der Gründung von vier regionalen Kompetenzzentren in Süd-, Nord-, und Mittelhessen und in Frankfurt mit den o.g. Aufgaben und Kooperationsverpflichtungen.

Dabei ging es nicht um eine Rückkehr zum „alten HILF“, sondern um eine dritte Phase der Lehrerbildung „mit eigenem Profil“, die nicht als „Subfunktion anderer staatlicher Einrichtungen organisiert“ wird und die „von Angehörigen des Berufsstandes wesentlich mitverantwortet wird“.³⁹¹

An dieser Stelle verweist die GEW zu Recht auf eine problematische Umsteuerung, die als technokratisch bezeichnet werden kann, weil sie die betroffenen Personen nicht hinreichend einbezieht.

In einem Beschluss des Landesvorstandes vom 19.05.2017 verweist die GEW nochmal grundsätzlich auf die Verpflichtung des Staates, Fortbildung anzubieten, „die sowohl der Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch der Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte mit all ihren Facetten ...Finanzielle Mittel sind dafür bereitzustellen“.³⁹²

³⁸⁸ ebd

³⁸⁹ Stötzel, Karola u.a.: 10 Jahre lea bildungsgesellschaft. In: Hessische Lehrerzeitung 4/2016, S. 24

³⁹⁰ HLZ 7/8, 1999, S. 13

³⁹¹ Heike Lühmann in HLZ 1-2, 2014

³⁹² Beschluss des Landesvorstandes vom 19.05.2016, S.6

Wichtige Schwerpunkte künftiger Fortbildung sollten sein:

- Didaktische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Themen (die bisher weitgehend fehlten)
- Unterricht in multiprofessionellen Teams
- Inklusive Schulentwicklung
- Interkulturelle und antirassistische Pädagogik
- Sprachsensibler Unterricht

Eine weitere zentrale Forderung der GEW bezieht sich auf die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Programmgewinnung. Aus Sicht der GEW war es im früheren Fortbildungswerk und im HILF gängige Praxis, dass die bildungspolitischen Prioritäten der jeweiligen Landesregierung in den Proramplanungen der Lehrerfortbildung immer Berücksichtigung fanden, aber nicht über die Fortbildungsinteressen der Lehrerschaft gestellt wurden.

14. Von der Regionalen Lehrerfortbildung zur Pädagogischen Unterstützung

Bei der Eingliederung der regionalen Lehrerfortbildung in die Organisationsstruktur der Staatlichen Schulämter, lag es nahe, zunächst von einem Arbeitsbereich „Unterstützung“ als vierten Bereich - neben Aufsicht, Service und interne Dienste - auszugehen. In weiteren Beratungen, vor allem in den Dienstversammlungen der bisherigen Leiterinnen und Leiter der HeLP-Regionalstellen, setzte sich jedoch der Begriff „Pädagogische Unterstützung“ durch.³⁹³ Damit sollte deutlich werden, dass sich der neue Aufgabenbereich der ehemaligen Regionalstellenleiterinnen und -leiter nicht auf allgemeine Unterstützungsleistungen beschränkt, sondern vielfältige Aktivitäten zur pädagogischen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht einschließt.

In weiteren mehrjährigen Klärungsprozessen etablierte sich ein Grundverständnis von Pädagogischer Unterstützung, das folgende Arbeitsschwerpunkte umfasste:

- Schulentwicklungsberatung
- Fachliche Beratung
- Psychologische Beratung

Leistungen aus dem Bereich der Pädagogischen Unterstützung sollten grundsätzlich nur auf Nachfrage einer Schule und mit möglichst passgenauem „Zuschnitt“ erfolgen. Sie sollten als „kundenorientierte“ Dienstleistungen und nicht als bevormundende Hilfe praktiziert werden.

Inzwischen ist weitgehend geklärt, dass die Schulentwicklungsberatung der Staatlichen Schulämter die Aufgabe hat, die Schulleitungen bei der Planung und Realisierung von Schulentwicklungsprozessen zu unterstützen und insbesondere folgende Schwerpunktthemen zu bearbeiten:

³⁹³ die betroffenen Personen wurden vom HKM ausdrücklich aufgefordert, ihren neuen Arbeitsbereich im Staatlichen Schulamt näher zu konkretisieren und sich mit dem Kultusministerium abzustimmen

- Fortschreibung des Schulprogramms, Leitbildentwicklung und Profilbildung,
- Priorisierung von Entwicklungsvorhaben, Maßnahmenableitung und Zielvereinbarungen,
- Strukturierung und Steuerung von Umsetzungsprozessen,
- Entwicklung systematischer Fortbildungsplanung,
- Teamentwicklung, Aufbau schulischer Arbeitsstrukturen und Netzwerke.³⁹⁴

Mit der Anbindung von Unterstützungsleistungen an die Staatlichen Schulämter sollte deren Orientierung am schulischen Bedarf gewährleistet werden und mehr Nachhaltigkeit der Unterstützungsleistungen erreicht werden. System- und fachbezogene Unterstützung sollten enger verknüpft und aufeinander abgestimmt werden. Dazu wurden inzwischen in allen Schulämtern „multithematische Teams“ (MTT) gebildet mit dem Auftrag, den Einsatz der Beraterinnen und Berater bzw. Fortbildnerinnen und Fortbildner zu koordinieren und den Umfang sowie die jeweiligen Formate der Unterstützung (Fachberatung, Fortbildung, Prozessbegleitung) im Vorfeld zu klären. In diesen Teams sind vertreten: der Bereich Pädagogische Unterstützung, die Schulpsychologie sowie die Schulberatung (ehemals Schulinspektion), die Leiterin/der Leiter des Bereichs Pädagogische Unterstützung (LPU) im Staatlichen Schulamt.

Als Einstieg in einen Beratungsprozess sind grundsätzlich unterschiedliche Wege möglich, z.B.

- Beratung nach Schulinspektion oder auf Anfrage. Adressaten sind in erster Linie Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Mitglieder von Steuergruppen, „weil sie für die Steuerung der Entwicklungsprozesse in ihrer Schule hauptverantwortlich sind. Dazu gehört auch, einen schulinternen Beteiligungsprozess zu organisieren“.³⁹⁵
- Schulinterne und schulübergreifende Nutzung des Qualitätszyklus der systematischen Schulentwicklung und einzelner Instrumente. Interessierte Schulen können dafür Beratung durch ehemalige Schulinspektorinnen und Inspektoren, die an den Schulämtern „stationiert“ sind, abrufen,
- Evaluation nach interner Bestandsaufnahme und Datenauswertung mit anschließendem Beratungsprozess, der sich am o.g. Zyklus der Qualitätsentwicklung orientiert.³⁹⁶

Als zusätzliche Unterstützung bietet die Hessische Lehrkräfteakademie allen Schulleitungen ein externes Coaching an.³⁹⁷

Auf der organisatorischen Ebene der hessischen Lehrerfortbildung kommt es 2013 und 2015 zu weiteren tiefen Einschnitten: das 2013 errichtete Landesschulamt wird nach kurzer Dauer von zwei Jahren wieder aufgelöst. Mit ihrem Gesetzentwurf zur

³⁹⁴ <https://schulaemter.hessen.de/schulqualitaet/schulentwicklungsberatung>

³⁹⁵ Hessisches Kultusministerium (2016) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Schulen & Ermittlung des Fortbildungs- und Beratungsbedarfs. Instrumente und prozessbegleitende Beratung zum Qualitätszyklus, Seite 3

³⁹⁶ die hessischen Schulen können sich anlassbezogen von Schulberaterinnen und Schulberatern evaluieren lassen

³⁹⁷ dafür ist ein begründeter Antrag zu stellen

„Neustrukturierung der hessischen Bildungsverwaltung“ vom 7.10.2014 stellen die Fraktionen der CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN fest, dass der Ansatz eines einheitlichen Landesschulamtes „nicht überzeugend“ war. Deshalb soll das Landesschulamt durch eine „neustrukturierte Schulaufsicht“ ersetzt werden.³⁹⁸

Als neue Einrichtung wurde zum 1.4.2015 die Hessische Lehrkräfteakademie gegründet. Sie übernahm mit ihren 3 Abteilungen die wesentlichen Aufgaben des bisherigen Landesschulamtes. Seitdem ist die Fortbildung in der Abteilung 2 angesiedelt. Diese Abteilung ist vor allem für die Professionalisierung der hessischen Lehrkräfte und die Qualifizierung schulischer Führungskräfte zuständig, außerdem für die Weiterentwicklung der hessischen Kerncurricula. Darüber hinaus werden Projekte und Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung koordiniert.

Die Neuorganisation des Jahres 2015 zielt vor allem auf eine Lehrkräfte- und Führungskräftefortbildung „aus einem Guss“ sowie auf eine stärkere Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der externen und internen Evaluation.

Aufgrund bildungspolitischer Vorgaben wurden die staatlichen Unterstützungsleistungen auf sechs priorisierte Themenbereiche konzentriert: Inklusion, Medienbildung, Ganztagschule, Berufsorientierung, Integration von Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, lesen/schreiben/rechnen. Zu diesen Themen können erprobte Instrumente und Checklisten für eine interne Bestandsaufnahme und weitere Instrumente zur Steuerung schulinterner Entwicklungsprozesse abgerufen werden.³⁹⁹

Darüber hinaus soll es weiterhin Unterstützungsangebote zu schulspezifischen Entwicklungsthemen geben.

Die Beratung der Schulen werde, so die Ankündigung des Kultusministeriums, von Beratungsteams, die von der Hessischen Lehrkräfteakademie qualifiziert wurden, durchgeführt. Die Beratung soll Nachfrage orientiert sein und sich auf den Unterstützungsbedarf einer Schule beziehen. Die Beraterinnen und Berater sollen im weiteren Beratungsprozess einen systemischen Blick einnehmen, „das heißt sie betrachten die Aufgaben vor dem Hintergrund der Schule als Ganzes, als lernende Organisation.“⁴⁰⁰

Mit der hier kurz skizzierten Neuorientierung von Fortbildung und Beratung wurde u.a. der Versuch unternommen, neuere Forschungsbefunde zur Wirksamkeit der von staatlicher Seite und privaten Trägern angebotenen Fortbildungsveranstaltungen zu berücksichtigen. Sie belegen, dass die herkömmlichen Formate von praxisfernen und kurzzeitigen Lehrgängen weitgehend unwirksam waren, unabhängig wie gut ihre Qualität von den Teilnehmern beurteilt wurde.⁴⁰¹

Sie verweisen außerdem auf die besondere Bedeutung des informellen Lernens, z.B. durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, durch Nutzung des Internets, durch

³⁹⁸ Drucksache 19/971

³⁹⁹ z.B. Checklisten für eine Bestandsaufnahme, Bilanzierungsbögen, Maßnahmenpläne

⁴⁰⁰ <https://schulaeamter.hessen.de/>

⁴⁰¹ Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela: Das Lernen von Lehrpersonen im Fokus. In: Grimm, Andrea/Schoof-Wetzig: Was wirklich wirkt!? Loeccum 2015

das Lesen von Fachliteratur etc.⁴⁰² Insgesamt ist das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, wie Hilbert Meyer feststellt, vielfältiger und bunter geworden, eher noch vielfältiger und bunter als das Lernen der Schülerinnen und Schüler.⁴⁰³

Im Zuge der Neuorganisation hessischer Lehrerfortbildung sollte - wie bereits erwähnt - berücksichtigt werden, dass Fortbildungen dann erfolgreich sind, wenn sie längerfristig angelegt sind, sich auf den alltäglichen Unterricht beziehen und externe Expertise einbeziehen.

Dazu liegen in Hessen vielfältige Erfahrungen vor, z.B. aus dem Projekt SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) und seinen Verknüpfungen von zentralen, regionalen und schulinternen Fortbildungsbausteinen.

Zum Fortbildungsalltag in Schulen und Tagungsstätten gehört allerdings auch die Erfahrung, dass Fortbildungsveranstaltungen folgenlos bleiben – ein Phänomen, das Dietrich Wahl bereits Anfang der 90er Jahre empirisch untersucht hat. Dabei hat er festgestellt, dass die Mehrzahl der von ihm erfassten Fortbildungsteilnehmer von den Inhalten der Fortbildung beeindruckt war und positive Rückmeldungen gab. Aber ein halbes Jahr später war so gut wie nicht umgesetzt worden, weil die eingefahrenen Routinen im Alltagsbetrieb die Oberhand behielten.⁴⁰⁴ So bleibt die Fortbildungsveranstaltung im Wesentlichen ein „Strohfeuer“ und wird nicht zu dem erhofften Einstieg in nachhaltige Innovationen. Das Kollegium bleibt in seiner „Komfortzone“.

Im Zuge ihrer erweiterten Selbstständigkeit haben die hessischen Schulen seit Anfang der 90er Jahre zunehmend Verantwortung für die Weiterqualifizierung ihres Personals übernommen.

Dabei sind die Schulleiterinnen und -leiter die zentralen Akteure: Sie sind für die Fortbildungsplanung und in diesem Zusammenhang für die Schwerpunktsetzungen an ihrer Schule zuständig. Sie entscheiden darüber, wer an welchen Fortbildungen teilnimmt und wie die finanziellen Mittel (Fortbildungsbudget) eingesetzt werden.

Ein wichtiges Aufgabenfeld für Schulleitungen ist inzwischen die Berufseingangsphase (BEP), die Einarbeitung und Begleitung neu eingestellter Lehrkräfte im Sinne einer systematischen Personalentwicklung.

Es wird zunehmend erwartet, dass Schulen Fortbildungsbeauftragte benennen, die zusammen mit der Schulleitung und ggf. mit dem Personalrat schulinterne Fortbildungsveranstaltungen organisieren.

In Hessen stehen, wie in den meisten Bundesländern, zentrale und regionale Anlaufstellen zur Verfügung.

Diese bieten i.d.R. Erstgespräche zur Klärung des individuellen und schulischen Unterstützungsbedarfs an und darüber hinaus Orientierungshilfen bei der Sichtung bereits vorhandener Unterstützungsangebote. Alle Bundesländer verfügen inzwischen über umfangreiche Datenbanken mit den Fortbildungsangeboten staatlicher

⁴⁰² s. Heise, Maren: Informelles Lernen von Lehrkräften. Münster (Waxmann)2009

⁴⁰³ Meyer, Hilbert: Vortrag auf der DIDACTA 2015

⁴⁰⁴ Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1991

Stellen sowie freier Träger. Allein in Hessen sind über 3500 akkreditierte Veranstaltungen erfasst.⁴⁰⁵

Wer nur einen Experten für seine Schule sucht, kann einen Referentenkatalog nutzen und findet hier vor allem die externen Anbieter (Fortbildner, Trainer, Berater), die sich bereit erklärt haben, mit anfragenden Schulen passende Angebote zu konzipieren und schulinterne Veranstaltungen durchzuführen.

Darüber hinaus findet man in einem Anbieterkatalog noch weitere Infos zu den Anbietern: Profil, Kontaktdaten, Qualifikationen durchgeführte Veranstaltungen.

Schulleiterinnen und Schulleiter können mit Hilfe dieser Kataloge für ihre Schule einen Qualifizierungsfahrplan zusammenstellen. Der Anbieterkatalog erfasst schwerpunktmäßig externe Organisationen und Einrichtungen, Fortbildner, Coaches und Trainer für die zentralen Themenfelder der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Voraussetzung für die Aufnahme in den Katalog ist die Bereitschaft, mit den Schulen das passende Angebot zu konzipieren und die Fortbildung oder Beratung auch vor Ort, in der Schule durchzuführen. Darüber hinaus ermöglicht der Katalog eine gezielte Suche nach Unterrichts- und Schulentwicklungsthemen, die nach den Qualitätsbereichen des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität angeordnet sind. Alle im Katalog geführten Referentinnen und Referenten sind akkreditiert. So erfüllen die Angaben die gesetzten Qualitätsstandards und können die Schulen bei ihrer Suche ausreichend informieren. Die zu allen Fortbildnern des Referentenkatalogs hinterlegten detaillierten Anbieterinformationen geben Schulen und Lehrkräften eine fundierte Entscheidungsgrundlage. Ausführliche Kontaktinformationen ermöglichen es, im direkten Austausch mit dem Referenten oder der Referentin die Anforderungen an die gewünschte Fortbildung abzuklären. In Hessen gibt es inzwischen in allen 15 Schulamtsbereichen Ansprechpersonen für Fortbildungsanfragen und Bedarfsmeldungen der Schulen. Dies sind die Leiterinnen und Leiter des Bereiches Pädagogische Unterstützung (LPU). Sie klären im Vorfeld den konkreten Unterstützungsbedarf und übernehmen eine „Lotsen-Funktion“ für die anfragenden Schulen.

Nach bewährter Praxis wenden sich Schulleiterinnen und Schulleiter i.d.R. direkt an einzelne Personen aus dem Team der Schulentwicklungsberatung.

In einem geringen Umfang bieten diese Beraterinnen und Berater auch Fortbildungsveranstaltungen zu Themen der Schulentwicklung an, z.B. zur Rolle der Fortbildungsbeauftragten, zur Teamentwicklung oder zur Arbeit mit/in Steuergruppen. Die fachliche Fortbildung gehört nicht zu den bildungspolitisch gesetzten Schwerpunkten.

Dazu heißt es in der o.g. nichtamtlichen Verkündung des hessischen Kultusministeriums vom November 2016, dass Lehrkräfte individuell Fortbildungen (fachliche Qualifikationen) besuchen können. Angesichts einer deutlichen Reduzierung der finanziellen und personellen Ressourcen um Bereich regionaler Fortbildung und Schulberatung in Hessen sind längerfristige Beratungsprozesse nur noch begrenzt möglich. Dies gilt auch für die Begleitung größerer

⁴⁰⁵ s. www.akkreditierung.hessen.de

Schulentwicklungsvorhaben, wie z.B. Gesundheitsfördernde Schule, Inklusion, Medienbildung.

Zur Finanzierung schulischer Qualifizierungsmaßnahmen steht den Schulen seit 2005 ein Budget im Umfang von 40€ pro Stelle zur Verfügung. Einzelne Schulen, insbesondere aus dem Bereich der selbstständigen beruflichen Schulen, finden Möglichkeiten über Umschichtungen in ihrem Haushalt wesentlich höhere Summen für Fortbildung zur Verfügung zu stellen.

Mit der Neustrukturierung der hessischen Bildungsverwaltung im Jahre 2015 waren u.a. folgende Entwicklungstendenzen verbunden:

- Stärkere Anbindung der Schulämter an das Kultusministerium.⁴⁰⁶
- Bündelung und Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung sowie der schulischen Qualitätsentwicklung und der Qualifizierung für Leitungsaufgaben in der neu gegründeten Lehrkräfteakademie.
- Die Arbeit der Lehrkräfteakademie konzentrierte sich auf die Themen, die für die Weiterentwicklung des Unterrichts und des Schulwesens prioritär sind.
- Sie hat außerdem den Auftrag landesweit gültige Fortbildungskonzeptionen und Qualitätsstandards erarbeiten.“⁴⁰⁷

Die von der Lehrkräfteakademie erarbeiten Rahmenkonzepte sollen dann regional umgesetzt werden und „zwar - wo immer möglich – durch direkte Fortbildung und Prozessbegleitung in den Schulen“. Nach Auffassung des Hessischen Kultusministers Prof. Lorz soll damit „gleichzeitig eine landesweite Ausrichtung und eine hohe Wirksamkeit der Fortbildung für die Schulen“ erreicht werden.

Im Unterschied zu der nach seiner Einschätzung „langjährigen Zersplitterung der Lehrerfortbildung durch unkoordinierte Angebote verschiedener Träger“, sollten nun die Erkenntnisse aus Erziehungswissenschaft (empirische Wende), interner und externer Evaluation „unmittelbar in die Lehrerbildung einfließen“ und „auch dort ankommen, wo sie gebraucht würden: in den Klassenzimmern“.⁴⁰⁸

Intern wurde in diesem Zusammenhang von einer „Ressourcenoptimierung“ durch eine verstärkte Kooperation der Staatlichen Schulämter in sog. Kooperationsverbünden gesprochen. Durch die Zusammenarbeit mehrerer benachbarter Schulämter soll eine größere Einheitlichkeit bei der Wahrnehmung fachlicher Aufgaben und damit eine Qualitätssteigerung erreicht werden.

„Wir brauchen“, so Lorz, unsere zuverlässigen und loyalen Staatlichen Schulämter und zwar auch in Zeiten der zunehmend selbstständiger werdenden Schulen!“⁴⁰⁹

Im Rahmen eines „Bildungsgipfels“ verständigten sich wichtige Akteure der hessischen Bildungspolitik 2016 auf Leitlinien für die nächsten zehn Jahre.

Eine Arbeitsgruppe, die sich mit Fragen der Lehrerbildung beschäftigt hat, sieht aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen die Notwendigkeit verstärkter Fortbildungsangebote zu den Themen „Berufsorientierung“, „Ganztag“, „Individuelle Förderung“, „Inklusion“.

⁴⁰⁶ Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Hessischer Landtag, Drucksache 19/971 vom 7.10.2014

⁴⁰⁷ Presseerklärung des Hessischen Kultusministeriums vom 24.3.2015

⁴⁰⁸ ebd

⁴⁰⁹ Presseerklärung von 24.3.2015

„Grundsätzlich sollen sich die Themenfelder der Fortbildungsangebote zum einen an durch das Hessische Kultusministerium vorgegebenen strategischen Zielsetzungen orientieren, zum anderen ebenso an den Bedarfen der Lehrkräfte, die im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung und neuer Forschungserkenntnisse/Technologien entstehen.“⁴¹⁰

Im Abschlussbericht vom 17.7.2016 wird festgehalten, dass Fortbildung auch der Stärkung der Lehrerpersönlichkeit im Kontext der Bewältigung von Veränderungsprozessen diene „Coaching und Supervision werden hierfür als gewinnbringende Methoden eingeschätzt.“⁴¹¹

Allerdings soll die Verbindlichkeit der Nutzung entsprechender Angebote noch geprüft werden. Weiterhin beabsichtigt das Kultusministerium, eine systematische Qualifizierung zur Stärkung der Berufseinstiegsphase und zur Vorbereitung auf Funktionsstellen einzuführen bzw. auszubauen.

Wie in einem beigefügten Positionspapier des Hauptpersonalrates der Lehrerinnen und Lehrer gefordert, sollen für die Berufseinstiegsphase besondere Fortbildungs- und Unterstützungsangebote in Zusammenarbeit mit den Universitäten und Studienseminaren entwickelt werden. Dabei sollen Verfahren der Supervision und der kollegialen Fallberatung eingesetzt werden, aber auch Themen wie Unterrichtsstörungen, Teamarbeit, Zeitmanagement, Gesundheitsförderung bearbeitet werden.

Fortbildung soll zukünftig ein „selbstverständlicher Bestandteil der sich weiter entwickelnden Schule“ sein, eine entsprechende Fortbildungskultur soll entwickelt werden.⁴¹²

Was diese Fortbildungskultur konkret beinhaltet wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Ebenso fehlen konkrete Hinweise auf die finanziellen und personellen Ressourcen, die den Schulen zur Entwicklung und Stärkung ihrer Fortbildungskultur zukünftig zur Verfügung stehen werden.

Dabei wird der „Faktor“ Zeit in Zukunft eine wichtige Rolle spielen. Die Schulen brauchen Zeit für internen Austausch und Verständigung für gemeinsame Fortbildung als Gesamtkollegium. Die Erhöhung der Zahl der Pädagogischen Tage könnte dazu einen Beitrag leisten, ebenso wie die Einführung eines Sockelbetrages im Schulbudget, um kleineren Schulen mehr Spielräume zur Finanzierung von Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen.

Anfang 2017 erfolgte eine weitere Neuausrichtung der Fortbildung von Lehrkräften, der Beratung von Schulen sowie der Schulevaluation.⁴¹³

Sie wurde begründet mit der in den letzten Jahren stark gewachsenen Heterogenität der Schülerschaft, mit neuen pädagogischen Herausforderungen (z.B. Inklusion) sowie mit neuen fachlichen Anforderungen an Schule und Unterricht.

Das neue Fortbildungs- und Beratungsangebot soll erstmals systematisch koordiniert werden (HKM-LA-SSÄ) und sich verstärkt mit maßgeschneiderten Maßnahmen an Teilgruppen eines Kollegiums wenden.

⁴¹⁰ Bericht der Enquete-Kommission Bildung vom 17.7.2016, Zeile 1145-1148

⁴¹¹ ebd., Zeile 1153 f.

⁴¹² ebd., Zeile 1205-1206)

⁴¹³ Hessisches Kultusministerium: Presseinformation vom 18.1.2017

Ein wesentliches Ziel ist „die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Fortbildung und Beratung für und in den Schulen, insbesondere im Hinblick auf die Unterrichtsqualität“.⁴¹⁴ Bei Bedarf sollen externe Experten einbezogen werden.

Die Schulevaluation soll sich künftig auf drei Schwerpunkte konzentrieren:

- Beratung der Schulen zur systematischen Schulentwicklung und schulinternen Evaluation auf Anfrage der Schule. Sie setzt an den Fragestellungen der Schule an und beginnt mit einer Ziel- und Aufgabenklärung.
- Externe Evaluation (Außenblick) durch Experten der LA auf Anfrage der Schulleitung, Schulkonferenz oder Schulaufsicht
- Schulübergreifende Evaluation zu einem bestimmten Thema im Auftrag des Ministeriums

Aus dem Kreis der ehemaligen Schulinspektorinnen und -inspektoren stehen den Schulen 20 hauptamtliche Schulberaterinnen und Schulberater für individuelle Beratungen zur Verfügung.

15.Exkurs: Entwicklungstendenzen der Lehrerfortbildung in anderen Bundesländern: Neue Erkenntnisse für Hessen?

Anfang 2018 führte der Verfasser dieser Arbeit im Auftrag des DVLFB eine exemplarische Recherche zur Situation der Lehrerfortbildung in sieben Bundesländern durch: Hessen, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bayern (Nürnberg). In weiteren fünf Bundesländern wurden Fortbildungsverantwortliche angesprochen, die allerdings zum damaligen Zeitpunkt keine näheren Angaben machen konnten bzw. wollten.

Die Recherche ging von folgendem Szenario aus:⁴¹⁵

„Ein Schulleiter einer weiterführenden Schule (Sekundarstufe I) sieht - nach dem letzten Bericht der Schulinspektion oder nach Auswertung der aktuellen Vergleichsarbeiten oder nach eigener Einschätzung - Fortbildungsbedarf im Bereich Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern, insbesondere im Hinblick auf die bestehende Unterrichtskultur. Er sieht außerdem Qualifizierungs- und Beratungsbedarf bei der Weiterentwicklung der „Arbeitskultur“ seiner Schule, z.B. bei der Teamarbeit, beim kollegialen Feedback und der Fortbildungsplanung.

Wie kann er jetzt vorgehen?

- Mit wem von außerhalb kann er seine Beobachtungen besprechen?
- Wo bekommt er Informationen und Beratung?
- Welche konkreten Unterstützungsangebote stehen ihm/seiner Schule/einzelnen Lehrkräften, Fachschaften auf zentraler und regionaler Ebene bereits zur Verfügung: als terminierte Seminarangebote bzw. Angebote, die speziell für die Schule maßgeschneidert werden?
- Wie könnte ein Unterstützungs- und Qualifizierungsfahrplan aussehen?

⁴¹⁴ Internes Papier zur 3.Führungskonferenz „Fortbildung und Beratung am 1.7.2016 in Wiesbaden

⁴¹⁵ Dieses Szenario entstand auf Vorschlag von Peter Daschner

- Wie gewinnt er gute Experten, die ihn und sein Kollegium in den anstehenden Qualifizierungsprozessen beraten, unterstützen, Input geben ggfs. moderieren?
- Was kostet das und wie lässt es sich finanzieren?“

Die Ergebnisse dieser Recherche zeigen, dass es in den beteiligten Bundesländern vergleichbare, aber auch recht unterschiedliche Entwicklungen im Bereich der Lehrerfortbildung gibt. Entwicklungen im Bereich Lehrerfortbildung und Schulberatung gibt.

So verfügt **Rheinland-Pfalz** über ein Pädagogisches Landesinstitut und in diesem Rahmen über ein „Pädagogisches Beratungssystem“ (PäB), das mit seinen Angeboten alle Bereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität abdeckt und allen Schulen auf Nachfrage zur Verfügung steht. Die einzelnen Beratergruppen bieten kostenfreie Unterstützung in Form von Beratung, Fortbildung, Moderation und Prozessbegleitung. Eine weitere Anlaufstelle für Schulen bietet das Netzwerk Hospitationsschulen, das seit 2015 besteht und dem inzwischen 29 Schulen aus ganz Rheinland-Pfalz angehören.⁴¹⁶ Die Hospitationsbesuche sollten jeweils in den schulinternen Entwicklungsprozess der Besucherschule eingebettet sein.

Auf Nachfrage bieten die Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung Unterstützung bei der Planung und Vorbereitung der Hospitation an. Sie stehen außerdem für eine Prozessbegleitung und -beratung zur Verfügung.

Zur Unterstützung bei der internen Evaluation und der Weiterentwicklung der Feedbackkultur bietet die Plattform InES des PL vielfältige Instrumente zu Themen der Unterrichts- und Schulqualität.⁴¹⁷

Ein Veranstaltungskatalog enthält alle Seminarangebote des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz (PL), des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) in Trägerschaft der katholischen Kirche, des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen (EFWI) sowie weiterer Fortbildungsträger vor.

In **Hamburg** ist die „Agentur für Schulberatung“ im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung die zentrale Anlaufstelle für alle Anfragen nach Unterstützung. Die Agentur lädt anfragende Schulen (Schulleitung und Personalrat) zu Klärungsgesprächen über ihren konkreten Unterstützungsbedarf ein.

Dabei wird u.a. herausgearbeitet, ob die Schule eine punktuelle Unterstützung oder eine längerfristig angelegte Prozessbegleitung benötigt. In diesem Klärungsprozess kann sich auch ergeben, dass die Schulleiterin/der Schulleiter ein Einzelcoaching zu ihrer/seiner persönlichen Entwicklung als Führungskraft benötigt. In diesem Fall stellt die Agentur eine Empfehlungsliste für den Einsatz externer Beraterinnen und Berater zur Verfügung.⁴¹⁸

⁴¹⁶ Nähere Infos: <http://hospitation.bildung-rp.de>

⁴¹⁷ <http://ines.bildung-rp.de>

⁴¹⁸ www.li.hamburg.de/empfehlungsliste-externe-anbieter/

Eine zentrale Anlaufstelle ist außerdem die Abteilung Fortbildung des Landesinstituts (Li) mit ihren Referaten für alle Schulfächer und dem Referat „Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung“, das u.a. Didaktische Trainings im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses anbietet.

„Die Arbeit des Referats konzentriert sich auf die Unterstützung von Entwicklungsprozessen, in denen Leitungshandeln, Struktur- und Teamentwicklung, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Fortbildungen ... grundsätzlich aufeinander bezogen und integrierter Bestandteil einer Gesamtkonzeption sind.“

Wie im Gesamtkatalog des Li ausgewiesen, gibt es ein breit gefächertes Angebot an fachlicher- bzw. fachdidaktischer Fortbildung für einzelne Lehrkräfte und Fachgruppen unter besonderer Berücksichtigung aktueller Anforderungen an einen inklusiven Unterricht, bei zunehmender Heterogenität der Lerngruppen. Dies gilt auch für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer.

Als Beispiel für eine Angebotskonkretisierung soll hier ein Vorschlag der Leiterin der Agentur wiedergegeben werden:

Die Schulleitung kann sich an die Agentur für Schulberatung wenden. Dort wird ein Beratungsgespräch geführt, um das Anliegen und den damit verbundenen Unterstützungsbedarf zu klären. Das Unterstützungsangebot würde vermutlich folgendes sein:

Die Schulleitung bzw. das Leitungsteam und/oder ggf. die Steuergruppe erhalten im ersten Schritt eine externe Beratung mit dem Ziel, einen Masterplan zu erstellen:

- Die Schulentwicklungsschwerpunkte sind priorisiert,
- Kurzfristige, mittelfristige und langfristige Ziele sind formuliert,
- Ein Maßnahmenplan mit Zeitleiste ist erstellt,
- Ein Bilanzgespräch ist verabredet.

Diese externe Beratung kann finanziell mit ca. 38 €/Std. + MwSt. bezuschusst werden. In der Regel im Umfang von ca. 12 Stunden. Danach kann sich die Schulleitung wieder an die Agentur für Schulberatung wenden, um weitere Unterstützungsbedarfe zu konkretisieren und ggf. entsprechende Angebote zu erhalten:

Für die Fortbildungsplanung gibt es an Hamburger Schulen jeweils eine/n Fortbildungsverantwortliche/n, die/der als Teilnehmer/in des „Netzwerks Qualifizierungsplanung“ der Agentur für Schulberatung kostenlose Beratung erhalten kann. Außerdem bietet die Agentur für Schulberatung allen neuen Schulleitungsmitgliedern und im Rahmen von Tandemveranstaltungen einmal pro Jahr eine Fortbildung zum Thema Qualifizierungsplanung an.

Für das Thema Teamentwicklung vermittelt die Agentur für Schulberatung ebenfalls externe Fortbildner/innen zu den o.g. Bedingungen.

Bei Fachfortbildungen wenden sich die Fachleitungen oder die Schulleitung an die jeweilige Referatsleitung. Auch hier gibt es interne Fortbildungsangebote, die in der Regel für die Schulen kostenlos sind, da sie von LI-Mitarbeiter/innen durchgeführt werden.

In **Sachsen-Anhalt** ist das „Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung“ (LISA) für die Lehrerfort- und Weiterbildung zuständig. Es unterscheidet im Bereich

Fortbildung zwischen Seminarangeboten (s. eITis-Katalog) und Abrufangeboten (fachlich und überfachlich), die von Schulleitungen, Projekt- und Fachgruppen angefordert werden können. Dafür sind i.d.R. mindestens 9 Teilnehmende erforderlich. Darüber hinaus können Steuergruppen, Fachschaften, Jahrgangs- und Projektgruppen Beratung und Begleitung zu Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung anfordern.

Für eine solche Prozessbegleitung stehen Schulentwicklungsberaterinnen und -berater zur Verfügung. Sie unterstützen Schulen bei der Planung, Gestaltung, Umsetzung und Reflexion dieser Prozesse unter Berücksichtigung systemischer Zusammenhänge. Schulentwicklungsberaterinnen und -berater werden nur nach Anforderung durch eine Schule tätig und orientieren sich an den vorher vereinbarten Zielen, inhaltlichen Schwerpunkten und Arbeitsformen.

In Sachsen-Anhalt werden die Schulentwicklungsberaterinnen und -berater durch das Landesschulamt für fünf Jahre beauftragt. Sie verpflichten sich, pro Schuljahr Beratungsleistungen im Umfang von ca 70 Zeitstunden an Schulen zu erbringen. Sie bekommen dafür sechs Anrechnungsstunden auf ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung, d.h. sie werden für einen Tag pro Woche vom Unterricht freigestellt.

Im eITis-Portal stehen unterschiedliche Fortbildungsformate zur Verfügung. Neben regionalen Fortbildungsreihen, die meist aus Nachmittagsveranstaltungen bestehen, gibt es Tages- und Zweitagesveranstaltungen. Die meisten Veranstaltungen finden in der unterrichtsfreien Zeit statt.⁴¹⁹

Für Personen mit Leitungsfunktionen gibt es außerdem Coaching-Angebote mit dem Ziel, die individuelle Entwicklungsfähigkeit zu stärken und die persönlichen Ressourcen und Potenziale auszubauen. Die Teilnehmenden werden durch professionelle Begleitung darin unterstützt, eigene Ansätze zur Effizienzsteigerung ihres Führungshandelns zu finden und zu erproben.

Unter dem Titel „Abgucken erwünscht“ bieten sich zur Zeit 12 Referenzschulen für kollegiales Lernen an. Sie präsentieren ihre besonderen Stärken und gewähren Einblicke in den Unterricht sowie in ihren Schulalltag.

In **Niedersachsen** findet die regionale Lehrerfortbildung in den Kompetenzzentren der Universitäten mit Lehrerausbildung (8) und an ausgewählten Einrichtungen der Erwachsenenbildung (4) statt.

Das Onlineportal Beratung & Unterstützung informiert über die Unterstützungsleistungen der Landesschulbehörde (NLSchB).⁴²⁰ Dazu gehören u.a. Arbeits- und Gesundheitsmanagement, Fachberatung Unterrichtsqualität, Schulfachbezogene Fachberatung, Schulentwicklungsberatung.

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) koordiniert und evaluiert der regionalen Kompetenzzentren.

⁴¹⁹ s. www.bildung-lsa.de

⁴²⁰ <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen>

Für die Berufliche Bildung und den Bereich der Führungskräfte bietet das NLQ eigene Fortbildungen an.

Eine Veranstaltungsdatenbank des Landes enthält umfangreiche Angebote des NQL und der Kompetenzzentren, insbesondere die Angebote mit bildungspolitischer Priorität sowie Angebote weiterer zugelassener externer Anbieter. Darüber hinaus erstellen einzelne Kompetenzzentren noch Programmhefte und Infoflyer in Papierformaten.

Die Fortbildungsangebote zu den bildungspolitischen Schwerpunkten werden vom Land Niedersachsen zentral finanziert. Zusätzliche Nachfrage orientierte Veranstaltungen sind kostenpflichtig und können z.T. aus den Fortbildungsbudgets der Schulen finanziert werden.

Schleswig-Holstein unterscheidet zwischen schulbezogener-, lehrerbezogener Fortbildung sowie Schulentwicklungsberatung.

Schulbezogene Fortbildung wird als eine wichtige Führungsaufgabe der Schulleitung gesehen und findet vorrangig schulintern statt. Lehrerbezogene Fortbildung wird i.d.R. nachfrageorientiert und schulextern durchgeführt. Für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zu aktuellen bildungspolitischen Schwerpunkten steht den Schulen für das Kalenderjahr 2018 ein Schulbudget in Höhe von 250 € zzgl. „Anzahl der Lehrkräfte multipliziert mit 6,50 €“ zur Verfügung. Eine Schule mit 50 Lehrkräften verfügt also über insgesamt 575 € in einem Kalenderjahr.

Bei der lehrerbezogenen Fortbildung stehen Themen im Vordergrund, die einzelne Lehrkräfte einer Schule betreffen oder spezielle Qualifikationen vermitteln.

Die Schulentwicklungsberatung richtet sich an ganze Kollegien, Leitungsteams, Steuer-, Projekt- und Fachgruppen und grundsätzlich an Schulen aller Schularten.

Sie bietet an:

- Kontinuierliche längerfristige Begleitung
- Moderation einzelner Veranstaltungen oder Schulentwicklungstage
- Punktuelle Beratung

Seit 2018 können alle Schulen an einer externen Evaluation (Schulfeedback) teilnehmen. Dabei handelt es sich um ein dialogorientiertes Verfahren, aus dem Schulen Impulse für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung ableiten können.

Das Team Schulfeedback bietet weiterführende fachbezogene Diagnosen an, z.B. für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer.

Einzelne Schulen können sich mit ihren Anfragen an die Abteilung Fortbildung im Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) wenden. Sie hält ein umfangreiches Angebot der Fortbildung und Beratung sowohl für Fachlehrerinnen und Fachlehrer als auch für die Fachkonferenzen der Schulen vor. Die Inhalte orientieren sich an den Bedarfen der Fachkollegen sowie den fachdidaktischen und bildungspolitischen Entwicklungen. Interessierte Lehrkräfte können im Online-Buchungssystem „formix“ direkt nach Fort- und Weiterbildungsangeboten des IQSH und anderer Anbieter recherchieren und einzelne Veranstaltungen buchen.

Die Fachfortbildung wird in verschiedenen Formaten angeboten:

- Landesfachtage bieten Lehrkräften die Möglichkeit, sich in Fachvorträgen zu bundesweiten Entwicklungen zu informieren und einzelne Aspekte in Workshops zu vertiefen.
- Termingebundene Fortbildungen sind zentral gesteuert, werden aber zunehmend an verschiedenen Standorten des Landes themengleich angeboten, so dass die Fahrwege für die Kolleginnen und Kollegen möglichst kurz sind. Dabei ist die Anzahl der regional zuermöglichenden Angebote je nach Anzahl der Fachlehrerinnen und Fachlehrer unterschiedlich realisierbar.
- Mit den Abrufangeboten haben Fachteams einer oder mehrerer Schulen die Möglichkeit, Fortbildung entsprechend ihrer Bedarfe selbst zu organisieren und dabei für eine Vielzahl von Themen die fachliche Leitung bzw. Unterstützung der Mitarbeiter des IQSH

Nürnberg:

Im Unterschied zu anderen Bundesländern verfügt Bayern neben der zentralen Fortbildungsakademie in Dillingen über zwei städtische Fortbildungseinrichtungen:

- Das Pädagogische Institut München
- Das Institut für Pädagogik und Schulpsychologie in Nürnberg

Das PI München versteht sich „als eigenverantwortliches und weltoffenes Kompetenzzentrum für Fort- und Weiterbildung, für Beratung und Bildungsinformation, für Kooperation und Vernetzung“.

Das IPS Nürnberg arbeitet für eine Schule, „die eigenverantwortliches Lernen und die Teamarbeit fördert ... Schülerinnen und Schülern einen Lern- und Lebensraum bietet, in dem sie selbst sowie ihre Eltern mitwirken können, die als lernende Organisation die eigene Qualität ständig überprüft“. ⁴²¹

Das IPS Nürnberg hat den Auftrag, pädagogische und psychologische Konzeptionen für das städtische Schulwesen (14 Berufliche und 8 Allgemeinbildende Schulen) zu erarbeiten und die Schulen durch Lehrerfortbildungen, Schulentwicklungsberatung und -begleitung sowie Beratung und Supervision zu unterstützen. (s. „unser Profil“)

Darüber hinaus bekommen die einzelnen Schulen Hilfen beim Qualitätsmanagement und bei der systematischen Unterrichts- und Schulentwicklung.

Für fachbezogene Anfragen aus Schulen stehen jeweils Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer zur Verfügung.

Auf Anfrage unterstützen Prozessbegleiterinnen und -begleiter die Schulen bei Klärungsprozessen und der Gestaltung des für sie passenden Entwicklungsprozesses. Sie bringen fachliches Knowhow über Schulentwicklung ein, beraten bei der konzeptionellen Planung, moderieren Pädagogische Tage und sorgen für kontinuierliche Prozessreflektion und Evaluationen.

Die Ergebnisse dieser Recherche geben einen Überblick über Fortbildungsstrukturen in den ausgewählten Bundesländern und zeigen, dass es in der konzeptionellen

⁴²¹ aus dem Leitbild des IPS

Ausrichtung vielfältige Gemeinsamkeiten gibt. Dies betrifft z.B. die Rolle der Schulleitungen im Prozess der Fortbildungsplanung und der schulbezogenen Schwerpunktsetzungen. Sie verweisen aber auch auf deutliche Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen, insbesondere der finanziellen und personellen Ressourcen für Fortbildung und Beratung. So gibt es inzwischen in allen Bundesländern zentrale und/oder regionale Anlaufstellen für Anfragen aus Schulen. Dies sind i.d.R. die Landesinstitute, die allerdings mit unterschiedlichen Begriffen auf jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verweisen:

Hessen: Hessische Lehrkräfteakademie, Abteilung: Fortbildung und Leistungsfeststellungen

Sachsen-Anhalt: Landesinstitut für Schulqualität und Unterrichtsentwicklung (LISA)

Rheinland-Pfalz: Pädagogisches Landesinstitut (PL)

Hamburg: Landesinstitut Hamburg (LI), Agentur für Schulberatung

Niedersachsen: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und Niedersächsische Landesschulbehörde (NLSchB)

Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH)

Nürnberg: Institut für Pädagogik und Schulpsychologie (IPSN)

16. Zusammenfassung:

Bereits wenige Wochen nach Kriegsende wurden im Auftrag der Regierungen Hessen-Nassau und Hessen-Darmstadt im südhessischen Raum erste Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer in Form von „Sommerkursen“ durchgeführt.⁴²² Diese sollten in die neue „pädagogische Lage“ einführen und praktische Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts in Religion, Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde geben. Die Fortbildungsangebote richteten sich an Lehrerinnen und Lehrer, die durch keinerlei Verbindung zum Nationalsozialismus belastet waren.

Von 1948 bis 1950 fanden jeweils in den Sommerferien landesweite „Arbeitswochen“ statt, die von der „Pädagogischen Arbeitsstelle Wiesbaden“ organisiert wurden und eine Mischung aus Vorträgen, Exkursionen, kollegialem Austausch über Unterricht sowie Diskussionsforen über allgemeinpädagogische und bildungspolitische Fragen waren.

Mit der Errichtung der Rheinhardswaldschule und der Gründung des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes (1951) konzentrierten sich die staatlichen Fortbildungsangebote auf fachliche und fachdidaktische Themen sowie auf Fragen der Lehrerrolle. Darüber hinaus fanden Informationsveranstaltungen über neue Bildungspläne und aktuelle Entwicklungen im Bereich des Schulrechts und der Schulverwaltung statt. Fortbildung wurde vor allem als Beitrag zur Entwicklung der „gebildeten“ Lehrerpersönlichkeit wahrgenommen.

⁴²² Der erste Kurs mit etwa 200 Teilnehmern fand vom 23. Bis 30. Juli 1945 in Dieburg statt. Es folgten drei weitere Kurse

Die Programmerstellung erfolgte im Wesentlichen durch den amtierenden Direktor des Fortbildungswerkes, der sich an den Wünschen seiner vorgesetzten Behörde (HKM) und den gelegentlich eingehenden Vorschlägen der Lehrerschaft (i.d.R. über ihre Verbände) orientierte. Ein wichtiges Kriterium waren die Nachfrage bzw. die Anmeldezahlen für einzelne Veranstaltungen. So wurden hoch nachgefragte Lehrgänge im folgenden Jahr erneut angeboten.

Damit waren die Programme des Fortbildungswerkes, zumindest im ersten Jahrzehnt, vor allem eine Auflistung einzelner Veranstaltungen mit allgemein formulierten Titeln, unter denen man sich recht unterschiedliche Inhalte und Arbeitsformen vorstellen konnte. Ein Gesamtkonzept mit einer bildungspolitischen Schwerpunktsetzung war nicht erkennbar.

Im Zusammenhang mit der Einrichtung einer Dozentenstelle für politische Bildung Anfang der 60er Jahre wurde die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit und rechtsradikaler Tendenzen der Gegenwart auch ein Thema der hessischen Lehrerfortbildung. Zunächst erhielt das Fortbildungswerk den offiziellen Auftrag, entsprechende Fortbildungsmaßnahmen zu planen und umzusetzen.⁴²³ Als Beratungs- und Auskunftsstelle sollte die Dozentur für Politische Bildung den Lehrkräften aller Schulformen für einen persönlichen Erfahrungsaustausch und die Beratung über die einschlägige Literatur sowie die vorhandenen Lehr- und Arbeitsmittel zur Verfügung stehen. Mit dieser Dozentur wurde erstmals in der Nachkriegszeit ein bildungspolitischer Auftrag an die hessische Lehrerfortbildung erteilt. Diese neue Aufgabe erforderte zugleich veränderte Arbeitsformen und Methoden, die noch zu entwickeln und zu erproben waren.

Anfang der 70er Jahre erfolgte dann eine Schwerpunktverlagerung auf die Unterstützung der hessischen Curriculumreform, insbesondere auf die Beteiligung und Mitwirkung der Lehrerschaft bei der Entwicklung und Umsetzung neuer Lehrpläne und Rahmenrichtlinien. Damit gerieten die sozialen Prozesse in Lehrergruppen zunehmend in das Blickfeld der hessischen Lehrerfortbildung. Die besondere Herausforderung bestand u.a. darin, erwachsenen „Lernern“ Fachinhalte zu vermitteln und gleichzeitig die sozialen Prozesse innerhalb der Lerngruppe sowie zwischen dem Leitungsteam und den Teilnehmenden wahrzunehmen und ggf. zu steuern. In diesem Zusammenhang wurden Lehrgänge auch zu einem Erfahrungsfeld für die sozialen Prozesse in Schulklassen und Kollegien. Fortbildung wurde schließlich als Erwachsenenbildung definiert und daraus abgeleitet, dass für das Lernen von Erwachsenen spezifische Arbeitsformen und Methoden sowie Beziehungen auf „Augenhöhe“ erforderlich sind. Die Lehrkräfte sollten nicht primär Empfänger von Fortbildung, sondern aktive (Mit-) Gestalter ihrer Fortbildung werden.

Fortbildung sollte kein funktionales Instrument der Bildungspolitik bzw. Bildungsverwaltung sein, sondern begleitende Unterstützung für selbstbestimmte Lernprozesse sein.

Seit Mitte der 80er Jahre übernahm die hessische Lehrerfortbildung zunehmend Aufgaben im Kontext neuer Steuerungsmodelle, die auf eine Erweiterung der

⁴²³ Aktueller Anlass waren „Hakenkreuzschmierereien“

Gestaltungsmöglichkeiten und eine zunehmende Eigenverantwortung der einzelnen Schulen ausgerichtet waren.

Damit wurde zugleich ein tiefgreifender Wandel im Grundverständnis von Lehrerfortbildung eingeleitet: Fortbildung wurde zum Bestandteil eines Unterstützungssystems für teilautonome Schulen mit dem Ziel, die Schulen bei der Ausgestaltung erweiterter Handlungsspielräume zu unterstützen, insbesondere im Bereich der Organisation von Schule und der Professionalisierung der Lehr- und Leitungspersonen.

Wie in den meisten europäischen Nachbarstaaten sollte auch in Deutschland, das hierarchische Steuerungsmodell mit der illusionären Vorstellung eines „Durchgriffs“ von oben nach unten, durch Systeme mit „Gestaltungsautonomie“ abgelöst werden. Alle Teile des Systems sollten verstärkt Verantwortung für das Erreichen der Gesamtziele schulischer Bildung und Erziehung übernehmen und sich am Konzept „dezentraler Selbstorganisation mit zentraler Steuerung“ orientieren, nach dem Steuerungsfunktionen sowohl im Gesamtsystem als auch in den einzelnen Subsystemen (z.B. einzelne Schulen) angesiedelt sind.⁴²⁴

Während im traditionell hierarchischen System die Steuerungshoheit im Wesentlichen bei der Schulaufsicht bzw. der Bildungsverwaltung im Zusammenspiel mit der Schulpolitik lag, sollten nun an die Stelle von Anweisung und zentraler Vorgaben neue Strategien und Instrumente zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung von Schule treten, z.B. Prozessbegleitung, Zielklärung, Datenanalyse, Evaluation, Unterstützung. In diesem Zusammenhang etablierten sich in der Phase des Übergangs vom HILF zum HeLP Ende der 90er Jahre Fortbildungs- und Beratungskonzepte, die sich an den Verfahren der Organisationsentwicklung und Prozessbegleitung orientierten, das heißt ein Beratungsprozess begann mit einer Bestandsaufnahme, einer Stärken-Schwächen-Analyse und daraus abgeleitet einer Klärung der Entwicklungsschwerpunkte und Ziele eines Schulentwicklungsprozesses.

Mit dem „Paradigmenwechsel“ in Bildungsforschung und Fortbildung begann schrittweise die Modifizierung zweier Grundhaltungen im bisherigen Fortbildungssystem, die sich wie folgt umschreiben lassen:

- Es ist der einzelnen Lehrkraft überlassen, welche Fort- und Weiterbildung sie unternimmt bzw. ob sie sich überhaupt weiterbildet
- Fort- und Weiterbildung ist Privatsache. Was die Lehrkraft dabei lernt, gehört ihr allein und ist nicht mitteilungspflichtig.

Fortbildung, so das neue Grundverständnis, dient der Schulentwicklung und ist eine gemeinsame Aufgabe eines Kollegiums und der gesamten Schulgemeinde. Gemeinsam ist zu klären, welche Ziele kurz-, mittel- und langfristig angesteuert werden sollen und welche Kompetenzen zur Zielerreichung erforderlich sind. Ziele und Arbeitsvorhaben einer Schule werden mit den vorhandenen Kompetenzen abgeglichen und daraus Fortbildungsbedarfe abgeleitet, die für die Zielerreichung erforderlich sind. Damit richtet sich der Blick der Fortbildung verstärkt auf die in den Schulen bereits vorhandenen Potenziale und deren Wertschätzung als Triebkräfte der Schulentwicklung.

⁴²⁴ Rolf, Hans-Günter (1996), S. 70

Wie die o.g. Recherchen ergaben, verfügen inzwischen alle Bundesländer über umfangreiche Datenbanken und Online-Portale. Diese ermöglichen es den Schulleitungen, Fortbildungsbeauftragten sowie interessierten Lehrkräften, sich über die bereits vorhandenen Kursangebote ausführlich zu informieren.

Darüber hinaus werden auf diesem Wege Abrufangebote für Kollegien, Fachgruppen und Teams angeboten. Diese können mit Hilfe von Prozessbegleiterinnen und Begleitern für einzelne Schulen passgenau „zugeschnitten“ werden.

Vor diesem Hintergrund entwickeln sich die Lehrerfortbildungseinrichtungen der Bundesländer (einschließlich Hessen) gegenwärtig verstärkt zu Agenturen: Sie vermitteln Referentinnen und Referenten für einzelne Themen bis hin zu durchgeplanten Veranstaltungen mit Materialservice und Ergebnissicherung.

Sie unterstützen und beraten einzelne Schulen, Schulleitungen, Fortbildungsbeauftragte und Fachsprecher bei der Klärung ihres Fortbildungsbedarfs, bei der Suche nach qualifizierten Experten und bei der Erstellung eines „Qualifizierungsfahrplans“.

Durch diese Entwicklungen in Richtung Agentur bekommen die haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Lehrerfortbildung verstärkt Aufgaben im Bereich des Managements, der Verwaltung, Koordination und Steuerung. Für die dringlichen pädagogischen Themen und die aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen (z.B. Digitalisierung) bleibt weniger Zeit und Arbeitskapazität.

Seit mehreren Jahren ist zu beobachten, dass die Leitungsebene der Schulen durch vielfältige Personalentwicklungsmaßnahmen gestärkt wird, z.B. durch ein kontinuierliches Unterstützungsangebot von der Bewerbung für eine Schulleitungsstelle bis zum Ausscheiden aus einer Funktionsstelle.

Im Vergleich zu dem dichtergewordenen Netz im Bereich von Schulleitung und -management ist in Hessen eine tendenzielle Verringerung der allgemein zugänglichen Fortbildungsangebote zu verzeichnen. Dies betrifft vor allem den Bereich der fachbezogenen und fachdidaktischen Fortbildung, die in den zentralen und regionalen Fortbildungsprogrammen kaum noch vorkommt. Eine weitere Folge zeigt sich in einer Strukturveränderung, die die Zuständigkeitsbereiche für Fortbildung betrifft. Fortbildung soll für Lehrkräfte einerseits individuell wahrgenommen werden, andererseits fällt sie in die Verantwortung der Einzelschule als Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung. Davon unberührt sind große landesweite Fortbildungsmaßnahmen, die vom Kultusministerium zu bildungspolitischen Schwerpunktthemen durchgeführt werden, wie z.B. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Inklusion oder Medienbildung.

17. Auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen Lehrerfortbildung

Aus der Analyse bisheriger Entwicklungslinien und Praxiserfahrungen sollen in diesem abschließenden Kapitel zwölf Essentials ableitet werden. Diese sind zugleich „Meilensteine“ auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen Lehrerfortbildung in Hessen. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, alle aktuell und zukünftig bedeutsamen Aspekte der hessischen Lehrerfortbildung zu erfassen. Dies gilt z.B. für die rasanten Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung, die in den nächsten Jahren die Arbeits- und Kommunikationsprozesse der hessischen Lehrerfortbildung weiter (und vor allem grundlegender) verändern werden. Dabei wird sich zeigen, inwieweit die staatliche Lehrerfortbildung in Hessen ihren Ansprüchen gerecht wird und in der Lage ist, erfolgreiche Traditionen zu bewahren und sich für neue Anforderungen zu öffnen. Einige der folgenden Essentials greifen bereits erwähnte Überlegungen zur Qualität von Lehrerfortbildung auf und ergänzen diese durch neuere Aspekte im Zusammenhang aktueller bildungspolitischer Entwicklungen.

1. Fortbildung ist dann besonders wirkungsvoll, wenn sie freiwillig und eigenverantwortlich wahrgenommen wird. Das Prinzip der Freiwilligkeit hat die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung entscheidend geprägt und wird auch in Zukunft einen hohen Stellenwert haben. Gleichzeitig wird der Anteil der verpflichtenden Fortbildungsmaßnahmen, insbesondere im Zusammenhang mit der Übernahme von Leitungsaufgaben, weiter zunehmen. Die generelle Verpflichtung zur ständigen Fortbildung ist im Hessischen Lehrerbildungsgesetz verankert. Eine genauere Festlegung, wann diese Pflicht erfüllt ist, wie die Entwicklung in Hessen gezeigt hat, schwer möglich.⁴²⁵

Aus der „Verpflichtungsidee sollte fortan eine Vereinbarungsidee werden, um auch die Kolleginnen und Kollegen zu erreichen, die gravierende Defizite oder Angst vor neuen Anforderungen haben.“⁴²⁶

In einer Vereinbarung zwischen Schulleitung und jeder Lehrkraft sollten individuelle Professionalisierungsziele festgelegt werden. Eine zukunftsorientierte Lehrerfortbildung bewegt sich grundsätzlich im Spannungsfeld von Eigenverantwortung und notwendiger staatlicher Steuerung durch bildungspolitische Schwerpunktsetzungen.

2. Entscheidend für die systembezogene Wirksamkeit von Lehrerfortbildung ist ihre Einbindung in schulische Entwicklungsprozesse und ihre Verankerung in den Schulprogrammen und Fortbildungsplänen der Schulen.⁴²⁷ Dabei wird es in Zukunft verstärkt auf das „Zusammenspiel“ von individueller Fortbildung und Schulentwicklungsberatung ankommen.

In diesem Zusammenhang werden neuere Beratungskonzepte, wie Coaching, Supervision, Prozessbegleitung, Teamentwicklung, systemisches

⁴²⁵ Dies zeigen die Erfahrungen mit der „Punkteregelung“

⁴²⁶ Rolf Hanisch in: Pädagogik 7-8/2015, S. 81

⁴²⁷ s. u.a. Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2015): Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Fortbildungen aus? Reihe Loccumer Protokolle, Band 26/14. S. 11-50

Konsensieren⁴²⁸ etc. weiter an Bedeutung gewinnen und dazu beitragen, dass die einzelnen Schulen ihre Entwicklungsprozesse zunehmend selbst steuern und gleichzeitig professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen können.

3. Im Prozess der Weiterentwicklung der hessischen Lehrerfortbildung haben die Schulleiterinnen und Schulleiter eine Schlüsselrolle. Ihre Grundeinstellung und Haltung zur Fortbildung hat entscheidenden Einfluss auf die Fortbildungsbereitschaft der einzelnen Lehrkräfte und letztendlich auf die Fortbildungskultur, die an ihrer Schule herrscht. Es ist vor allem Aufgabe der Schulleitung, mit dem Kollegium ein Arbeitsklima der Wertschätzung und Verantwortungsübernahme zu entwickeln, das kollegialen Austausch und Feedback fördert.
4. Nachhaltige Wirkungen von Fortbildung hängen entscheidend von der jeweiligen Schulkultur ab, insbesondere von der pädagogisch-didaktischen Kultur sowie der Beziehungs- und Kommunikationskultur. Die selbstständige Schule braucht eine von der Schule selbstgesteuerte Fortbildung auf der Basis eines transparenten Klärungs- und Planungsprozesses. Dabei sollte sich die Erhebung des Fortbildungsbedarfs nicht nur an den vorhandenen Defiziten orientieren, sondern auch die bereits vorhandenen Kompetenzen und Potenziale der Lehrkräfte berücksichtigen.
5. „Private“ Fortbildungsangebote können die staatliche Lehrerfortbildung in Zukunft verstärkt ergänzen und bereichern, aber nicht ersetzen. Dies betrifft zum Beispiel die Veranstaltungen gemeinnütziger Vereine und Stiftungen wie „Schule im Aufbruch“ (Margret Rasfeld), die „Akademie für Potenzialentfaltung“ (Prof. Gerald Hüther), „Intus Hoch Drei“ (Prof. Wilfried Schley). Diese Anbieter können vor allem Impulsgeber sein und mit ihren langjährigen Erfahrungen und vielfältigen Praxisbeispielen inspirieren, ermutigen, zur Vernetzung beitragen und „Aufbruchstimmung“ fördern.
6. Wirksame Lehrerfortbildung braucht Zeit: Veranstaltungen von kurzer Dauer am Nachmittag sind i.d.R. wenig effektiv und sollten durch mehrtägige Seminare in geeigneten Tagungsstätten mit inspirierenden Lernumgebungen ersetzt werden. Über die bisherigen Pädagogischen Tage hinaus benötigen die einzelnen Schulen zukünftig mehr Zeit und Ressourcen für interne Fortbildungsmaßnahmen. Dazu gehören u.a. die Durchführung fachdidaktischer Foren und Werkstätten zur Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte, die sich an den veränderten Lernprozessen sowie der Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler orientieren. Lehrerinnen und Lehrer sollten verstärkt Gelegenheit erhalten, Fortbildungsangebote im Rahmen ihrer Arbeitszeit und unter Einbeziehung ihrer Unterrichtszeit

⁴²⁸ Köppel, Astrid: Systemisches Konsensieren. Eine echte Alternative zum Mehrheitsprinzip. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management 2, 2019

wahrzunehmen. Dafür sind entsprechende Ressourcen zur Vermeidung von Unterrichtsausfall erforderlich.

7. Die Einführung der Schulbudgets für Fortbildung im Jahre 2007 war ein erster Schritt zu größerer Eigenverantwortung der Schulen im Bereich Fortbildung. In einem weiteren Schritt sollte ein fester Sockelbetrag (z.B. 500 Euro pro Schule) eingeführt werden, ergänzt durch eine Erhöhung der Mittel pro Stelle (z.B. auf 50 Euro). Außerdem sollten die einzelnen Schulen dabei unterstützt werden, eigene kreative Lösungen zur Finanzierung von Fortbildung und Beratung zu finden, z.B. durch Kooperationsprojekte mit anderen Schulen.
8. Lehrerfortbildung braucht Orte der Begegnung und des Austausches in professionellen Lerngemeinschaften. Sie sind zugleich ein wichtiger Beitrag zum Erhalt und zur Förderung der Lehrergesundheit und damit Bestandteil des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, zu dem alle Dienststellen des Landes Hessen (und damit auch die Schulen) gesetzlich verpflichtet sind.
9. Es zeichnet sich ab, dass die im System der Bildungsverwaltung verbliebenen haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor allem Management-Aufgaben der Personalgewinnung und Personalführung sowie Aufgaben der Fortbildungsberatung und der Vermittlung im Sinne einer „Agentur für Schulberatung/Schulentwicklung“ übernehmen werden. Mit dieser Aufgabenverlagerung sind Personaleinsparungen und Ressourcenkürzungen möglich. Dies betrifft alle Bereiche der Lehrerfortbildung sowohl in den Regionen als auch in der Zentrale (Hessische Lehrkräfteakademie). Damit bestätigt sich eine Befürchtung, die Rudolf Messer in seinem Aufsatz „Management statt Bildung?“ (2001) noch mit einem Fragezeichen versehen hatte. Längerfristig wird man allerdings nicht auf die Praxiserfahrungen, die Feldkompetenzen die professionellen Netzwerke und die fachliche Zuständigkeit der hauptamtlicher Fortbildnerinnen und Fortbildner verzichten können. Mit zunehmendem Personalabbau wachsen die Risiken, dass bewährte Kommunikations- und gewachsene Kooperationsstrukturen zwischen Fortbildungseinrichtungen und Schulen verloren gehen und mit hohem Aufwand wiederaufgebaut werden müssen.
10. Berufseinsteigern sollten vielfältige Möglichkeiten geboten werden, ihre Potenziale einzubringen, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren und sich vor Überlastung und Burnout zu schützen. Außerdem könnte die Lehrerfortbildung dazu beitragen, dass die gewachsenen Erfahrungen („Betriebswissen“) eines Kollegiums stärker genutzt werden, zumal die Schulen in den nächsten Jahren durch Pensionierung eine beachtliche Anzahl berufserfahrener Lehrkräfte und damit auch deren Wissen und Erfahrungsschatz unwiederbringlich verlieren werden. In einer neugestaltete Berufseinstiegsphase könnten die Voraussetzungen gelegt werden „für ein

neues Berufsverständnis heutiger Lehrkräfte, die untereinander und mit verschiedenen Professionen eng kooperieren“. ⁴²⁹

11. Die hessische Lehrerfortbildung sollte auch in Zukunft eine staatliche Veranstaltung und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitgehend kostenfrei sein. Wie sich in den letzten Jahren gezeigt hat, können private Anbieter den wachsenden Bedarf an fachlicher und unterrichtsbezogener Fortbildung nicht abdecken, zumal ihnen die erforderlichen Praxiserfahrungen und Feldkompetenzen fehlen. Es wird vielmehr auf das Zusammenspiel und die „Mischung“ unterschiedlicher Ansätze ankommen.

Die Geschichte der hessischen Lehrerfortbildung hat gezeigt, dass Fortbildung - gemessen an ihren vielfältigen Aufgaben - immer „unterfinanziert“ war und deshalb selbstorganisierte und selbstfinanzierte Bildungsaktivitäten einzelner Lehrkräfte und Schulen von besonderer Bedeutung für die Schulentwicklung waren.

12. Lehrerfortbildung ist kein „Allheilmittel“ zur Verbesserung von Schule und Unterricht. Sie kann dazu beitragen, Lehrerinnen und Lehrern in ihrem „Alltagsgeschäft“ durch einen Gewinn an Professionalisierung zu entlasten und darüber hinaus mittelbar auch Schülerinnen und Schülern mehr Freude und Erfolg am Lernen ermöglichen.

Lehrerfortbildung hat vor allem eine Unterstützungsfunktion für Unterrichts- und Schulentwicklung und ist nur begrenzt ein Steuerungsinstrument zur Umsetzung bildungspolitischer Ziele und notwendiger Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Schulen.

Schlusswort

In der Zukunft wird es für die Institutionen der hessischen Lehrerfortbildung vor allem darum gehen, sich auf neue Herausforderungen einzustellen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die Fortbildung und Beratung nachhaltiger, kontinuierlicher und längerfristig wirksamer werden lassen. Um die Zukunftsfähigkeit der Lehrerfortbildung zu fördern, müssen bewährte Strukturen ausgebaut und neue geschaffen werden, die es z.B. Schulen ermöglichen, eigenverantwortlich und voneinander zu lernen. Angesichts zunehmender Digitalisierung sollte es aber nicht nur um neue Arbeitsstrukturen und ein effektiveres Management gehen, sondern auch um Haltungen und Einstellungen der an Fortbildung beteiligten Personen.

In diesem Sinne ist Fortbildung immer auch Bildung, die persönliches, fachliches und systembezogenes Lernen einschließt.

Die hessische Lehrerfortbildung war über viele Jahre eine Baustelle. Die Umbaumaßnahmen und strukturellen Veränderungen sind vorläufig abgeschlossen. Jetzt wäre es an der Zeit, mit der inhaltlichen Erneuerung und der Entwicklung zukunftsfähiger Perspektiven zu beginnen.

⁴²⁹ Aus den Empfehlungen der Deutschen Schulakademie vom 7.9.2018

Literatur

Aldorf, Anna-Maria (2016): Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung. Wiesbaden. Springer VS

Basold, Katrin (2010): Zur Entwicklung von Einzelschulen durch schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen. Hamburg: disserta Verlag

Betz, Wolf-Peter u.a. (1966): Lehrerfortbildung. Entwicklung von Schule und Beruf. 40 Jahre HILF. 1951-1991. Bochum: Kamp

Böhmer, Maria (1983): Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz

Boettcher, Wolfgang/Bremerich-Vos (Hrsg.)(1987): Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt: Peter Lang Verlag, S. 139 ff.

Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich (2012): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Bildungs- und Förderungswerk der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1987): Lehrerfortbildung - eine bundesweite Bestandsaufnahme. Frankfurt

Buhren, Claus G. (Hrsg.)(2015): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz

Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2012): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz

Burger, Jürgen: Selbstorganisation der Fortbildung? Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen. In: Die Deutsche Schule 2/1998, S. 147-154

Burow, Olaf-Axel (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Lehrertraining-Unterrichtskonzept- Organisationsentwicklung. Dortmund: Verlag modernes lernen

Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim und Basel: Beltz

Burow, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Wohlbefinden, Engagement und Spitzenleistung. Weinheim und Basel: Beltz

Burow, Olaf-Axel (2018): Führen mit Wertschätzung. Der Leadership-Kompass für mehr Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim und Basel: Beltz

Cohn, Ruth/Farau, Alfred (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart : Klett-Cotta

Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/ Drahmann, Martin (Hrsg.)(2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Stuttgart. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Dalin, Per (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwed: Luchterhand

Dalin, Per/ Roff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor

Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.)(2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Beltz Juventa. Weinheim

Dederig, Kathrin/Tillmann, Klaus-Jürgen/Goecke, Martin/Rauh, Melanie (2013): Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung- empirisch betrachtet. Wiesbaden: Springer VS

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen - und Lehrerfortbildung (Hrsg.) (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Berlin

Dubs, Rolf (Hrsg.) (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage. Zürich: Verlag SKV

Edelhoff, Christoph (2003) u.a.: Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.: Hildesheim

Eickenbusch, Gerhard: Lehrerfortbildung zur gemeinsamen Sache machen. In: Pädagogik Heft 10/2013, S. 6-9

Ewert, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Fackiner, Kurt: Lehrerfort- und –weiterbildung im Spannungsfeld veränderter Berufsfeldprobleme des Lehrers. In: Die Deutsche Schule 2/1984, S. 83-96

Förderverein Reinhardswaldschule (Hrsg.): Rückblick nach vorn: 60 Jahre Reinhardswaldschule. Fuldata 2011

Göb, Nadine: Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? In: Die Deutsche Schule. 2017, Heft 1, S. 9 -27

Göb, Nadine (2018): Wirkungen von Lehrerfortbildung. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Görisch, Axel/Hollstein, Klaus (2008): Fortbildung braucht Steuerung. Bestandsaufnahme und Überlegungen zur Weiterentwicklung. Wiesbaden (Institut für Qualitätsentwicklung)

Grundmann, Diana (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer

Greber, Ulrich u.a. (Hrsg.) (1991): Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz

Grimm, Andrea/Schoof-Wetzig (Hrsg.): Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Rehbürg-Loccum 2015, Reihe Loccumer Protokolle Band 26/14

Hahn, Heike (2003): Zur Wirksamkeit von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung. Hohengehren: Schneider

Haller, Ingrid/Wolf Hartmut (1974): Reform ohne Ende oder Ende einer Reform? In: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen. Frankfurt: Fischer, S. 68

Hanisch, Rolf: Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen und bildungspolitischen Herausforderungen. In: Bildung und Erziehung, 70.Jg. Heft 4/Dezember 2017, S. 467-480

Hildebrandt, Elke (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung. Weinheim und München: Juventa

Holtappels, Heinz Günter/ Klemm, Klaus/ Rolff, Hans-Günter (Hrsg.)(2008) Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann

Horster, Leonhard (1991): Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Huber, Stephan Gerhard (1975): Merkmale guter Fortbildung. In: Handbuch für Steuergruppen. Köln, Neuwied: Luchterhand

Huttel, Marianne Hrsg.)(2000): Schule der Zukunft – veränderte Anforderungen an die Professionalität von LehrerInnen: Lebendiges Lernen mit Themenzentrierter Interaktion (TZI) in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung. Fulda: HeLP

Koch-Priewe, Barbara: (1997) Schulpädagogisch-didaktische Professionalisierung in Schulentwicklungsprozessen. Habilitationsschrift. Bielefeld

Klein, Günter (1997): Schulen brauchen Beratung. Kollegiumsinterne Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung. Grundlagen-Ansätze-Perspektiven. Marquartstein: PimS-Verlag

Kröll, Ulrich (Hrsg.) (1980): Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. Weinheim und Basel: Beltz

Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)(1976): Lehrerfort- und Weiterbildung. Eine Bibliographie deutschsprachiger Literatur von 1945 bis 1971, zusammengestellt von Detlef Friberg, Düsseldorf: Informationen zur Lehrerfortbildung, Heft 11

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung konkret. Beispiele zum Institutionellen Schulentwicklungsprozess (ISP). Soest

Lemberg, Eugen (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Hessen. Bericht über die Tätigkeit des Hessischen Fortbildungswerkes von 1951-1955. Frankfurt: Diesterweg

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2014): Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl – Jörns (Hrsg.). Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“ (S. 141-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Looss, Wolfgang (1997): Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. Landsberg:

Looss, Wolfgang (2006): Unter vier Augen: Coaching für Manager. Bergisch-Gladberg. EHP-Verlag

Lorenzen, Bettina (2018): Lehrer ausgebrannt und heiß begehrt: Ursachen und notwendige Änderungen im schulischen Bildungssystem. Neukirchen: Nowalis

Messner, Rudolf/ Heipcke, Klaus: Anmerkungen zur Funktion und den Aufgaben einer praxisnahen Lehrerfortbildung. In: curriculum konkret, Heft 3/4 (1975), S. 38-39

Messner, Rudolf (2001) Management statt Bildung? Anmerkungen eines Erziehungswissenschaftlers zur Umorganisation der hessischen Lehrerfortbildung. In: Hessische Lehrerzeitung 2001, Heft 12, Seite 32-33

Messner, Rudolf (Hrsg.)(2013): Herbert Chiout 1910-2010. Ein Leben für die vergleichende Erziehungswissenschaft. Kassel: University Press

Messner, Rudolf/ Edelhoff, Christoph/ Bosse, Dorit: Lehrerfortbildung (LFB) Hessen 2014. Die hessische LFB muss dringend organisatorisch und inhaltlich erneuert werden - Ein Konzept zu ihrer Neuausrichtung. Internes Diskussionspapier. Kassel 2014

Müller, Florian (Hrsg.) u.a. (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker. Weinheim und Basel. Beltz. Juventa

Oser, Fritz/Oelkers (Hrsg.) (2001) : Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur und Zürich: Verlag Rüeger

Overwien, Bernd (2017): Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? In: Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd; Overwien, Bernd (Hrsg.) (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für Nachhaltige Entwicklung. Berlin und Leverkusen: Barbara Budrich, S. 121-132

Overwien, Bernd (2017): Globales Lernen. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Dorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Pieper, Andreas (1986): Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Entwicklung und Erprobung praktischer Formen von Organisationsentwicklung in der Schule. Frankfurt: Lang Verlag

Pötter, Willy: Geschichte der Reinhardswaldschule. Berührungspunkte mit Menschen und Institutionen. Druckschrift des Geschichts- und Museumsvereins Fuldatal. Kassel 2011

Priebe, Botho: Fortsetzung des Referendariats mit anderen Mitteln. In: päd.extra, 5/1981, S. 16-18

Priebe, Botho (2011): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Eine Expertise im Auftrag der GEW NRW.

Richter, Kurt/Pant, Hans-Anand (2016): Lehrerverbündung in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2016

Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München: Juventa

Rolff, Hans-Günter (1998) Manual Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz

Rosenbusch, Heinz (1994): Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Roth, Friedrich (Hrsg.): Die Fortbildung des Lehrers im Dienst der Schule. Frankfurt (Diesterweg) o.J.

Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta

Roth, Gerhard/Ryba, Alica (2016): Coaching, Beratung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte. Stuttgart: Klett-Cotta

Röhrich, Theresa (2013). Wege der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt

Rutter, Michael (1980) Fünfzehntausend Stunden und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim: Beltz

Schäfer, Klaus (Hrsg.)(1976) : Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1951-1976. Fuldatal (Selbstverlag Hessisches Institut für Lehrerfortbildung)

Schein, Edgar (2010) Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Köln: EHP

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2009): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften

Schönig, Wolfgang (2000) Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim und München: Juventa

Scholz, Gerold: Von Kollegen lernen. In: betrifft:erziehung, 10. Jg.(1977), S- 30-31

Schulte, Brigitta M. (1997): Die Schule ist wieder offen. Hessische Schulpolitik in der Nachkriegszeit. Frankfurt: Diesterweg

Senge, Peter (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta

Sievers, Burkard (Hrsg.)(1977): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart. Klett-Cotta

Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.) (2016): Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule Bd.1. Münster: Waxmann

Stein, Erwin: Der Neuaufbau des hessischen Schulwesens nach 1945. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 3.Jg, Heft 1/1986

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.)(1972): Schulnahe Curriculumentwicklung – ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren. Stuttgart: Klett

Terhart, Ewald (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt

Vollstädt, Witlof u.a.(1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich

Walm, Maik/Witteck, Doris (2014): LehrerInnenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine Phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung: Frankfurt

Wölfling, Willi (1979): Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945. Frankfurt: Lang

Wolf, Hartmut/Klüsche, Norbert: Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Speichert, Horst (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek (Rowohlt) 1975, S. 223-229

Zeittafel zur Lehrerfortbildung in Hessen

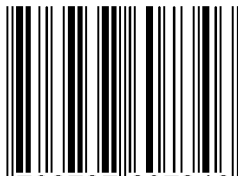
22.5.1951	Eröffnung der Reinhardswaldschule als Lehrerfortbildungsstätte Erlass vom 11.4.1951
1952	Erweiterung des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes durch Errichtung von 3 Zweigstellen der Fortbildungsstätte Kassel (bisherige Education Service Center) - Erlass vom 15.8.1952
1968	Umbenennung des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes in Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF) -Erlass vom 13.7.1968
1972-1976	Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung (ReLF) mit Stellen in Kassel, Bad Hersfeld, Limburg, Groß-Gerau
1976	Übernahme der 4 regionalen Stellen als Außenstellen des HILF. Beginn des Aufbaus von 13 Außenstellen
1975	Gründung des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) mit Sitz in Wiesbaden
1977	Gründung der Hessischen Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein (HEF)
1997	Bildung des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) durch Zusammenführung von HILF, HIBS, HEF, LABI (Landesbildstelle)
März 1998	Erste Rechtsverordnung zum HeLP. Danach besteht das HeLP aus: • 6 Pädagogischen Instituten • 15 Regionalstellen • 4 Zentralstellen • 3 Tagungsstätten
Oktober 2001	Erlass der 2. Rechtsverordnung zum HeLP: Auflösung der PT's , der Zentralstellen, der Tagungsstätte Falkenstein Die Institutsleitung wird nach Frankfurt verlegt
21.8.2002	Einweihung des Erwin-Stein-Hauses in Frankfurt
31.12.2004	Auflösung des HeLP
1.1.2005	Integration der regionalen Fortbildung in die Staatlichen Schulämter Errichtung des IQ und des AFL
1.1.2013	Zusammenführung AFL, IQ, SSÄ zu Landesschulamt und Lehrkräfteakademie nach dem Gesetz zur Reform der Organisationsstruktur der Schulverwaltung (Schulverwaltungsorganisationsstrukturreformgesetz – SchVwOrgRG) vom 27. September 2012
1.4.2015	Auflösung des Landesschulamtes und Errichtung der Hessischen Lehrkräfteakademie mit 3 Abteilungen: Gesetz zur Neustrukturierung der hessischen Bildungsverwaltung, März 2015

Zeitraum	Titel/Name	Weitere Tätigkeit
1951 - 1955	Prof. Eugen Lemberg	Leiter der Schulabteilung im HKM
1955 -1956	Walter Speckmann, Oberstudienrat	Versetzung in den Schuldienst
1956 – 1958	Prof. Arthur Faulwasser	Leiter der Schulabteilung im HKM
1958 - 1961	Prof. Werner Meyer	Universität Frankfurt
1961 - 1964	Prof. Karl Seidelmann	Ruhestand
1964 - 1966	Bernhard Plewe, Reg.direktor	Ruhestand
1966 - 1974	Prof. Herbert Osieka	Ruhestand
1974 - 1975	Prof. Herbert Chiout	Ruhestand
1975 - 1976	Kommissarische Leitung: Dr. Wolf-Peter Betz	Stellvertr. Leiter des HILF
1976 – 1993	Dr. Kurt Fackiner	Verstorben
1994 - 2004 (bis 1997 HILF, danach HeLP	Dr. Hartmut Wolf	Ruhestand

Die Direktoren der hessischen Lehrerfortbildung seit 1951

Mit dem Aufbau eines „Lehrerfortbildungswerkes“ begann 1951 in Hessen eine wechselvolle Geschichte staatlicher Lehrerfortbildung. In dieser Untersuchung werden 7 Entwicklungsphasen unterschieden, die besondere Spannungsfelder aufweisen, z.B. zwischen Selbstorganisation und staatlichen Vorgaben oder zwischen zentralen und regionalen Ansätzen. In der Anfangsphase stand die Entwicklung der „gebildeten Lehrerpersönlichkeit“ im Zentrum. Lehrerfortbildung sollte vor allem „Sache der Lehrerschaft selbst“ sein (Erwin Stein). In ihrem weiteren Entwicklungsprozess mutierte sie zu einem Instrument der Bildungspolitik. Sie erhielt verstärkt Aufgaben im Kontext neuer Steuerungsstrategien, z.B. zur Qualitätssicherung des Unterrichts. Mit diesen Vorzeichen ergaben sich Möglichkeiten, aber auch veränderte Grenzen einer systemorientierten Schulberatung und Prozessbegleitung. Im Rückblick auf Umbrüche und Kontinuität kann die zukünftige Entwicklung von Bildungsperspektiven für Lehrende und Schule gelingen, wenn die hier aufgeführten 12 Essentials beachtet werden. Diese sind zugleich Meilensteine einer zukunftsorientierten Lehrerfortbildung in Hessen.

ISBN 978-3-7376-0734-6



9 783737 607346 >