



# Betrifft : Lehrerausbildung und Schule

Heft 9, September 2011

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>		3
<b>Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Berliner Schule</b>		
Unterrichtsentwicklung und Schulqualität. Ergebnisse und Überlegungen aus fünf Jahren Schulinspektion in Berlin	<i>Axel Friede</i>	6
Die Schulinspektion – ein hilfreicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schulen?	<i>Klaus Brunswicker</i>	13
Qualitätsmanagement gestern und heute	<i>André Grammelsdorff</i>	16
Selbstevaluation von Unterricht – Angebot und Nutzen des Selbstevaluationsportals (SEP)	<i>Dr. Holger Gärtner</i>	19
Datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung am Beispiel der Vergleichsarbeiten (VERA)...	<i>Dr. Rico Emmrich, Peter Harych</i>	26
VERA 8 – Chancen für die Unterrichtsentwicklung? Praxisbericht aus der Martin-Buber-Oberschule in Spandau	<i>Simone Bohnhorst</i>	35
<b>Betrifft: Vorbereitungsdienst</b>		
Neue Verordnung über den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter und die Zweite Staatsprüfung (VO Vorbereitungsdienst). Eine erste Stellungnahme	<i>Dr. Bernd Oehmig</i>	39
Herausforderung Referendariat: Welche Auswirkungen haben das Feedback-Gespräch und die soziale Unterstützung auf das Erleben von Unterrichtsbesuchen bei Referendarinnen und Referendaren?	<i>Pola Weiß, Dr. Maike Luhmann</i>	42
<b>Forum</b>		
Gleichheit und Differenz - Zur Relevanz genderbezogener Unterscheidungen im schulischen Kontext	<i>Thilo Kröning</i>	51
10. bundesweite Expertentagung zur Lehrerbildung in Kiel am 24. und 25. Februar 2011. Schwierige Unterrichts- und Erziehungssituationen als Anforderungen an die Lehrerbildung. Ein kurzer Bericht	<i>Roswitha Kneer-Werner, Ulrike Ernst</i>	61
<b>Aufgeschnappt</b>		
Anzeige vom 6.3.2011: Berlin stellt über 1.000 Lehrkräfte ein	<i>Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung</i>	65
<b>Mitteilungen</b>		
	<i>Roswitha Kneer-Werner</i>	66
1. Bewerbungs- und Vereidigungstermine/Einführungsseminare		
2. Aufnahme von Lehramtsanwärtern in den Ausbildungsregionen		
3. Einführungen für neue Fachseminarleiter/innen		
4. Personalien		

Fortsetzung auf Seite 2 

---

**Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.**

Stellungnahme des BAK-Bundesvorstandes und -Landesvorstandes vom 28.6.2011 zur VO Vorbereitungsdienst	<i>Dr. Jörg Kayser, Herbert Böppe</i>	69
BAK-Beitrittserklärung		71

---

<b>Impressum</b>		<b>2</b>
------------------	--	----------

---

## Impressum



Herausgeber:

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.,  
Landesgruppe Berlin; Herbert Böppe, Schröderstr. 2, 10115 Berlin  
herbert.boepple@web.de

Verantwortlich für diese Ausgabe:

Herbert Böppe, 2. SPS Lichtenberg (S), Harnackstr. 25, 10365 Berlin

Roswitha Kneer-Werner, 2. SPS Neukölln (S), Wildhüter Weg 5, 12353 Berlin

Redaktionsmitglieder:

Jens Kühne, 1. SPS Marzahn-Hellersdorf (S)

Klaus Meister, 3. SPS Mitte (L)

Dr. Bernd Oehmig, 1. SPS Treptow-Köpenick (L)

Jens-Uve Wahner, 1. SPS Spandau (S)

Layout:

Herbert Böppe, 2. SPS Lichtenberg (S)

Druck:

Signal-Iduna

### „Betrifft: Lehrerausbildung und Schule“ online

Alle seit 2007 erschienenen Hefte stehen auf der Homepage des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. im pdf-Format zum Herunterladen zur Verfügung.

Fotos und Grafiken werden in den pdf-Dateien farbig wiedergegeben:

<http://www.bak-online.de> (siehe Landesgruppe BERLIN)

## Vorwort

*„Wo sind die neuen Lehrer/innen für Berlin?*

*Weder hinter der Personalkostenbudgetierung noch hinter der Erhöhung der Zahl an Referendariatsplätzen findet sich diesbezüglich ein Konzept, es handelt sich vielmehr um „Verlegenheiten“: Kostengünstig wird Unterrichtsausfall verringert und Bedarf abgedeckt, allerdings auf Kosten der Unterrichts- und Ausbildungsqualität. Mit solchen Maßnahmen konterkariert die Bildungsverwaltung jene ambitionierten Anstrengungen, die 2004 mit dem neuen Schulgesetz und der Einrichtung einer zwar kostenintensiven, aber ambitionierten Schulinspektion ihren Anfang nahmen. Hinter dem Etikett „Qualitätssicherung“ verbergen sich nun PKB-Kräfte ohne professionelle Vorbereitung und eine wachsende Zahl von Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst, die an den Schulen Löcher stopfen und immer weniger auf Beratung und Betreuung durch dauerhaft überlastete Kolleginnen und Kollegen hoffen dürfen.*

*Statt Verlegenheiten zum Konzept zu machen, sollte die Bildungsverwaltung alles daran setzen, die Betreuung der Lehramtsanwärter/innen im Vorbereitungsdienst und in den Schulen jetzt zu verbessern und die besten Absolventinnen und Absolventen jetzt einzustellen. (...)*

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie haben's bemerkt, wir wiederholten uns – und die Wiederholung bleibt aktuell. In Heft 5/2009 druckten wir unter der Rubrik „Aufgeschnappt“ die Pressemitteilung „Berlin ist attraktiv für junge Lehrer“ ab und schlossen das eingangs auszugsweise zitierte Vorwort mit dem Satz:

*„Wir schenken der guten Nachricht jetzt Glauben und evaluieren sie später. Es will ja niemand, dass die Pressestelle zur Traumfabrik wird ...“*

Dass es mit der Attraktivität des Berliner Schuldienstes nicht weit her ist und dass wenigstens die Pressestelle den Beinamen „Traumfabrik“ führen müsste, bewahrheitete sich – schneller als wir dachten – zu Beginn dieses Jahres: Unter der Rubrik „Aufgeschnappt“ drucken wir die Anzeige vom 6.3.2011 ab, mit der die Bildungsverwaltung 1000 Lehrkräfte und zusätzliches Vertretungspersonal suchte. Die Anzeige ist das Eingeständnis einer verheerenden Fehleinschätzung. Während die bildungspolitisch Verantwortlichen jahrelang jene jungen Kolleginnen und Kollegen, die im Berliner Vorbereitungsdienst sehr gut ausgebildet wurden, in andere Bundesländer abwandern ließen, werden plötzlich Lehrkräfte „für JEDE Schulart und nahezu JEDE Fächerkombination“ gesucht. Da wäre nur noch zu ergänzen, dass unter diesen Umständen in Zukunft nahezu JEDE und JEDER eingestellt wird ... Während Senator Zöllner im selben Zeitraum ein „Qualitätspaket Kita und Schule“<sup>1</sup> schnüren ließ, wurde aus unserer Sicht an dieser Stelle in entscheidender Weise versäumt, Qualität für das Berliner Schulwesen zu sichern.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> veröffentlicht per Pressemitteilung vom 6.5.2011

<sup>2</sup> mehr zur dazu passenden Einschätzung „Gute Schulen haben gute Lehrer“ siehe S.12 u.

Schwerpunkt des aktuellen Heftes ist die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Berliner Schule. Dabei handelt es sich um zentrale Aufgaben der Schulinspektion und des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ). Beiden Einrichtungen boten wir an, an dieser Stelle ihre Arbeit vorzustellen. Herr Friede stellt die Ergebnisse aus fünf Jahren Berliner Schulinspektion dar und betont abschließend die besondere Verantwortung und Herausforderung der Lehrerbildung. Mit Herrn Brunswicker und Herrn Grammelsdorff gehen zwei Schulleiter auf die Erfahrungen ihrer Schulen mit der Schulinspektion ein. Für das ISQ stellt Herr Dr. Gärtner das Selbstevaluationsportal des Instituts vor. Herr Dr. Emmrich und Herr Harych präsentieren insbesondere die Nutzungspotenziale und Nutzungsformen von Vergleichsarbeiten (VERA). Ihr Beitrag wird ergänzt durch Frau Bohnhorsts Praxisbericht zu VERA 8. Wir hoffen, dass uns zur Arbeit beider Einrichtungen weitere Beiträge aus den Schulen erreichen werden.

Dass mit den vorliegenden Beiträgen nicht alles zum Schwerpunktthema gesagt ist, ist den Redaktionsmitgliedern bewusst, und wir haben die Absicht, das Thema Qualitätssicherung und -entwicklung in der Berliner Schule, aber auch in der Berliner Lehrerbildung in einem Folgeheft fortzuführen. Vor allem ist uns an der Entwicklung des Berliner Vorbereitungsdienstes und dessen Verzahnung mit der Ersten Phase gelegen. Wie soll man z. B. in diesem Zusammenhang deuten, dass Senator Zöllners „Qualitätspaket Kita und Schule“ die Lehrerbildung komplett ausnimmt? – Anregungen und Beiträge auch zu diesem Themenkomplex sind daher willkommen.

Nicht, dass der Eindruck entstanden ist, dass sich im Berliner Vorbereitungsdienst nichts verändern würde: Um die Bedingungen für einen modularisierten Vorbereitungsdienst zu schaffen, wurde am 13.4.2011 die Entwurfsfassung einer Verordnung über den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter und die Zweite Staatsprüfung (VO Vorbereitungsdienst) vorgelegt. Bei Seminarleiterinnen und -leitern, bei Fachseminarleiterinnen und -leitern besteht aber nach Einsicht in die Entwurfsfassung der VO die verbreitete Befürchtung, dass damit keine Gelingensbedingungen für einen modularisierten und kompetenzorientierten Vorbereitungsdienst geschaffen wurden. Es besteht die Gefahr, dass eine mehrheitlich begrüßte Reform der Zweiten Phase unter dem Diktat der Kostenneutralität, die offensichtlich zum geheimen Leitgedanken der Entwurfsfassung wurde, statt zu Qualitätsverbesserungen zu -verschlechterungen führen wird. Man wäre als Adler gestartet und als Huhn gelandet. Die Stellungnahme Herrn Dr. Oehmigs (S. 39ff.) und die gemeinsame Stellungnahme des BAK-Bundesvorstandes und BAK-Landesvorstandes Berlin (S. 69ff.) sind lediglich ein Ausschnitt der vorgebrachten Einwände und Ergänzungen. BLuS Heft 10 wird die Thematik erneut aufgreifen und intensiv diskutieren.

Der Berliner Vorbereitungsdienst ist in diesem Heft darüber hinaus Gegenstand einer Studie, die Frau Weiß und Frau Dr. Luhmann im Rahmen Ihrer Tätigkeit an der FU Berlin machten. Ihr Beitrag „Herausforderung Referendariat“ beantwortet die Frage „Welche Auswirkungen haben das Feedback-Gespräch und die soziale Unterstützung auf das Erleben von Unterrichtsbesuchen bei Referendarinnen und Referendaren?“ Die Autorinnen

weisen u. a. darauf hin, dass ihre Ergebnisse zur sozialen Unterstützung, die besondere Rolle der Kolleginnen und Kollegen und anleitenden Lehrer/innen hervorheben. Dieses Ergebnis entspricht unseren Beobachtungen und bestätigt die von Seminarleiterinnen und -leitern immer wieder vorgebrachten Forderungen nach Ermäßigungsstunden und Qualifizierungsmaßnahmen für anleitende Lehrer/innen. Aber auch diese Forderungen und die Hoffnung, dass anleitende Lehrer/innen stärker in die Lehrerausbildung eingebunden werden, werden von der angesprochenen VO Vorbereitungsdienst nicht eingelöst.

Im FORUM finden Sie einen Beitrag zum Thema „Gleichheit und Differenz - Zur Relevanz genderbezogener Unterscheidungen im schulischen Kontext“. Das Redaktionsteam war seit langem an einem Beitrag zu diesem aktuellen Thema interessiert. Wir danken unserem Kollegen Thilo Kröning, dass er bereit war, dazu etwas zu schreiben. Sein Beitrag darf gerne Anlass zur Diskussion dieses Themas sein. Darüber hinaus findet sich in dieser Rubrik der Bericht von Roswitha Kneer-Werner und Ulrike Ernst zur 10. bundesweiten Expertentagung zur Lehrerbildung in Kiel.

Wie gewohnt, können unsere Leser/innen in den von Roswitha Kneer-Werner zusammengefassten MITTEILUNGEN alles Bemerkenswerte zu Terminen und Personalien im Vorbereitungsdienst nachlesen.

Zugegeben, Qualität im Bildungsbereich braucht strukturelle Voraussetzungen und ggf. strukturelle Veränderungen, es bedarf aber auch der Sicherung und kontinuierlichen Entwicklung der Qualitäten. Das war Senator Zöllers „Ding nicht“. So ist ihm zum Abschied zu danken für die eine oder andere gelungene Reform, zu hoffen ist aber auf eine Nachfolgerin oder einen Nachfolger, der Zeit gibt und notwendige Ressourcen zur Verfügung stellt, die potenziellen Qualitäten im Berliner Schulsystem zu entwickeln.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine gewinnbringende Lektüre und erinnern zuletzt an eine Einschätzung, die bereits im allerersten Heft (1/2007) zitiert wurde:

*„Im Jahre 1813 nach dem Krieg mit England war Dänemark bankrott. Trotzdem wurden die Ausgaben für Bildung und Kultur erhöht. Auf den Protest des Finanzministers antwortete König Christian VIII.: „Arm und elend sind wir. Wenn wir jetzt auch noch dumm werden, können wir aufhören, ein Staat zu sein.“<sup>3</sup>*

Herbert Böpple

Roswitha Kneer-Werner

September 2011

<sup>3</sup> zitiert nach: DIE ZEIT, Nr. 39/1999, Reinhard Kahl: Lehrer als Unternehmer

---

# Qualitätssicherung und -entwicklung in der Berliner Schule

---

## Unterrichtsentwicklung und Schulqualität

### Ergebnisse und Überlegungen aus fünf Jahren Schulinspektion in Berlin

Sie sind ausgebildeter Pädagoge oder ausgebildete Pädagogin, Lehrer, Schulleiterin, Seminar- oder Fachseminarleiterin, Schulrat. Sie haben drei bis vier volle Wochen Zeit, sich intensiv mit einer einzigen Schule zu beschäftigen. Täglich acht Stunden nutzen Sie alle zur Verfügung stehenden Mittel, um sich ein Bild von der Arbeit und Entwicklung dieser Schule zu machen. Dabei richten Sie ein ganz besonderes Augenmerk auf den Unterricht, wie Lehrkräfte ihn gestalten, wie Schüler ihn empfinden, was Eltern darüber erfahren und natürlich was Sie selbst beobachten können. Von 8.00 Uhr morgens bis 17.00 Uhr nehmen Sie sich nur eine Stunde Pause und widmen sich sonst intensiv der Durchsicht aller schulischer Dokumente, die Sie bekommen können: von Statistiken über die Ausstattung und Schülerzusammensetzung über das Schulprogramm und Curricula bis hin zu Konferenz- und Gremienprotokollen. Sie suchen das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen, mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, einzeln oder in Gruppen. Sie besuchen fast alle an der Schule unterrichtenden Lehrkräfte im Unterricht. Sie lassen sich vom Hausmeister und der Schulleitung Haus und Schulgelände zeigen und kommentieren. Sie nehmen sich Zeit, genau abzugleichen, womit alle Beteiligten übereinstimmend Zufriedenheit äußern und wo Widersprüche in der Wahrnehmung deutlich werden.

Was meinen Sie: Haben Sie der Schule nach diesen drei Wochen etwas zu sagen?

Ein Schulinspektionsteam in Berlin besteht aus drei pädagogischen Fachleuten, meist eine Lehrkraft, ein Schulleitungsmitglied und eine Person mit Schulaufsichtserfahrung. Dazu kommt in der Regel noch jemand mit einem gänzlich anderen beruflichen Hintergrund, der oder die als Vertreterin der Elternschaft oder aus der Wirtschaft ehrenamtlich, d. h. mit einem sehr hohen Aufwand an Zeit und Engagement, aus einer anderen Perspektive auf die schulische Arbeit blickt. Die Arbeit dieser vier Personen summiert sich bei einer Schule mittlerer Größe auf insgesamt ca. 130 bis 160 Stunden, davon verbringen sie um die 25 Stunden nur mit Unterrichtsbeobachtung und bei großen Schulen bis zu 25 Stunden mit Interviews und Gesprächen vor Ort. Dazu kommen viele Stunden Beschäftigung mit schulischen Unterlagen und Dokumenten und ein äußerst intensiver Austausch über die gemeinsame Bewertung aller Beobachtungen sowie über die effizienteste und anschaulichste Form der Ergebnisdarstellung im Inspektionsbericht.

Hat dieses Team der Schule etwas zu sagen und sollte eine auf gute Arbeit ausgerichtete eigenständige Schule sich damit beschäftigen?

Rhetorische Fragen? Nicht ganz. Zwar erhalten wir von 87 Prozent der inspizierten Schulen sogenannte Feedbackbogen zurück, auf denen fast nur positiv vermerkt wird, dass die Schwächen und der Entwicklungsbedarf der Schule erkannt und dass damit Anstöße zur Schulentwicklung gegeben wurden, doch der allgemeine Eindruck bei Gesprächen über die Schulinspektion mit Lehrkräften, Schulleitern Freunden und Bekannten aus unterschiedlichsten Schulen sieht eher anders aus: Schulinspektion wird schlimmstenfalls als belastend und ungerecht (weil besondere Bedingungen nicht ausreichend berücksichtigt würden) empfunden oder häufig als überflüssig, weil die Ergebnisse ohnehin vorher bekannt waren und weil ja außerdem nicht genügend Unterstützung von außen zur Bearbeitung der festgestellten Schwächen vorhanden sei. Eine Wirkungsstudie des ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg) bestätigt eher die kritisch skeptische Haltung; insbesondere Lehrkräfte verneinen mehrheitlich einen Einfluss von Inspektionsergebnissen auf ihr unterrichtliches Handeln.

Häufige Kritikpunkte sind:

20-minütige Unterrichtsbesuche werden der Arbeit der einzelnen Lehrkraft nicht gerecht; eine realistische Wiedergabe von Unterrichtsprozessen sei auf der Grundlage von solchen Kurzbesuchen nicht möglich. Die besuchten Lehrkräfte vermissen individuelle Rückmeldungen von den Inspektoren zu ihrem Unterricht. Die Anforderung für eine positive Bewertung sei mit 60% für eine B- bzw. 80% für eine A-Bewertung viel zu hoch und auch sachlich falsch. Schließlich könnte Unterricht nicht durchgängig binnendifferenziert oder in kooperativen Lernarrangements stattfinden. Zu gutem Unterricht gehörten beispielsweise auch Übungs- und Unterweisungsphasen.

### **Erkenntnisgewinn aus fünf Jahren intensiver Unterrichtsbeobachtung**

Bleiben wir daher zunächst beim Unterricht. Mehr als 30.000 Unterrichtssequenzen à 20 Minuten hat die Schulinspektion in den vergangenen fünf Jahren an fast allen Berliner Schulen gesehen und die Beobachtungen ausgewertet: In ca. 700 einzelnen Unterrichtsprofilen hat jede inspizierte Schule eine Rückmeldung zu Unterrichtsorganisation und -klima sowie insbesondere zu den Unterrichtsprozessen erhalten. Und das allgemeine Bild von Unterricht, wie wir ihn an „der Berliner Schule“ gesehen haben, spiegelt durchaus das, was mehr oder weniger ähnlich auch den einzelnen Schulen zurückgemeldet wurde.

Ein Blick auf die Übersicht in Abb. 1 veranschaulicht, worum es geht:

- Inspektion dient der Rückmeldung über die Unterrichtsgestaltung einer Schule und nicht einzelner Lehrkräfte. 20-minütige Unterrichtsbesuche sind ein probates Mittel um den Umfang und die Ausprägung verschiedenster Elemente der Unterrichtsgestaltung zu erfassen und zu einer systemischen Übersicht für eine einzelne Schule oder auch für das Unterrichtsgeschehen an einzelnen Schulformen oder einer Region zusammenzufassen. Damit wird auch nachvollziehbar, dass der so besuchte Unterricht eben nicht der Rückmeldung über die Professionalität der einzelnen Pädagogen, über die Qualität einzelner Unterrichtsstunden dienen kann; ein seriöses Feedback zur Leistung

Einzelner lässt diese Zielsetzung und die die daraus abgeleitete Art der Unterrichtsbeobachtung nicht zu.

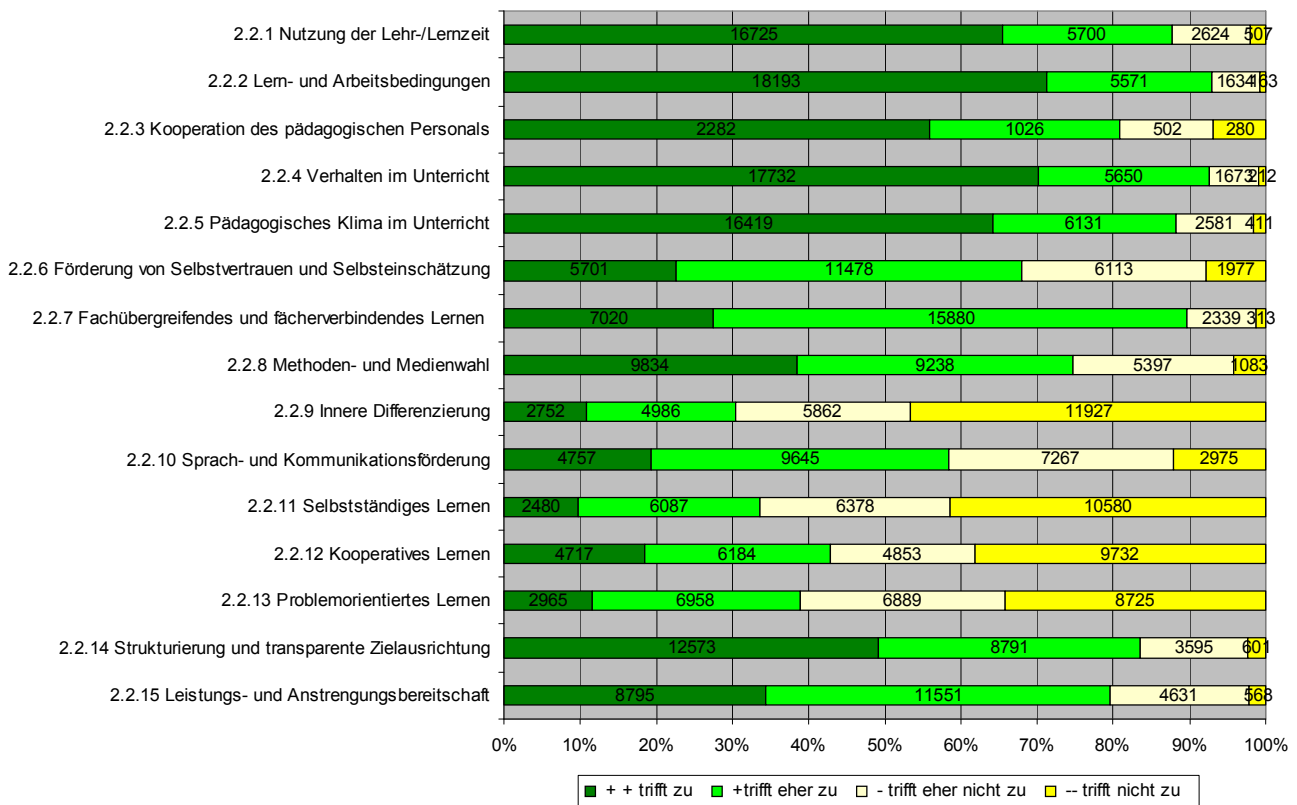


Abb. 1: Verteilung der Bewertungen aus 25565 Unterrichtsbeobachtungen bis 07/2010<sup>4</sup>

- Die Auswertung von Unterrichtsorganisation und Lernklima kann auf grundlegende Probleme hinweisen, auf solche, die möglicherweise erheblichen Entwicklungsbedarf der Schule implizieren. Richtet man hier nämlich den Blick auf die negativ bewertete Seite der Skala, so wird unschwer nachvollziehbar, dass eine geringe Nutzung der Lehr- und Lernzeit (bei so simplen Indikatoren wie z. B. *pünktlicher Unterrichtsbeginn*) oder Einbrüche beim pädagogischen Klima (mit Indikatoren wie *die Lehrkraft geht respektvoll mit den Schüler/innen um*) deutliche Warnsignale im Hinblick auf Defizite in der Unterrichtskultur und beim Erziehungsanspruch aussenden. Glücklicherweise ist dies mit um die 10 Prozent negativer Beobachtungen nur selten der Fall.
- Trotz überwiegend klarer Strukturierung und Zielausrichtung des Unterrichtsgeschehens (2.2.14), das in einer fast durchgängig angstfreien und aufgeschlossenen Atmosphäre stattfindet (2.2.4 und 2.2.5), werden nur selten Anstrengungen sichtbar, von einem kleinschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichtsstil zu individuellen und problemorientierten Lernstrategien zu wechseln. Tatsächlich sahen wir die darauf ausgerichteten

<sup>4</sup> Fotos und Grafiken können über die Homepage des BAK auch in Farbe eingesehen werden. Die pdf-Datei des aktuellen Heftes findet sich unter <http://www.bak-online.de> (siehe Landesgruppe BERLIN); d. Red.

Qualitätskriterien 2.2.9 – 2.2.13 deutlich ausgeprägt nur in etwa jeder 8. oder 9. Unterrichtssequenz.

Diese Beobachtung relativiert fraglos auch den dritten o. g. Kritikpunkt; denn es geht offensichtlich gar nicht darum, ob wir nun in 50, 80 oder 100 Prozent des besuchten Unterrichtes binnendifferenzierende Aufgabenstellungen oder die Selbstständigkeit fördernde Lernstrategien gesehen haben – tatsächlich ausgeprägt war solcherart Lernen nur in 10 bis 15 Prozent aller Sequenzen und selbst ansatzweise nur in jeder 3. Stunde zu beobachten. Das ist gewiss zu wenig!

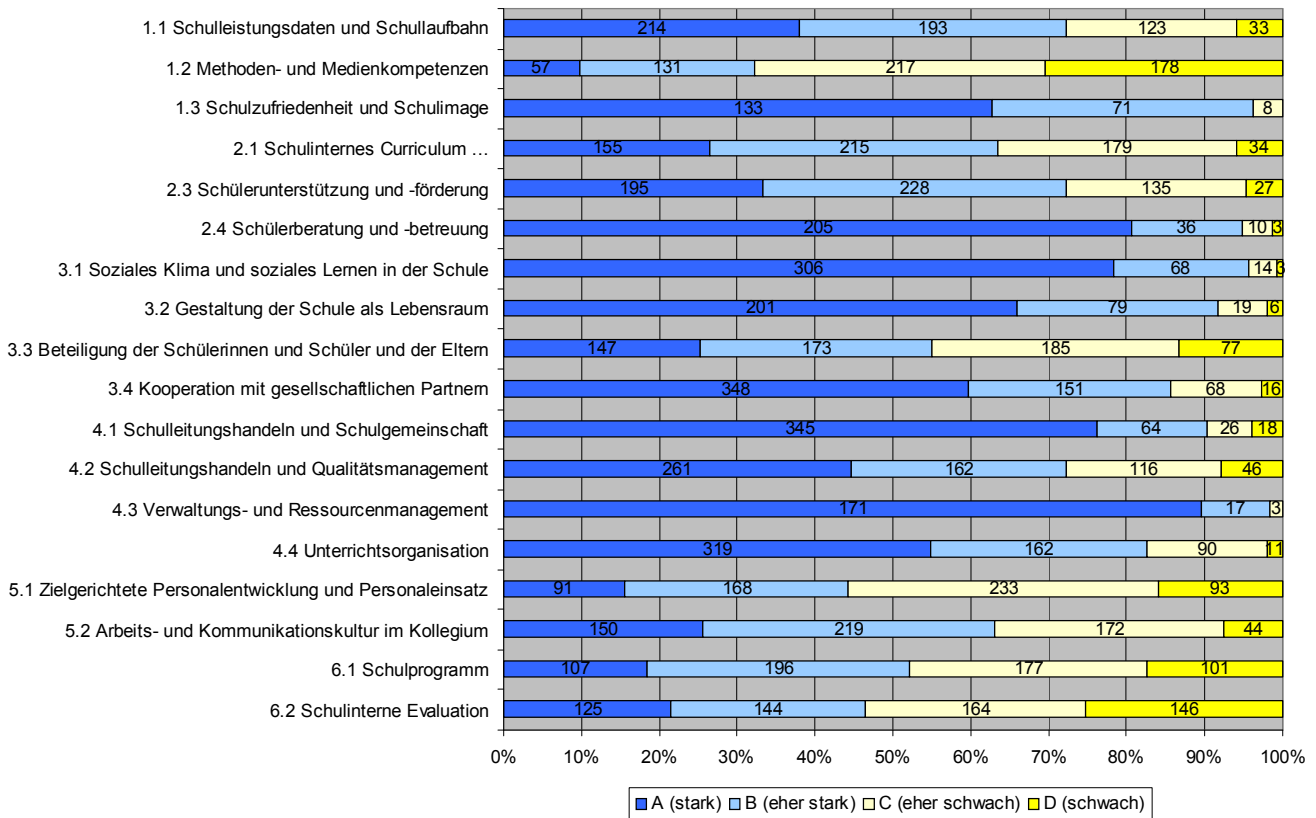
Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass zwar an fast jeder Schule „Inseln“ oder vereinzelte Ansätze einer neuen, anspruchsvollen Unterrichtskultur existieren, doch andererseits erweist sich Unterrichtsentwicklung offenkundig als ein sehr schwieriges und langwieriges Geschäft – nicht zuletzt, weil es nicht von der Arbeit einzelner Kolleginnen und Kollegen abhängt, sondern bei einer Vielzahl der Lehrkräfte und Erzieher Einsicht und Kooperationswillen für ein Umsteuern beim unterrichtlichen Handeln erfordert.

### **Professionelles Leitungshandeln und erfolgreiche Schulentwicklung**

Schule ist mehr als Unterricht, Bildung mehr als Vermittlung von Wissen. Gleichwohl bleibt ein Maßstab für Professionalität, mit wie viel Ernst und Ausdauer sich die Leitung und das Kollegium einer Schule mit den Resultaten ihres „Kerngeschäfts“ Unterricht beschäftigen. Zum erfolgreichen Lernen und gezielten Kompetenzerwerb auf verschiedenen Ebenen gehören neben der Unterrichtsgestaltung dann aber auch und unbedingt ein anregendes Lernumfeld, eine Schulkultur, die das Miteinander fördert, Möglichkeiten für Schüler und Eltern sich in das Schulleben und die Entwicklung ihrer Schule einzubringen sowie Lehrkräfte und Pädagogen, die sich austauschen und Wert auf Zusammenarbeit legen. All das muss eine gute Schulleitung im Blick haben und steuern – mit Hilfe von Managementinstrumenten wie Schulprogrammarbeit und internen Evaluationsmaßnahmen sowie unterstützt von Kolleginnen und Kollegen, die beispielweise in einer Steuergruppe oder erweiterter Schulleitung in die Verantwortung eingebunden sind.

Um der Komplexität schulischer Lehr- und Lernprozesse gerecht zu werden, untersucht die Inspektion viele Facetten schulischer Arbeit. Grundlage ist der *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin* mit sechs Qualitätsbereichen und einer Vielzahl von Qualitätsmerkmalen, Kriterien und Indikatoren. Die folgende Abbildung über 585 schulische Qualitätsprofile zeigt, welche Merkmale *stark* und *eher stark* ausgeprägt (blau) beobachtet wurden und welche durch das Inspektionsteam *eher schwach* oder *schwach* (gelb) wahrgenommen wurden.

Zur Interpretation des Balkendiagramms in Abb. 2 sei hier exemplarisch auf einige Aspekte hingewiesen: Eine intensive Beschäftigung der Schule mit Vergleichsarbeiten und/oder Abschlussprüfungen wie MSA und Abitur findet an ca. 37 Prozent der Schulen statt (Merkmal 1.1. dunkelblauer Balkenabschnitt); fast ebenso viele Schulen beschäftigen sich kaum oder gar nicht mit den Leistungsergebnissen, die Ihre Schülerinnen und Schüler



**Abb. 2: Verteilung der Bewertungen aus 585 Qualitätsprofilen aus Inspektion bis 07/2010**

erzielen. Teamstrukturen im Kollegium gibt es nur in einem Viertel der inspizierten Schulen (Merkmal 5.2 dunkelblauer Balkenabschnitt). Letzteres führt vor den geschilderten Herausforderungen zur Qualitätsverbesserung des Unterrichtens zu begründeten Zweifeln, ob Unterrichtsprozesse an einer Schule durch „Einzelkämpfer“ voran gebracht werden können. Dennoch herrscht unter allen Beteiligten eine hohe Zufriedenheit bzw. Identifikation mit der Schule. Dies ist vor allem auf die Zufriedenheit mit dem vorherrschenden Schulklima, wie es sich in den Merkmalen 2.4, 3.1 und 3.2 spiegelt, zurückzuführen und eher weniger auf Zufriedenheit mit Unterrichtsprozessen oder Einbindung in Schulentwicklung.

Im Hinblick auf Leitungshandeln finden sich im „gelben Bereich“ deutliche Warnsignale zu Defiziten in der Wahrnehmung von Führungsverantwortung unter 4.1, während 4.2 (sowie 5.1, 6.1 und 6.2) den Ausbau von Kenntnissen und Kompetenzen professionellen Qualitätsmanagements anmahnt. Weitere und vertiefende Aussagen lassen sich entsprechend der Vielzahl von Einzelindikatoren, mit der jedes Merkmal unterlegt ist, zu den unterschiedlichsten Aspekten der Qualitätsentwicklung machen.

Bei etwa fünf Prozent der inspizierten Schulen zeigt sich ein „erheblicher Entwicklungsbedarf“. Diese Schulen werden nach einem verkürzten Zeitraum von nur zwei Jahren erneut inspiziert. Gerade bei diesen Schulen ist die herausragende Bedeutung professionellen Leitungshandelns sichtbar geworden. Abbildung 3 zeigt die Inspektionsergebnisse an fünf Grundschulen nach der ersten und dann bei der Nachinspektion. In fast allen Qualitätsbereichen zeigten sich nach zwei Jahren deutliche Verbesserungen – geschuldet in erster

Linie einer erhöhten Leitungskompetenz, die durch Austausch oder erfolgreiches Coaching des Leitungspersonals erreicht wurden. Allerdings hat sich diese positive Entwicklung nach zwei Jahren nur in sehr geringem Umfang auch in messbaren Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht niedergeschlagen.

Qualitätsprofile (5 Schulen mit Nachinspektion)

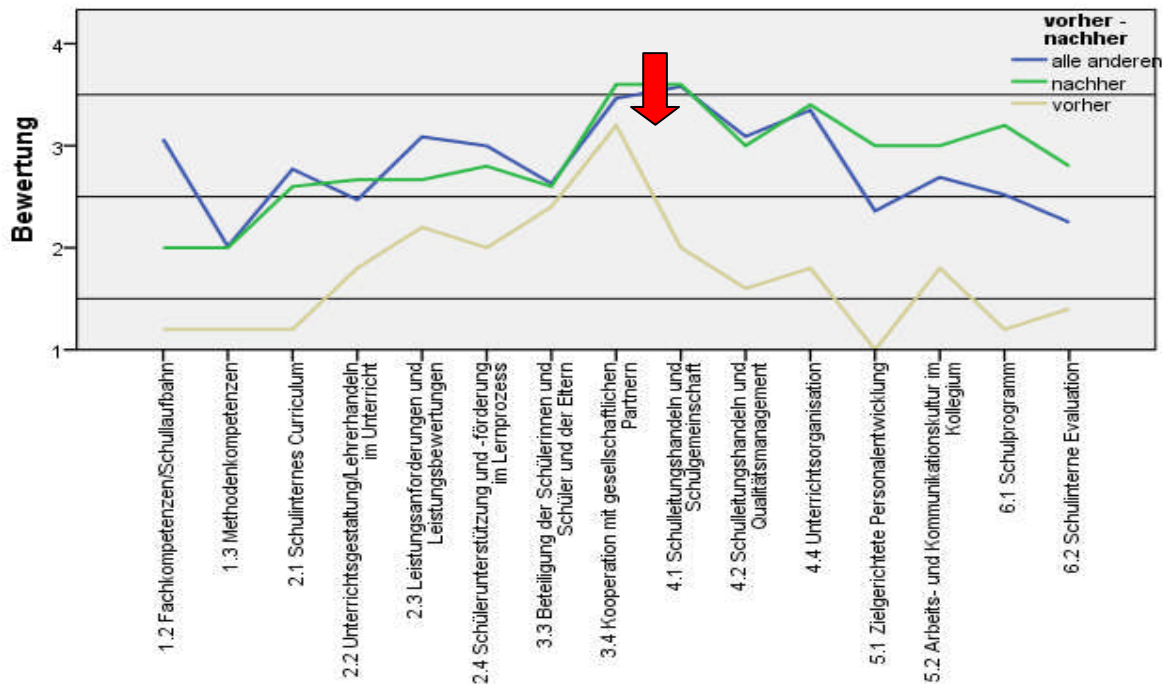


Abb. 3: Qualitätsentwicklung an 5 Grundschulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf

### Lehrerbildung und Inspektionsergebnisse

Regelmäßig besuchen Schulpraktische Seminare die Schulinspektion, um sich über Arbeitsweise und Ergebnisse zu informieren. Diskussionen über Unterschiede zwischen der Bewertung von schulischen Prozessen mithilfe eines standardisierten Verfahrens und der Beurteilung von professionellem Handeln einzelner Lehrkräfte im Rahmen der Ausbildung oder durch dienstliche Beurteilungen werden hier oft und lebhaft geführt. Was kann man mit der Auswertung von schulischer Unterrichtsgestaltung anfangen, wo sich selber einordnen, wie Unterstützung in der Schule finden, wo gibt es Mentorenprogramme, fürsorgliche Schulleitungen, Teamstrukturen? Wie wurde der Umgang mit Inspektionsergebnissen an der Ausbildungsschule erlebt – eher als bürokratische Belastung oder wurden Entwicklungsziele aus den Ergebnissen abgeleitet? Kurz: Wozu dient Evaluation, was unterscheidet interne von externer Evaluation, welche Hilfen für die Verbesserung der eigenen Arbeit kann man daraus ziehen? Fragen, auf die auch in der Lehrerbildung stärker eingegangen werden kann.

Der Blick auf Evaluationsergebnisse weist möglicherweise auf Aspekte bei der Ausbildung von Pädagogen hin, die bisher kaum eine Rolle spielten: Welche konkreten Hilfen im All-

tag einer Schule werden den Referendaren zuteil? Wie kümmert sich die Leitung, welche Qualifikationen bzw. Erfahrungen haben anleitende Lehrkräfte? Welche Schulen bieten gute, weil kooperative Ausbildungsbedingungen, welche nehmen bewusst und gerne Referendare auf, um auch dadurch vermehrt Anstöße für Unterrichtsentwicklung in die Kollegen zu tragen. Fragen, die zukünftig stärker ins Blickfeld der Schulinspektion rücken werden, beispielsweise bei der Bewertung von Schulmanagement und Leitungshandeln.

Das gemeinsame Interesse von Inspektion und Ausbildung findet sich nicht nur im Austausch über Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen, sondern auch dort, wo Rahmenbedingungen für Unterrichtsentwicklung stärker ins Blickfeld rücken: Vernetzung fördern und Hilfen gegen Vereinzelung geben; Anstöße organisieren, über Unterricht zu reden, die Reflexion des pädagogischen Handelns auf allen Ebenen einfordern, Schulleitungen in diesen Austausch einbeziehen, die Bedeutung von Teamarbeit und Teamstrukturen für Schul- und Unterrichtsentwicklung hervorheben. Ausbildung kann dazu beitragen, in das Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin den Anspruch zu integrieren, mit dem eigenen Können zur Schulentwicklung beizutragen – nicht nur durch guten Unterricht, sondern auch auf Konferenzen, in Gremien, Steuergruppen, Jahrgangsteams, bei Überlegungen zu Fortbildungsschwerpunkten, mit Beiträgen zur Schulprogrammarbeit und Ideen zur Auswertung selbst gesetzter Ziele – und durchaus auch mit einer Vorstellung davon, was es heißt, später einmal Verantwortung in Leitungspositionen zu übernehmen.

Gute Schulen haben gute Lehrer. Was als Allerweltsweisheit erscheint, ist die Quintessenz einer Bildungsstudie von McKinsey, die im Februar 2008 erscheint und die den Erfolg der führenden PISA-Länder der Ausbildungsqualität, der gesellschaftlichen Anerkennung und dem professionellen Selbstverständnis der dort tätigen Lehrkräfte zuschreibt. Die Abhängigkeit innovativer Lehr- und Lernprozesse von der professionellen Grundhaltung der Lehrkräfte lässt sich auch durch die Auswertung unserer Daten bestätigen. Wo die Lehrkräfte großes Engagement bei der Gestaltung der Unterrichtsbedingungen zeigen, also Unterrichtsorganisation- und Klima optimal beeinflussen und gleichzeitig gut strukturierten und auf die Förderung der Anstrengungsbereitschaft ausgerichteten Unterricht planen, da finden sich auch in einem hohen Maße Anregungen zum individuellen Lernen und problemorientierten Aufgabenstellungen. Das alles unterstreicht die besondere Verantwortung und Herausforderung der Lehrerbildung und wirft Fragen nach Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten von Ausbildungsprozessen auf. Gleichzeitig stößt ein realistischer Blick auf das Machbare an Grenzen, die der anwachsende Lehrermangel einer wünschenswerten Bestenauslese und Bestenförderung setzt.

Axel Friede

Referatsleiter der Schulinspektion

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung VI C

## **Die Schulinspektion – ein hilfreicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schulen?**

Die erste Runde ist geschafft: Berlins Schulen sind inspiziert und evaluiert – bald startet die zweite Runde und interessant wird die Frage sein, ob sich an den Befunden der ersten Runde etwas verändert hat. Denn nur wenn die Inspektion auch etwas Positives bewirkt, hat sie einen Sinn. Bestandsaufnahmen können kein Selbstzweck sein. Schließlich wird – so eine viel zitierte Pädagogenweisheit – die Sau vom Wiegen nicht fetter.

Zur Ehrlichkeit gehört: Kaum eine Schule hat die Inspektion freudig erwartet, um dann – noch benommen von der Vielzahl der Daten – in die Neukonzeption von Unterrichtsgestaltung, Schulkultur und Qualitätsentwicklung zu starten. Zumeist waren alle froh, „es“ hinter sich zu haben, in dem einen oder anderen Punkt Anerkennung gefunden zu haben und jetzt erst einmal fünf Jahre in Ruhe gelassen zu werden. Auch fiel es vielen leicht, die Methoden der Datenerhebung und damit die Aussagekraft der Inspektionsberichte anzuzweifeln. Man ärgerte sich vielleicht, dass die Unterrichtsqualität in verschiedenen Bereichen beanstandet wurde, doch steckte man dies mit Verweis auf andere Schulen leicht weg. Die große Mehrheit der Schulen zeigte hier schließlich angeblichen Entwicklungsbedarf. Dass das soziale Klima an der Schule gewürdigt wurde, nahm man andererseits erfreut zur Kenntnis. Dass dies an über 80% der Schulen der Fall war, schränkte die Freude nicht sonderlich ein.

Irgendwie wurden die Berichte mit ironischem Schulterzucken und leicht hochgezogenen Augenbrauen kommentiert. Vieles habe man doch auch so gewusst. Umso interessanter ist, dass die Frage der Veröffentlichung der Inspektionsberichte immer noch zu kontroversen Debatten führt. Wenn alles nichts bedeutet und die Berichte nichts Wesentliches aussagen, warum dann die Aufregung?

Fragt man unter Kollegen nach, so wird den Inspektionsberichten in der Regel auch kein nennenswerter Einfluss auf die Qualitätsentwicklung der Schule attestiert. Und die Schulprogrammentwicklung gehört ohnehin eher zu den lästigen Pflichtübungen. Sie löst nur selten die erwünschten Innovationsschübe aus.

Also alles umsonst? In der Regel meldete die Schulinspektion Entwicklungsbedarf in den Bereichen der Unterrichtsgestaltung, der Methoden- und Medienkompetenz der Schüler/innen und der zielgerichteten Personalentwicklung. Diese müssten also nun nach der ersten Inspektionsrunde im Fokus der Schulprogrammarbeit stehen.

Noch kann es keine systematische Erfassung und Auswertung der Prozesse geben, die sich nach der Schulinspektion ergeben haben. Ich kann daher nur im Ansatz am Beispiel der eigenen Schule darstellen, ob und gegebenenfalls inwieweit die Inspektion förderlich war für die Qualitätsentwicklung der Schule.

Es handelt sich dabei um eine große Gesamtschule (bzw. jetzt Integrierte Sekundarschule) mit gymnasialer Oberstufe. Die erste Inspektion liegt vier Jahre zurück. Da wir den Bericht mit einhelliger Zustimmung aller schulischen Gremien gleich ins Netz gestellt haben, kann ich hier freimütig damit umgehen, welcher Entwicklungsbedarf angemahnt wurde und wie die Inhalte des Berichts diskutiert wurden.

Natürlich standen auch bei uns die „Förderung der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Handeln der Schüler/innen“ und die „Förderung von Kooperation im Unterricht und Gestaltung innerer Differenzierung“ als festgestellter Entwicklungsbedarf ganz oben auf der „Soll-Liste“ der Agenda. Zwar beruhigte uns zunächst, dass die „Förderung fachlicher Kompetenzen“ und die „erfolgreiche Gestaltung der Schullaufbahn der Schüler/innen“ wiederum ganz oben auf der „Haben-Liste“ der Schule standen. Wir durften uns natürlich auch fragen, wie es sein kann, dass man mit schwacher Methodik zu guten Resultaten gelangt. Auch wurden in den schulinternen Debatten die Erhebungsmethoden kritisiert, weil jeder Unterrichtsbesuch immer nur Fragmente einer Stunde (20 Minuten) oder gar einer Unterrichtsreihe erfasste. Und der Umstand, dass außerunterrichtliche Projekte, die den Schülern ein hohes Maß an Kooperation und Selbstständigkeit abverlangen und die in einem zeitgemäßen Verständnis von Schule und Erziehung kein bloßer Appendix zum Unterricht sein können, mit dieser Art von Inspektion gar nicht erfasst werden können, gehörte auch zu den oft gehörten Einwänden.

Dies waren sicher nicht nur typische Reflexe auf unerwünschte Kritik, sondern durchaus relevante Einwände. Auch die Schulinspektion muss sich schließlich hinterfragen lassen. Trotzdem war der Steuerungsgruppe klar, dass es bei dieser Kritik der Kritik nicht bleiben konnte.

In einer ersten Runde der konstruktiven Beschäftigung mit den Resultaten der Inspektion wurde im Rahmen von Studientagen und Fachkonferenzen ein verbindliches fächerübergreifendes Methodencurriculum entwickelt. Es legt fest, welche Fächer bzw. Fachbereiche zu welchen Zeiten für genau festgelegte Bausteine zur Entwicklung einer Methodenkompetenz der Schüler verantwortlich sind. Dabei ist das Hauptkriterium: Befähigung der Schüler zu selbstständigem Lernen. Die Praxistauglichkeit dieses Curriculums steht nun in der Erprobung.

Für die Arbeit mit den Kindern, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wurde ein umfangreiches Konzept erarbeitet, das sich nun ebenfalls in der Erprobung befindet.

Für die Schüler der Oberstufe wurde ein eigener Studierraum mit PC-Ausstattung eingerichtet – auch ein kleiner Schritt in Richtung „Selbstständiges Lernen“. Der Raum steht allein den Schülern zur Verfügung und darf nicht für Unterrichtszwecke genutzt werden.

Im Rahmen eines Kooperationsmodells mit drei anderen Oberschulen (zwei Gymnasien und einer Gemeinschaftsschule) wurden gemeinsame Unterrichtseinheiten in den Fächern

Chemie, Geschichte und Mathematik entwickelt, die exemplarisch Möglichkeiten des „Individualisierten Lernens“ bereitstellen.

Die letzten Studientage – insbesondere ein großer gemeinsamer Studientag mit den drei bereits erwähnten Oberschulen im Dezember vergangenen Jahres – standen durchweg unter dem Thema „Unterrichtsentwicklung“.

Das Schulprogramm – inzwischen auch fünf Jahre alt – wird überarbeitet und unter anderem die Entwicklung einer „Feedback-Kultur“ im Unterricht zwischen Schülern und Lehrern zum Schwerpunkt der weiteren Entwicklung machen. Dies kann ein wichtiger Impuls auch im Bereich der Personalentwicklung werden.

Fünf kleine Punkte, die aber eines gemeinsam haben: Sie stehen in Bezug zu den im Inspektionsbericht festgestellten Entwicklungsbedarf der Schule.

Ich gehe davon aus, dass die Inspektion bei uns wie an vielen anderen Schulen Schwachstellen zwar nicht neu entdeckt, aber doch erstmals systematisch erfasst hat. Die schulischen Gremien wurden veranlasst, sehr viel breiter als zuvor über Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität zu diskutieren. Niemand kann dabei erwarten, dass einfach ein Hebel umgelegt wird und mit zwei, drei Studientagen zur „Binnendifferenzierung“ das Problem gelöst wird. Aber die öffentliche Debatte über die Berichte der Schulinspektion ist an uns nicht spurlos vorbei gegangen.

Nun könnte man einwenden, dass die Notwendigkeit zur Entwicklung einer neuen Lernkultur mit und ohne Inspektion auf der Tagesordnung gestanden hätte. Aber vielleicht machen wir es uns dann auch zu einfach. Die Debatte über notwendige Veränderungen hat der Bericht mit Sicherheit angefacht.

Ich vermute, diese Erfahrungen an der eigenen Schule spiegeln die Prozesse an vielen anderen Schulen. Es ist nicht die große Erneuerung, es sind eher viele kleine Schritte, die in Richtung Qualitätsentwicklung getan werden. Angestoßen wurden sie aus meiner Sicht auch durch die Schulinspektion.

Es muss dabei natürlich an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es ein unauflösbarer Widerspruch ist, wenn von einem Kollegium der große Wandel erwartet wird, das durch Altersstruktur, Arbeitszeiterhöhungen und sich anscheinend endlos erweiternde Prüfungsorgien ohnehin an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit gebracht wurde. Wandel benötigt Zeit, und wenn den Kollegien diese Zeit nicht nur nicht gegeben, sondern sogar noch genommen wird, dann wird alles Gerede von Qualitätsentwicklung schnell zu Makulatur. Dafür kann die Schulinspektion nichts – sie muss es nur mit bedenken, wenn sie die Arbeit der Schulen bewertet.

Dies betrifft natürlich in besonderer Weise den Bereich der Personalentwicklung. Wenn Fortbildung, Teamarbeit, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und anderes mehr als Teil einer Qualitätsentwicklung systematisch integriert

werden sollen, dann bedarf es hierfür zeitlicher Ressourcen. Das weiß natürlich jeder – aber leider bleibt dieses Wissen ohne die notwendigen Konsequenzen.

Fazit: Die Schulinspektion – so sehr sie uns vielleicht ärgert und so sehr sie in ihren eigenen Unzulänglichkeiten kritisiert werden darf – bewegt meiner Ansicht nach durchaus Positives in der Qualitätsentwicklung der Schulen. Für uns war sie zumindest Anstoß zu einer kritischeren Sicht auf unseren Unterricht und für erste Schritte zu dessen Veränderung. Am Ende ist das A, B, C oder D der Schulinspektion gar nicht so wichtig – wichtiger ist, dass wir unseren Entwicklungsbedarf erkennen und aus den Erkenntnissen die richtigen Schlussfolgerungen ziehen.

Klaus Brunswicker

Schulleiter der Sophie-Scholl-Schule (Integrierte Sekundarschule)

## Qualitätsmanagement gestern und heute

In der berühmten „Feuerzangenbowle“ mit Heinz Rühmann inspiziert ein betagter Schulrat den Unterricht und ist erstaunt über den neuen Ansatz des koedukativen Unterrichtes. Der Schulleiter selbst beschwört den Schüler Pfeiffer eindringlich, seine Rolle als Fabulant fortzusetzen, damit der Ruf und die Qualität der Schule gewahrt bleiben. Der durch die Streiche Pfeiffers in Not geratene Schulleiter sichert die scheinbare Qualität und managt fast ausweglose Situationen im Sinne der Schule. Ein guter Schulleiter, der um Qualitätssicherung und -management besorgt ist?

Ja, für die damalige Zeit ist der Direktor dieses Gymnasiums sicher auf dem rechten Platz. Heute gibt es eine Vielzahl von Schulprofilen. Kinder lassen sich nicht mehr uniformieren und indoktrinieren, sie kommen aus ganz unterschiedlichen sozialen Verhältnissen und vielfach aus unterschiedlichen Nationen oder Kulturkreisen. Gleichzeitig aber fordern Wirtschaft und Wissenschaft eindringlich eine Vergleichbarkeit, und auch die Gesellschaft hat das Recht zu erfahren, wie die bereitgestellten Finanzen gemanagt und in Qualität der Bildung umgesetzt werden.

In der Berliner Schule gibt es dafür sechs Qualitätsbereiche:

1. Ergebnisse der Schule
2. Lehr- und Lernprozesse
3. Schulkultur
4. Schulmanagement
5. Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung
6. Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Sie werden abgefragt und verglichen. Schaut man sich deren Merkmale genauer an und hinterfragt sie, stellt man sehr schnell fest, dass alle letztlich an einem Punkt konfluieren; der Professionalität der handelnden Menschen. Nicht umsonst sind bei Schulinspektionen

vor allem die Schulleiter im Fokus der Bewertung, sind sie es doch, die in erster Linie für die Qualität und das Management verantwortlich sind.

Ein Qualitätsbereich, die Unterrichtsdurchführung, korreliert unmittelbar mit dem Qualitätsbereich fünf, dem Hauptmerkmal, denn der Unterricht ist und bleibt das Kerngeschäft von Schule. Für einen innovativen, kompetenz- und schülerorientierten Unterricht benötige ich als Schulleiter eine motivierte fachlich versierte und realitätsnahe Lehrerschaft. In der Berliner Zeitung vom 11. April 2011 schreibt auf Seite 1 der Beilage eine Studentin, was ihr nach dem Abitur geraten wurde: „Werde Lehrer! Die Lehrer sterben aus, da hast du später auf jeden Fall einen Job.“ Die Autorin entschied sich gegen den Rat und stellt später fest: „Ich frage mich, was aus mir geworden wäre, wenn ich tatsächlich ein Lehramtsstudium begonnen hätte. Würde ich heute von meinen Schülern tyrannisiert werden? Mich mit Eltern anlegen, die sich beklagen, ich würde ihrem Nachwuchs zu viele Hausaufgaben aufhalsen?“ Als Schulleiter kann ich froh sein, dass die Autorin einen anderen Studiengang wählte. Wie viele andere aber haben ein Lehramtsstudium begonnen, ohne zu wissen, was sie später erwartet? Und wie viele Absolventen stellen erst nach ihren Staatsprüfungen fest, dass 24 oder mehr Stunden Unterricht mit einer sich wandelnden Klientel von Schülern in der Pubertät so gar nichts mit dem gemein haben, was man sich vorstellte unter dem Lehrerberuf? Desillusioniert und frustriert probieren manche mit eiligst gestellten Umsetzungsanträgen ihr Glück an einer anderen Schule, andere lassen sich auf die Situation ein und kämpfen sich durch viele Täler hindurch. Am Ende, scheint mir, sind es nur wenige, die wirklich gerne den Beruf ausüben und ihre persönliche Erfüllung finden. Ein guter und erfolgversprechender Ansatz ist hier die im Qualitätspaket angedachte Begleitung von Berufseinsteigern durch eine erfahrene Lehrerschaft.

Wenn wir eine gute Qualität in der Schule dauerhaft anstreben, muss es eine praxisnähere Ausbildung bereits in den ersten Semestern geben, z. B. Seminare, in denen Fallbeispiele aus der Praxis diskutiert oder nachgestellt werden. Seminare, in denen Praktiker direkt aus der Schule berichten und die zukünftigen Lehrkräfte mit den schönen, aber auch problematischen Seiten des Alltags konfrontieren, nicht zur Abschreckung, sondern zum Nachdenken. Nur motivierte Lehrkräfte werden den steigenden Anforderungen in der Bildung in Zukunft gerecht werden und damit eine gute Qualität sichern.

Kein anderer Beruf ist in der Qualität seines Produktes so abhängig von der Persönlichkeit des Handelnden wie der des Erziehers oder Lehrers. Und gerade deshalb ist die Vergleichbarkeit der Produkte auch so umstritten, vernachlässigt sie doch einen wesentlichen Punkt, das soziale Umfeld des Schülers. Im Qualitätspaket von Herrn Senator Zöllner wird z. B. auf die Schuldistanz verwiesen als ein wichtiger Punkt im Gesamtkonzept. Unter Voraussetzung der oben beschriebenen Phänomene sind es doch vor allem die Gesellschaft und die Politik, sind es die Medien, die Bildung wieder in den Fokus der Öffentlichkeit als Aufgabe aller rücken müssen. So lange „Supernannys“ oder Prominente in Showmanier temporär, aber medienwirksam, zeigen, wie man Kinder und Jugendliche bändigen (nicht

unbedingt erziehen) kann, so lange werden Eltern sich der Verantwortung entziehen können und alles auf Kita und Schule schieben; es geht doch.

Während einer Hospitationsreise im finnischen Kauhava bemerkte ich das große Engagement der Politik und der Gesellschaft für die Bildung. Schule und Kita werden als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen und eine Anerkennungskultur ist dort bereits Usus. Während ein SPD-Ministerpräsident in Deutschland Lehrer noch als faule Säcke bezeichnete, arbeiteten Lehrkräfte und Eltern in Finnland mit Unterstützung von Politik und Gesellschaft an der Qualitätsverbesserung. Frühere und aktuelle Umfragen zeigen die Richtigkeit des Weges. Dabei hat der Schulleiter eine herausgehobene Funktion. Er verwaltet nicht nur alle finanziellen Mittel, sondern ist auch in Gänze für das Personal und die Peripherieeinrichtungen der Schule verantwortlich, also für das Mittagsangebot genauso wie für den Neubau eines Sportplatzes oder die Reinigung der Schule. Er ist Leiter und kann als solcher eine Vielzahl von Aufgaben delegieren, und zwar sowohl an eine Vielzahl von Funktionsstellen als auch an nichtpädagogisches Personal. Der Schulrat nimmt seine Aufgabe beratend, weniger als Vorgesetzter wahr – eine motivierende und befriedigende Situation nicht nur für den Schulleiter, sondern auch für die Lehrerschaft, obwohl diese in Finnland weniger als in Deutschland verdient.

Kauhava ist nicht mit dem interkulturellen Berlin vergleichbar, dennoch ist bei einer Modifizierung der Lehrerausbildung und einer veränderten Wahrnehmung von Bildung im öffentlichen Leben auch hier Qualitätsmanagement möglich. In zahlreichen Schulen sind engagierte Schulleiter/innen mit ebenso engagierten Kollegien auf dem Weg in eine neue Qualität. Seien es Grundschulen mit dem neuen Konzept von JüL oder Oberschulen mit der Einrichtung von Sekundarschulen. Ich denke, die meisten wollen Veränderungen, wollen eine qualitativ gute Schule, oftmals ist es aber auch so, dass man glaubt, in einem Hamsterrad der Bürokratie zu laufen. Da möchte die Schulinspektion Dutzende von Protokollen und Aufzeichnungen sehen, die Schülerdaten sollen per aufwändig konfigurierter E-Mail versendet werden, aber zusätzlich soll die Schülerstatistik auch in Papierform vorliegen usw.

In der „Feuerzangenbowle“ sagt der ältere Lehrer, der den Schülern seit Jahren die „Dampfmaschine“ erklärt, dass die Jüngeren immer glaubten, alles besser zu machen. Nach einigem Nachdenken fügt er hinzu, dass sie es ja eigentlich auch wirklich täten. Ja, Schule muss sich erneuern, immer wieder und sie muss sich vergleichbar messen lassen in ihrer Qualität. Aber die Voraussetzungen für dieses Qualitätsmanagement müssen gegeben sein, und zwar durch die Ausbildung und durch die Akzeptanz in Politik und Gesellschaft, heute wie zu Zeiten der „Feuerzangenbowle“.

André Grammelsdorff

Schulleiter der Fritz-Kühn-Oberschule (Integrierte Sekundarschule) in Berlin-Bohnsdorf

## **Selbstevaluation von Unterricht – Angebot und Nutzen des Selbstevaluationsportals (SEP)**

### **Warum Selbstevaluation von Unterricht?**

Verfahren und Instrumente der Selbstevaluation von Unterricht und Schule anzuwenden, zählt mittlerweile zu den KMK-Standards des Lehrerhandelns und damit zu den Schlüsselkompetenzen des beruflichen Handelns von Lehrkräften (KMK, 2004). Die Fähigkeit, Selbstevaluationen von Schule und Unterricht kompetent durchführen zu können, wird somit als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften angesehen. Unter anderem heißt es im KMK-Beschluss zur Lehrerbildung zum Kompetenzbereich *Innovieren*: Die Absolventinnen und Absolventen ...

- wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an.
- nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.
- planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um (KMK, 2004, S.13).

Vergleicht man allerdings Anspruch und Wirklichkeit, so wird offensichtlich, dass zwischen den Anforderungen des Kompetenzbereichs *Innovieren* und deren Umsetzung noch eine große Lücke klafft. Bisherige Erkenntnisse zum Thema Selbstevaluation in Schulen offenbaren, dass es zum einen noch kein angemessenes Angebot an Instrumenten zur Selbstevaluation gibt. Zum anderen ist die Mehrzahl der Schulen bzw. Lehrkräfte kaum in der Lage, Selbstevaluation eigenständig durchzuführen und dadurch ihren eigenen Entwicklungsprozess zu steuern (Schildkamp, Visscher & Luyten, 2009; Vanhoof, van Petegem & de Maeyer, 2009).

In diesem Beitrag soll das *Selbstevaluationsportal* ([www.sep.isq-bb.de](http://www.sep.isq-bb.de)) des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburgs (ISQ) als Unterstützungsangebot für Lehrkräfte vorgestellt werden, die ihren Unterricht selbst evaluieren möchten. Ziel des *Selbstevaluationsportals* ist es, schrittweise eine internetgestützte Plattform für schulische Selbstevaluation aufzubauen. Das ISQ bietet auf diesem Portal die Möglichkeit, Instrumente zur Selbstevaluation online zu nutzen und dadurch schnell und unkompliziert eine Rückmeldung zum eigenen beruflichen Handeln zu erfahren. Das SEP ist zunächst ein freiwilliges Online-Angebot für Lehrkräfte, seit kurzem auch für Schulleitungen.

### **Was bietet das Selbstevaluationsportal?**

Das SEP wird seit dem Schuljahr 2008/09 allen Lehrkräften in Berlin und Brandenburg als ein Instrumentarium zur Selbstevaluation ihres Unterrichts angeboten. Während eines Schuljahres werden ca. 500 Befragungen von Lehrkräften durchgeführt (Stand Mai 2011: 1740 durchgeführte Befragungen mit insgesamt ca. 30.000 befragten Schülerinnen und

Schülern). Interessierte Lehrkräfte können online aus einer Auswahl an Konstrukten zur Unterrichtsqualität eine Befragung ihrer Klasse zusammenstellen (s. Abbildung 1). Die angebotenen Inhalte orientieren sich am Modell zur Unterrichtsqualität von Slavin (1995), in dessen Zentrum die aktive Lernzeit von Schülerinnen und Schülern steht. Slavin strukturiert in seinem QAIT-Modell vier Bereiche des Unterrichts, die die aktive Lernzeit von Schülerinnen und Schülern beeinflussen:

- Quality: Qualität im engeren Sinne meint, wie gut Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Wissen und Fertigkeiten vermitteln.
- Incentives: Anregung meint, inwiefern Lehrkräfte ihre Schüler/innen zum Lernen motivieren können.
- Appropriate Levels of Instruction: Passung meint, wie gut Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte z. B. hinsichtlich Tempo und Schwierigkeit den Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Schüler/innen anpassen.
- Time: Zeit meint, wie effektiv Lehrkräfte die vorhandene Unterrichtszeit nutzen.

Nach Slavin muss jedes der vier Kriterien zu einem Minimum erfüllt sein, um aktives Lernen zu ermöglichen. Von diesem Modell ausgehend hat Ditton (Ditton & Arnoldt, 2004) für den deutschen Sprachraum einen Fragebogen zur Unterrichtsqualität entwickelt, der als Grundlage für das SEP diente, allerdings um einige Konstrukte erweitert wurde. Seit dem Schuljahr 2010/11 bietet das Selbstevaluationsportal darüber hinaus für bestimmte Fächer zusätzliche fachspezifische Inhalte an. Diese sind zunächst für diejenigen Fächer verfügbar, für die beschlossene Bildungsstandards vorliegen (s. Abbildung 1). Die hier angebotenen Inhalte beschreiben jedoch *Prozesse* der Förderung der jeweiligen Standards, z. B. „Förderung des mathematischen Argumentierens“ oder „Förderung des Sprechens und Zuhörens“. Mittels verhaltensnaher Items werden somit konkrete kompetenzorientierte Unterrichtsprozesse beschrieben. Zum Bereich „Förderung des mathematischen Modellierens“ beantworten die Schülerinnen und Schüler z. B. die folgenden Items: 1) Wir beschreiben Situationen aus dem Alltag mit mathematischen Begriffen; 2) Wir ordnen einfachen Erscheinungen aus dem Alltag mathematische Objekte zu (z. B. geometrische Figuren oder Körper); 3) Wir beschreiben Sachverhalte mit Hilfe von Tabellen, Termen oder Graphen; oder 4) Zu vorgegebenen Gleichungen, Tabellen oder Grafiken denken wir uns Alltagssituationen aus. Diese auf Bildungsstandards bezogenen Inhalte bieten sich insbesondere für Lehrkräfte an, die zeitgleich VERA 3 oder VERA 8 Ergebnisse interpretieren und mögliche Konsequenzen für ihren Unterricht ableiten wollen (Emmrich & Harych, in diesem Heft, siehe S. 26ff.).

Ab dem Schuljahr 2011/12 werden für weitere Fächer wie z. B. Sport, Geografie, Geschichte oder Politische Bildung fachspezifische Inhalte angeboten.

Folgende *fachunabhängige* Inhalte stehen zur Verfügung:

<b>Qualität</b>	Klarheit Formale Strukturiertheit Inhaltliche Strukturiertheit	<b>Zeit</b>	Zeitnutzung Klassenmanagement Haus-/Schulaufgaben
<b>Anregung</b>	Interessantheit / Lebensweltbezug Fehlerkultur Angstfreie Atmosphäre Methodenvielfalt Schüler-Lehrer-Beziehung Enthusiasmus	<b>Passung</b>	Leistungserwartung Differenzierung Diagnostische Kompetenz Individuelle Bezugsnormorientierung Rückmeldung

Diese können z.B. mit folgenden *fachspezifischen* Inhalten kombiniert werden:

Im Grundschulbereich		Im Sekundarbereich	
<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten Deutsch</b>	Förderung des Leseverstehens Förderung des Sprechens und Zuhörens Förderung des Schreibens – Texte verfassen Förderung des Schreibens - Rechtschreiben Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten Deutsch</b>	Förderung des Sprechens und Zuhörens Förderung des Schreibens – Texte verfassen Förderung des Schreibens – Rechtschreiben Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten Mathematik</b>	Förderung des Problemlösens Förderung des Argumentierens Förderung des Modellierens Förderung des Kommunizierens Förderung des Darstellens	<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten Mathematik</b>	Förderung des Argumentierens Förderung des Modellierens Förderung des Kommunizierens Förderung des Darstellens
<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten Mathematik</b>	Förderung des Problemlösens Förderung des Argumentierens Förderung des Modellierens Förderung des Kommunizierens Förderung des Darstellens	<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten Fremdsprachen</b>	Förderung des Schreibens Förderung des Hör- und Hör-Sehverstehens Förderung des Sprechens Förderung der Sprachmittlung Förderung von Mehrsprachigkeit Förderung interkultureller Kompetenz
		<b>Kompetenzorientiertes Unterrichten NaWi</b>	Erkenntnisgewinnung – Experimentieren Erkenntnisgewinnung – Modellieren und Anwenden Kommunikation Bewertung / Reflexion

Abbildung 1: Angebote im Selbstevaluationsportal für Befragungen zum Unterricht (Stand Schuljahr 2010/11)

Die Durchführung der Befragung findet online statt. Die automatisch generierte Rückmeldung bietet im Kern einen Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung auf Konstruktebene. Sie stellt den gemittelten Antworten der Schüler/innen die Einschätzung der Lehrkraft gegenüber. Zu Beginn der Rückmeldung werden Ergebnisse der Befragung im Überblick dargestellt. Hierzu gehören Grafiken auf Konstruktebene, eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse sowie Tipps zur Weiterarbeit. Der zweite Teil der Rückmeldung besteht aus Ergebnistabellen. Hier können detaillierte Informationen über das Antwortverhalten der Klassen bzgl. jedes einzelnen Items (Mittelwerte und Verteilungen) eingesehen werden. Der letzte Teil der Rückmeldung besteht aus einem erläuternden Anhang, in dem sowohl die Angaben in den Grafiken und Tabellen näher beschrieben sind (Wie errechnet sich ein Mittelwert?), als auch aus inhaltlichen Erläuterungen, was genau unter einem Qualitätsaspekt verstanden wird (Was zeichnet eine individuelle Bezugsnormorientierung aus?).

### Wie führt man eine Befragung durch?

Interessierte Lehrkräfte können zeitlich flexibel eine Befragung in ihrer Klasse durchführen und sofort ihren Ergebnisbericht erstellen lassen. Um das SEP nutzen zu können, müssen sie sich lediglich im System registrieren. Um eine neue Umfrage anzulegen, müssen Informationen über die befragte Klasse eingegeben werden (Wie viele Schüler/innen werden

befragt? Zu welchem Fach?). Des Weiteren können die Inhalte einer Befragung unter den bisher angebotenen Konstrukten (vgl. Abbildung 1) ausgewählt werden. Abschließend ist die Umfrage aktiviert, und die Lehrkraft erhält eine pdf-Datei mit einer Passwortliste für die Befragung. Diese Passwörter sind nun freigeschaltet, d. h. die Schüler/innen der Klasse können die Befragung jetzt im Computerpool durchführen. Auch die Lehrkraft füllt mit einer eigenen TAN denselben Fragebogen mit parallelisierten Items aus. Nachdem alle die Befragung beendet haben, kann sich die Lehrkraft wieder in das SEP einwählen, um die Ergebnismeldung sowohl in Form einer pdf-Datei als auch als csv-Datei (Excel) erstellen zu lassen.

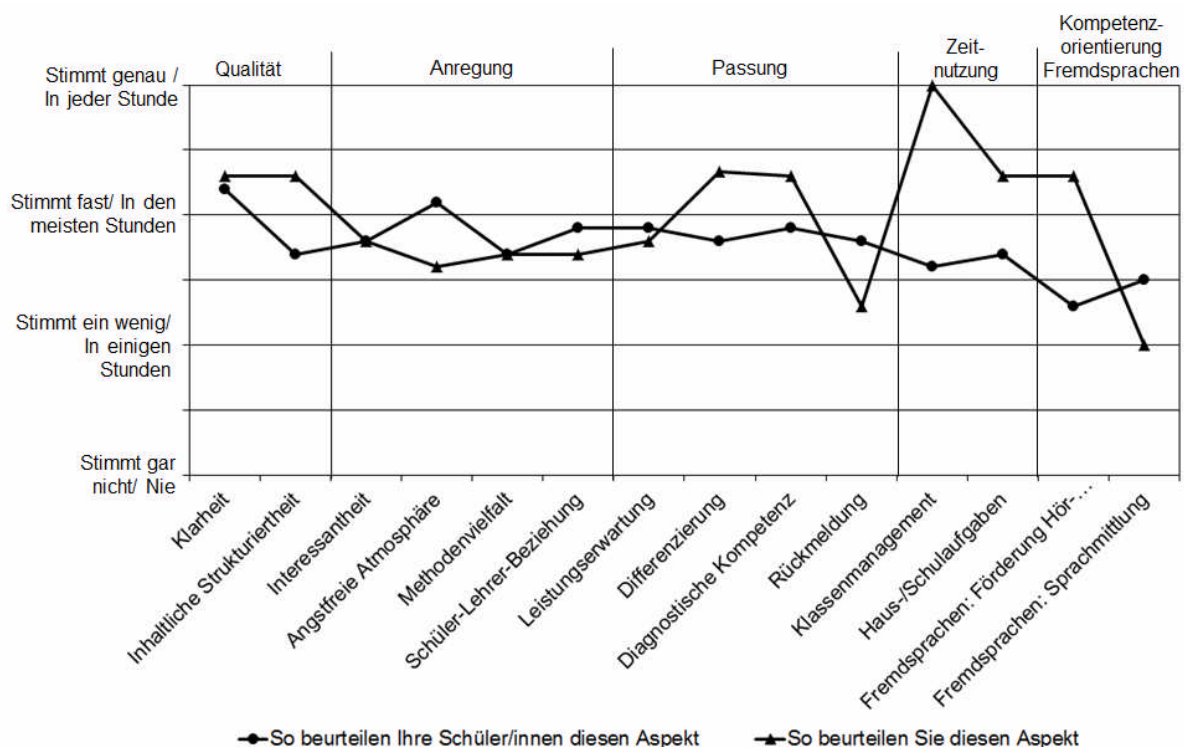


Abbildung 2: Beispielrückmeldung einer Befragung zum Unterricht im Selbstevaluationsportal

### Welchen Nutzen hat es, eine Befragung zum eigenen Unterricht durchzuführen?

Mit der Entwicklung und Bereitstellung des SEP sollen eine Erhöhung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Einschätzung ihres Unterrichts erreicht und Impulse zur weiteren Unterrichtsentwicklung ausgelöst werden. Von folgenden Aspekten des beschriebenen Vorgehens wird eine Wirksamkeit im Sinne dieser Zielstellungen erwartet:

#### Das Selbstevaluationsportal

- hat als Zielgruppe die einzelne Lehrkraft. Dies hat den Vorteil, dass sich Lehrkräfte dem verhältnismäßig angstbesetzten Feld der Evaluierung ihres Unterrichts relativ unbeobachtet nähern können.

- ist flexibel aufgebaut. Eine Lehrkraft kann sich aus den schon existierenden Konstrukten diejenigen aussuchen, die sie wirklich interessieren. Das bisherige Angebot an Konstrukten zur Unterrichtswahrnehmung wird ständig erweitert.
- schafft eine Situation, in der Schüler/innen tatsächlich anonym (am Computer) ihre Einschätzungen zum Unterricht abgeben können, und reduziert somit vermutlich bestimmte Antworttendenzen.
- übernimmt viele Aufgaben, die innerhalb eines Evaluationszyklus anfallen. Lehrkräfte müssen innerhalb des SEP keine Items selbst formulieren, keine Daten erheben (z. B. über Papierfragebögen), selbst keinerlei Daten eingeben bzw. auswerten (z. B. mittels Excel- oder Grafstat-Dateien). Insgesamt ergibt sich dadurch ein sehr geringer Aufwand für die Durchführung einer Befragung der eigenen Klasse.
- liefert sehr schnell eine Rückmeldung und erhöht so deren Wirksamkeit (Coe, 1998)
- fokussiert in der Rückmeldung die Konstruktebene und reduziert somit deutlich die Komplexität der Informationen im Vergleich zu Rückmeldungen, die allein auf Itemebene operieren (siehe Abbildung 2; Kluger & DeNisi 1996).
- bietet zukünftig die Möglichkeit, neben Selbst- und Fremdeinschätzung auch Referenzwerte in die Rückmeldung mit einzubeziehen. Diese Referenzwerte können, je nach Vorhandensein entsprechender Daten, differenziert auf das befragte Fach, die Jahrgangsstufe bzw. die Schulform bezogen sein.

Eine qualitative Studie mit zehn zufällig ausgewählten SEP-Nutzern ergab Hinweise darauf, welche Impulse die Durchführung einer Befragung mit dem SEP auslösen kann (Vogt, 2009). So wird es von Lehrkräften für diverse Zwecke genutzt, z. B. zur Intensivierung der Schüler-Lehrer-Beziehung, zur Erfassung von Schülermeinungen, zur Überprüfung der eigenen diagnostischen Kompetenz oder auch zur Unterbrechung des Unterrichtsalltags. Viele der interviewten Lehrkräfte sind nach Durchführung einer Befragung überrascht, dass ihre Schüler/innen ehrlich und gewissenhaft antworten. Rezeptions- und Reflexionsprozesse verlaufen je nach Rückmeldungsergebnis und Lehrkraft sehr unterschiedlich. Dies reicht vom Ignorieren von Ergebnissen aufgrund einer positiven Rückmeldung bis hin zum Identifizieren von schulinternem Fortbildungsbedarf. Entsprechend verlaufen auch Motivationsprozesse in Bezug auf Veränderungen am Unterrichtsgeschehen ganz unterschiedlich. Manche Lehrkräfte fassen keine neuen Handlungsvorsätze für den Unterricht; andere besuchen Fortbildungen; manche möchten das SEP zukünftig regelmäßig einsetzen, um mögliche Veränderungen im Unterrichtsgeschehen zu überprüfen, und manche führen neue methodische Elemente in ihren Unterricht ein (Gärtner, 2010).

Tabelle 1: Inhalte des Moduls Schulmanagement

<i>Schulprogramme, Curricula und Evaluation</i>	Schulprogrammarbeit Schulinternes Curriculum Systematisches Monitoring der Schülerleistungen Schulweite Nutzung von Selbstevaluation
<i>Organisationsstrukturen</i>	Kompetenzorientierter Personaleinsatz Klare und akzeptierte Vertretungsgrundsätze Ausreichende Berücksichtigung von Zeiten für Konferenzen Klare Verantwortlichkeiten Kooperation nach außen
<i>Organisationsprozesse</i>	Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungen Beteiligung der Eltern Beteiligung der Schülerinnen und Schüler Kooperation mit Fachkollegen Kooperation bei Übernahme einer Klasse Arbeit der Konferenzen Informationsprozesse Unterstützungsprozesse Verwaltungsprozesse
<i>Personalführung</i>	Unterrichtsbezogene Führung Überprüfung der Unterrichtsqualität Erwartungshaltung der Schulleitung Beobachtung schulischer Aktivitäten Konkretisierung schulischer Ziele Kommunikation schulischer Ziele Anreize für Lernerfolge schaffen Anregung professioneller Entwicklung
<i>Personalentwicklung</i>	Unterstützung internen Erfahrungsaustauschs Unterstützung kollegialer Unterrichtsentwicklung Unterstützung beruflicher Entwicklung Integration neuer Kolleg(inn)en

## Wie gestaltet sich der weitere Ausbau des Selbstevaluationsportals?

Neben dem Ausbau des Angebotes an fachspezifischen Inhalten für weitere Fächer und Jahrgangsstufen bietet das SEP seit dem Schuljahr 2010/11 auch für die Zielgruppe der Schulleitung bzw. Personen mit Leitungsfunktion ein Angebot an Befragungsinstrumenten an. Während die Prinzipien und die Durchführung einer Befragung gleich bleiben, beziehen sich die hier angebotenen Inhalte auf Qualitätsaspekte von Schulmanagement (s. Tabelle 1). Insbesondere das Prinzip, dass nur der jeweilige Nutzer die Ergebnisse einer Befragung zum eigenen beruflichen Handeln erhält, ist hiermit angesprochen.

Somit bietet das SEP ab sofort neben Instrumenten zur Erfassung von Unterrichtsqualität aus Schülersicht auch Instrumente zur Abbildung von Merkmalen der Schulqualität aus der Perspektive von Schulleitung und Kollegium.

## Literatur

- Coe, R. (1998). Can feedback improve teaching? A review of the social science literature with a view to identifying the conditions under which giving feedback to teachers will result in improved performance. *Research Papers in Education*, 13(1), 43-66.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragung zum Fachunterricht - Feedback an Lehrkräfte. *Empirische Pädagogik*, 18(1), 115-139.
- Gärtner, H. (2010). Das ISQ-Selbstevaluationsportal. Konzeption eines Online-Angebots, um die Selbstevaluation in Schule und Unterricht zu unterstützen. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 163-175.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK.
- Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Slavin, R. E. (1995). A Model of Effective Instruction. *The Educational Forum*, 59, 166-176.
- Vanhoof, J., van Petegem, P. & de Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.
- Vogt, A. (2009). *Nutzung von Selbstevaluationsinstrumenten im Unterricht – eine qualitative Studie zu möglichen Auswirkungen*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit: Universität Potsdam.

Dr. Holger Gärtner

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) an der Freien Universität Berlin

## **Datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung am Beispiel der Vergleichsarbeiten (VERA)**

### **Einleitung**

Vergleichsarbeiten (VERA) oder in einigen Ländern auch Lernstandserhebungen genannt, gehören mittlerweile seit mehreren Jahren zum festen Bestandteil des Schulalltages. Gemäß den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) werden sie als eines der strategischen Kerninstrumente zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung und mithin zur Implementierung der Bildungsstandards verstanden (KMK 2006). Mit Hilfe der Vergleichsarbeiten erhalten Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und auch Eltern eine Rückmeldung über Leistungsstände auf Basis der Bildungsstandards. Anders als Ländervergleichsstudien (wie PISA oder Ländervergleich Bildungsstandards) sind VERA-Tests ein Instrument für Evaluationen innerhalb der Einzelschulen (interne Evaluation) (Pant u. a. 2011). In dem Ende 2009 verabschiedeten Beschluss der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung (KMK 2010) wird mithin ausdrücklich bekräftigt, dass Leistungsrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten als zentraler Bestandteil eines „datengestützten Entwicklungskreislaufs an einer Schule“ fungieren sollen und dabei „von einer ‚Feedback-Kultur‘ als Nahtstelle zwischen Datenrückmeldung und Datennutzung getragen werden“ müssen (S. 13). In der Praxis ist allerdings zu vermuten, dass die Potenziale Vergleichsarbeiten als Instrument zur Unterrichts- und Schulentwicklung bislang wenig genutzt werden und allzu oft im schulischen Alltag verpuffen (Hartung-Beck 2009). Die Ursachen hierfür sind recht vielfältig, wenngleich der mangelnde wahrgenommene (förderdiagnostische) Nutzen durch Lehrkräfte als zentral erscheint (Nachtigall/Jantowski 2007). Das ist schade. Denn sowohl in den Aufgaben als auch in den Ergebnissrückmeldungen und Begleitmaterialien stecken Potenziale für konkrete Unterrichts- und Schulentwicklung.

### **Nutzungspotenziale und Nutzungsformen**

Summarisch lassen sich insbesondere folgende zentralen pädagogischen Potenziale für Lehrkräfte und Schulen nennen (Pant u. a. 2011, Bittins 2009):

Hervorzuheben ist zunächst die durchgängige Kompetenzorientierung der Testaufgaben und Unterstützungsangebote (z. B. die didaktischen Handreichungen des Institutes zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und Ergebnissrückmeldungen durch die Länderinstitute). Die Vergleichsarbeiten orientieren sich eng am Kompetenzmodell der KMK-Bildungsstandards (weiterführende Informationen auf der Internetseite des IQB, [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)).

Vergleichsarbeiten legen aufgrund ihrer landesweiten Durchführung und ihres kriterialen Maßstabes den „Blick von außen“ auf Leistungsstände von Individuen, Lerngruppen und Schulen frei. Sie erlauben damit sowohl sozialnormorientierte Vergleiche (z. B. mit Parallelklassen) als auch kriteriale (z. B. Erreichen der Mindeststandards) und entwicklungsbe-

zogene Vergleiche (z. B. auf Schulebene im Längsschnitt). Lehrkräfte können aufgrund des Durchführungszeitpunkts von VERA (Ende der 3 bzw. zu Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Jahrgangsstufe) eine Standortbestimmung ihrer Klasse im Hinblick auf die festgesetzten Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards vornehmen.

Ein weiterer Nutzen betrifft den Ausbau diagnostischer Kompetenzen bei Lehrkräften. Unter diagnostischer Kompetenz im engeren Sinne wird die Urteilsgenauigkeit verstanden, mit der Lehrkräfte Schülerleistungen einschätzen können (Helmke 2009). Lehrkräfte können überprüfen, wie gut vorab abgegebene Lehrerurteile mit den nachfolgend in den Vergleichsarbeiten erzielten Testergebnissen übereinstimmen.

Für einzelne Lehrkräfte eröffnet sich durch die Kenntnis von Stärken-Schwächen-Profilen ihrer Klasse die Möglichkeit, differenzierte und zugeschnittene Fördermaßnahmen zu begründen und zu initiieren. Darüber hinaus können Lehrkräfte die diagnostische Information aus Vergleichsarbeiten als ein zusätzliches, auf der Grundlage eines bewährten wissenschaftlichen Messinstruments und jenseits eigener Bewertungsmuster erstelltes Datum in Elterngesprächen nutzen, um sich so vom Eindruck einer rein subjektiven Urteilsbildung zu entlasten (Helmke 2009).

Zu den Nutzungspotenzialen auf Schulebene zählen insbesondere die Stärkung von Kommunikation und Kooperation bei der Reflexion von Rückmeldeergebnissen und der Entwicklung angemessener Fördermaßnahmen (Bonsen/Rolff 2006). Als besonders geeignete Ebene gelten jahrgangsbezogene Fachgruppen bzw. jahrgangsübergreifende Fachkonferenzen.

Neben dem erwünschten Potenzial sind allerdings auch mögliche unerwünschte Effekte von Vergleichsarbeiten zu erwähnen (Pant u. a. 2011). Vergleichsarbeiten können mindestens mittelfristig Wirkungen auf die Entwicklung von Unterricht und Curricula haben. Das Wissen um die Inhalte von Leistungstests kann dazu führen, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht zunehmend (nur) auf diese Inhalte einstellen, um ihre Schülerinnen und Schüler möglichst gut auf die Tests vorzubereiten. Solche Rückkoppelungseffekte zeitigen negative Wirkungen, wenn sich die Tests nur auf kleine Ausschnitte aus dem gesamten Spektrum der zu lernenden Kompetenzen und Inhalte beziehen. Lehrkräfte werden dann eher dazu neigen, solche Inhalte, die nicht getestet werden, im Unterricht zu vernachlässigen und sich vor allem auf die getesteten Inhalte konzentrieren. Dies kann dann zu engen, verzerrten und uninspirierten Curricula bis hin zu einem reinen „Teaching-to-the-Test“ führen. Dies hängt nicht zuletzt von der Wahrnehmung der daran geknüpften Testkonsequenzen durch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern ab (Maier 2010).

Die Nutzung von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten kann in verschiedenen Formen geschehen. In Anlehnung an van Ackeren (2007) können Ergebnisse von Evaluationen instrumentell, konzeptionell und symbolisch verwendet werden. Eine instrumentelle Nutzung bedeutet, die Ergebnisse direkt in Entscheidungen münden zu lassen. In diesem Sinne werden die Evaluationsergebnisse unmittelbar handlungsrelevant. Eine konzeptionelle Nutzung beschreibt in Abgrenzung dazu einen eher reflektierenden Umgang mit Evaluati-

onsergebnissen. Das Wissen wird nicht direkt zur Entscheidungsgrundlage, sondern dient als Hintergrund- und Orientierungswissen und wird eher konzeptionell genutzt. Mit symbolischer Nutzung sind Formen der Legitimierung und strategischer Kommunikation verbunden. Hier steht die Nutzung der Evaluationsergebnisse in Argumentationszusammenhängen im Vordergrund.

## **Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten für die datengestützte Unterrichtsentwicklung**

Mit dem Schlagwort der „datengestützten Unterrichtsentwicklung“ ist das Ziel verbunden, Unterricht anhand (empirischer) Daten zu evaluieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Dies gilt gleichzeitig als anspruchsvoll und schwierig in der Umsetzung (Ditton 2008). Die von den jeweiligen Landesinstituten erarbeiteten Rückmeldungen und damit verbundene Unterstützungsstrukturen bilden dabei den Kern dieser datengestützten Unterrichts- und Schulentwicklung.

Nicht alle der an VERA 8 beteiligten Bundesländer nutzen in ihren Rückmeldungen die Kompetenzstufenmodelle des IQB. Als Standard kann allerdings gelten, dass Lösungshäufigkeiten einzelner Aufgaben oder Kompetenzbereiche (z. B. Leseverstehen, Hörverstehen) an die Schulen auf Lerngruppenebene (Klasse oder Kurs) zurückgemeldet werden. Den Ergebnissen der Lerngruppe wird dann zumeist das (adjustierte) Ergebnis einer Vergleichsgruppe auf Landesebene gegenübergestellt.<sup>5</sup>

Im Folgenden wird anhand von zwei konkreten Beispielen der mögliche Nutzen der Vergleichsarbeiten und damit verbundener Unterstützungsmaterialien veranschaulicht. Im ersten Beispiel steht eine instrumentelle Nutzung im Mittelpunkt, bei welcher ausgehend von der Analyse der Testaufgaben konkreten Entwicklungsmöglichkeiten für den Unterricht aufgezeigt werden (Emmrich/Dietrich 2011). Im zweiten Beispiel wird auf eine reflexive und konzeptionelle Nutzung Bezug abgestellt, indem schulbezogene Rückmeldungen zum Gegenstand genommen werden und damit die Ebene von Fachkonferenzen adressiert wird (Bohnhorst, in diesem Heft, siehe S. 35ff.).

### 1) Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Aufgabenanalysen

Ein „typischer erster Blick“ von Lehrkräften richtet sich auf die Lösungshäufigkeiten der einzelnen im Test eingesetzten Aufgaben. Der angeführte Ausriss aus einer Rückmeldung zeigt die Lösungshäufigkeiten einzelner Aufgaben (Abb. 1).

---

<sup>5</sup> Mit adjustierten Ergebnissen sind Werte gemeint, die einen „fairen“ Vergleich ermöglichen, der bestimmte Rahmenbedingungen mitberücksichtigt, die außerhalb des Einflussbereichs der Schule liegen. Um zu einem „fairen“ Vergleich zu gelangen, gibt es verschiedene Verfahren. Zumeist werden bestimmte soziale (z. B. Lernmittelbefreiung) und herkunftsbezogene (z. B. Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunft) als Merkmale hinzugezogen. Die Schulen werden dann mit anderen Schulen verglichen, die ähnliche Merkmale aufweisen (zur Bildung „fairer“ Vergleiche die Verfahren in Nordrhein-Westfalen (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/materialien-neu/>) und des Thüringer-Kompetenztest (<http://www.kompetenztest.de>)).

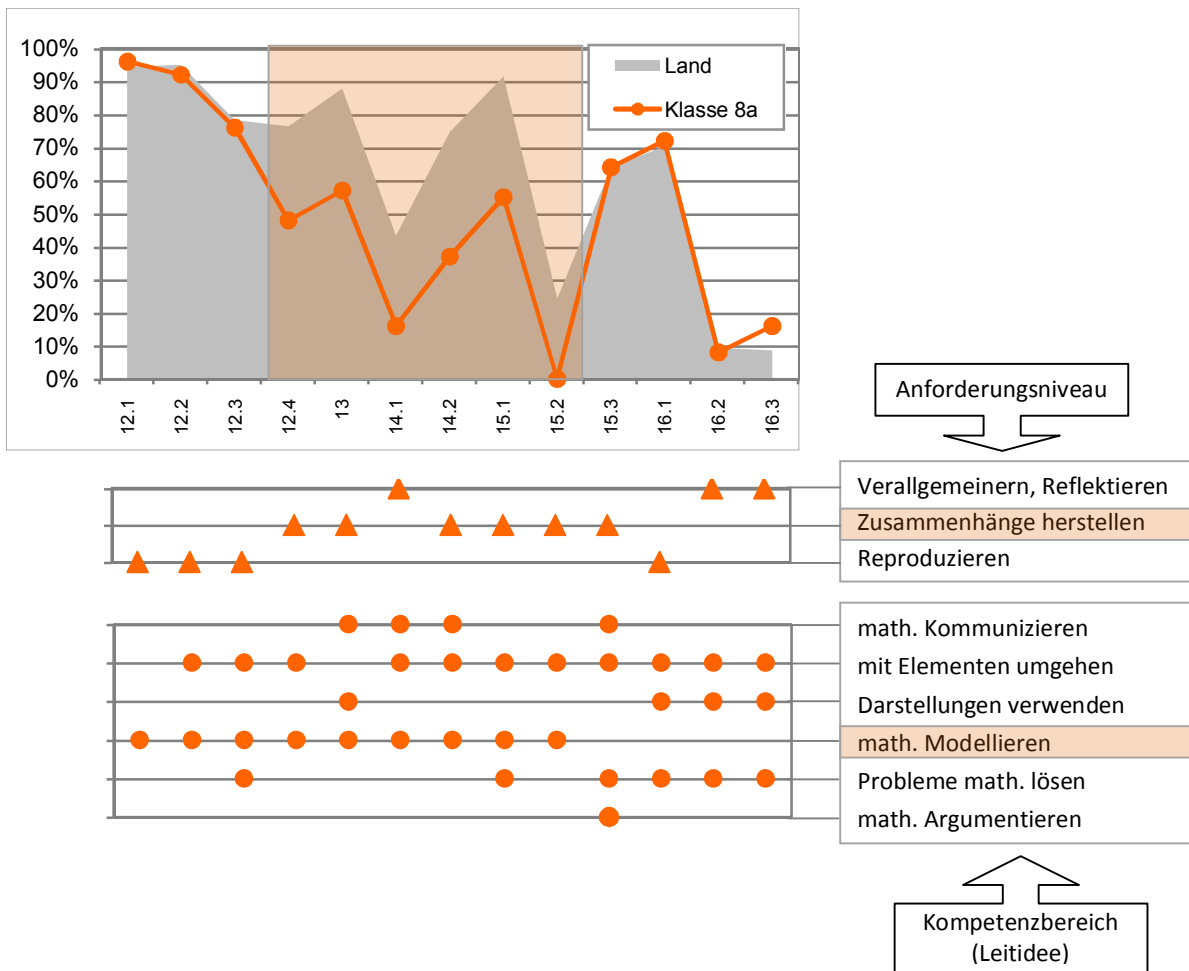


Abbildung 1: Analyse einer aufgabengenauen Klassenrückmeldung (Muster) mit Hilfe der Informationen aus den Didaktischen Handreichungen des IQB zu VERA <sup>6</sup>

Um eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen, wird als Vergleichswert die Lösungshäufigkeit der Aufgaben für alle Schülerinnen und Schüler des Landes angegeben. Auf Basis aufgabengenaue Ergebnismeldungen lassen sich beispielsweise Fragen nach spezifischen aufgabenbezogenen Lösungsprofile der Lerngruppen beantworten, die u. a. Ursache für Unterschiede in den Leistungsständen sein können. Welche Aufgaben wurden in bestimmten Lerngruppen im Vergleich zu den anderen Lerngruppen und/oder im Vergleich zum Landesdurchschnitt häufiger bzw. weniger häufig gelöst? Zu sehen sind im abgebildeten Beispiel einer Rückmeldung die Lösungshäufigkeiten (vertikale Achse) einzelner Testaufgaben (horizontale Achse). Die Linie zeigt die Lösungshäufigkeit der Aufgaben für die Lerngruppe (z. B. 8a eines Gymnasiums). Die grau unterlegte Fläche steht für die Lösungshäufigkeiten einer Vergleichsgruppe (z. B. durchschnittliche Lösungshäufigkeiten für Gymnasium). Die einzelnen Aufgaben können bestimmten mathematischen Kompetenzen und Anforderungsbereichen zugeordnet werden (Punkte auf den Linien). Die Lösungshäufigkeiten der Klasse können mit denen der Vergleichsgruppe ver-

<sup>6</sup> Fotos und Grafiken können über die Homepage des BAK auch in Farbe eingesehen werden. Die pdf-Datei des aktuellen Heftes findet sich unter <http://www.bak-online.de> (siehe Landesgruppe BERLIN); d. Red.

glichen werden. Hervorgehoben sind jene Aufgaben, die in der Klasse deutlich weniger häufig gelöst wurden. Somit lassen sich hier aufgabenbezogene Stärken und Schwächen der Klasse erkennen. Über die Zuordnung der jeweiligen Aufgaben zu Kompetenzen, lässt sich im vorliegenden Beispiel recht schnell erkennen, in welchen Kompetenzbereichen die Klasse relative Schwächen aufweist. Am Beispiel dieser Lerngruppe fallen insbesondere die aufeinander folgenden Aufgaben mit den Nummern 12.4 bis 15.2 auf, die von den Schülerinnen und Schülern im Vergleich zum Landesergebnis unterdurchschnittlich gut gelöst wurden. Ein Blick in das didaktische Begleitmaterial zu den VERA-Aufgaben zeigt, dass es sich um Aufgaben der Leitidee „Funktionaler Zusammenhang“ des Kompetenzmodells der Bildungsstandards handelt. Weiter kann die Lehrkraft den didaktischen Materialien entnehmen, dass die meisten der „kritischen“ Aufgaben dem mittleren Anforderungsbereich („Zusammenhänge herstellen“) zuzurechnen sind und alle die allgemeine Kompetenz „mathematisches Modellieren“ voraussetzen. Dies kann von der Klassenlehrkraft als Hinweis aufgegriffen werden, dass ein substanzieller Teil ihrer Schülerinnen und Schüler in diesem Kompetenzbereich Nachholbedarf aufweist. Mit dieser Diagnose kann im folgenden Unterricht weitergearbeitet werden.

Noch konkreteren Aufschluss findet man ggf. in spezifischen Schülerlösungen, für die in den didaktischen Materialien ebenfalls reale Positiv- und Negativbeispiele aus den Pilotierungsstudien angeboten werden (Abb. 2). Für eine differenziertere Analyse werden Lehrkräfte in den Materialien zu dieser Aufgabe auf den Modellierungskreislauf von Blum/Leiß (2005) verwiesen. Aufgabe wäre jetzt, im Kollegium bzw. unterstützt durch Material der Schulbuchverlage bzw. Materialdatenbanken<sup>7</sup> geeignete Hilfsmittel bzw. Methoden für eine Stärkung der entsprechenden Teilkompetenz zu finden.

In Berlin und Brandenburg stehen den Lehrerinnen und Lehrern neben den Rückmeldungen (Kuhl u. a. 2011; Emmrich u. a. 2010) weitere Instrumente zur Verfügung, auf denen ein datengestützter Evaluations- und Entwicklungsprozess aufbauen kann: das Selbstevaluationsportal zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (SEP)(Gärtner 2010)<sup>8</sup> und eine online nutzbare Aufgabendatenbank mit didaktischen Kommentaren zu den in VERA eingesetzten Testaufgaben. Aufgrund der analogen konzeptionellen Basis der Bildungsstandards ließen sich die oben durchgeführten Analysen über die Nutzung des Selbstevaluationsportals anwendungsbezogen vertiefen (Gärtner, in diesem Heft, siehe S. 19ff.). Werden beispielsweise Defizite im Bereich des mathematischen Modellierens sichtbar, so finden sich dort spezifische Module zur Einschätzung der Qualität des Unterrichtes bezogen auf genau diesen Kompetenzbereich.

---

<sup>7</sup> Aufgabendatenbank für VERA-Aufgaben mit allen verfügbaren didaktischen Erläuterungen und Aufgabekommentaren für Berlin und Brandenburg unter <http://www.aufgabenbrowser.de>.

<sup>8</sup> Im Internet unter <http://sep.isq-bb.de/start/index.html>.

### 14.1 Kanutour

Die 21 Schüler der Klasse 8e möchten eine Kanutour machen. Leider sind im Kanuclub nicht genügend Kanus vorhanden. Daher möchte Frau Krell einen Kleintransporter mit Anhänger mieten, um weitere Kanus zu transportieren. In der Zeitung findet Frau Krell die beiden folgenden Angebote.

1. Angebot	2. Angebot
<b>Kleintransporter mit Anhänger!</b>	<b>Kleintransporter mit Anhänger!</b>
Einmaliger Grundpreis: 90 €	Einmaliger Grundpreis: 110 €
Preis pro gefahrenem Kilometer: 25 Cent (Kilometerpauschale)	Preis pro gefahrenem Kilometer: 0,15 € (Kilometerpauschale)

Vergleiche die beiden Angebote.

Beräte Frau Krell bei der Wahl eines Angebots für einen Kleintransporter mit Anhänger.

Notiere deine Argumente.

Beispiel-Lösung der Schülerin A: Ein Vergleich beider Angebote erfolgt nur anhand einer ganz bestimmten Anzahl gefahrener Kilometer, d.h. die globale Struktur beider Tarife wird nicht beachtet.

Frau Krell sollte das erste Angebot nehmen, weil wenn der Transporter z.B. 25 Kilometer fahren würde müsste sie 96,25 € für das 1. Angebot zahlen.  
113,75 € müsste sie für das 2. Angebot dann zahlen.

Beispiel-Lösung des Schülers B: Zwar wird erkannt, dass der Preis von der zu fahrenden Strecke abhängt, aber es wird nur rein qualitativ argumentiert.

Es kommt darauf an wie weit weg es ist.  
Wenn es nah ist dann Angebot 1 weil es weniger Grundgebühren hat und wenns weiter weg ist Angebot 2 weil es weniger pro gefahrenen Kilometer kostet

Abbildung 2: Beispiellösungen von Schülern aus den didaktischen Handreichungen zu einer Mathematikaufgabe im VERA-Test (Quelle: IQB, Didaktische Handreichung VERA 8 Mathematik 2009)

2) Nutzung schulbezogener Rückmeldungen für Unterrichts- und Schulentwicklung  
Die Auswertungen der Vergleichsarbeiten können auf vielen verschiedenen Aggregationsebenen erfolgen. Neben den eben dargestellten aufgabengenauen Analysen ermöglichen stärker aggregierte Ergebnisdarstellungen andere Blicke: Mit schulbezogenen Rückmeldungen wird der Blick beispielsweise auf die Schule bzw. den Vergleich der Parallelklas-

sen gelenkt (Abb. 3 und 4). Die Ergebnismeldungen können einerseits auf Kompetenzstufenverteilungen fokussiert werden (Abb. 3) und andererseits unter Beibehaltung der klassenscharfen Ergebnisse über die Darstellung von Kompetenzprofilen einen detaillierteren Blick auf die Leistungshomogenität bzw. -heterogenität an einer Schule werfen. Diese Formen der Ergebnismeldungen bedienen weniger instrumentelle Nutzungsformen (wie oben beschrieben), sondern zielen verstärkt auf reflexive Nutzungsweisen ab. In diesem Sinne werden damit gezielt Unterrichts- aber vor allem auch Schulentwicklungsziele auf der Ebene von Fachkonferenzen und Jahrgangskonferenzen anvisiert. Die Rückmeldungen können dabei sowohl Anlass als auch Gegenstand von Reflexion und Erfahrungsaustausch sein.

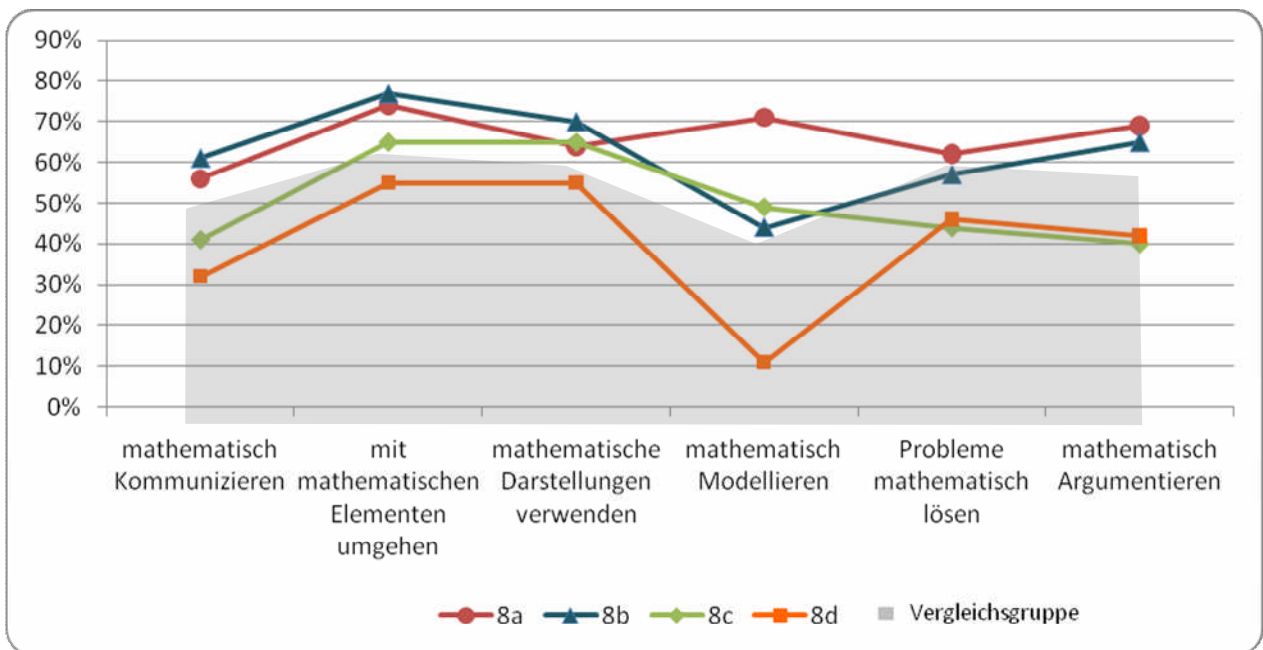


Abbildung 3: Muster einer schulbezogenen Rückmeldung mit Darstellung von Kompetenzprofilen einzelner Lerngruppen im Vergleich mit einer Referenzgruppe des Landes (Quelle: ISQ / VERA 8 2011)

Die in der Abbildung 3 dargestellten Daten beschreiben Kompetenzprofile von vier Klassen im Fach Mathematik, welche jeweils mit einem Vergleichswert auf Landesebene hinterlegt sind (grau unterlegte Bereich). Als Kategorien sind jeweils die mathematischen Kompetenzen gemäß den Bildungsstandards angelegt. Die Ausprägungen der Profile gründen sich auf die Lösungsanteile derjenigen Aufgaben, welche die jeweiligen Kompetenzen testen. Im abgedruckten Beispiel gibt es z. T. erhebliche Unterschiede zwischen den Klassen in einzelnen Kompetenzbereichen. Zu beachten ist, dass die Ausprägungen (Höhe der Profile) nicht absolut zu interpretieren sind. Die jeweiligen Lösungsanteile variieren mit der Schwierigkeit der Testaufgaben in den Kompetenzbereichen. Vielmehr ist der Blick auf die Relationen, also die Unterschiede zwischen den Klassen bzw. dem Vergleichswert zu richten. Am konkreten Beispiel fällt insbesondere der Kompetenzbereich des mathematischen Modellierens auf, in dem es z. T. erhebliche Differenzen in den Leistungsständen gibt. Wenngleich die Klasse 8d in fast allen Kompetenzen vergleichsweise

schwächere Leistungen zeigt, liegen die Leistungen im Modellieren drastisch unter denen der anderen Klassen und der Vergleichsgruppe. In der Klasse 8a hingegen scheint diese Kompetenz sehr stark ausgeprägt zu sein. Eine Diskussionsrunde in der Fachkonferenz könnte sich mit diesen Differenzen auseinandersetzen und gegebenenfalls einen Austausch von didaktischen und methodischen Konzepten anregen.

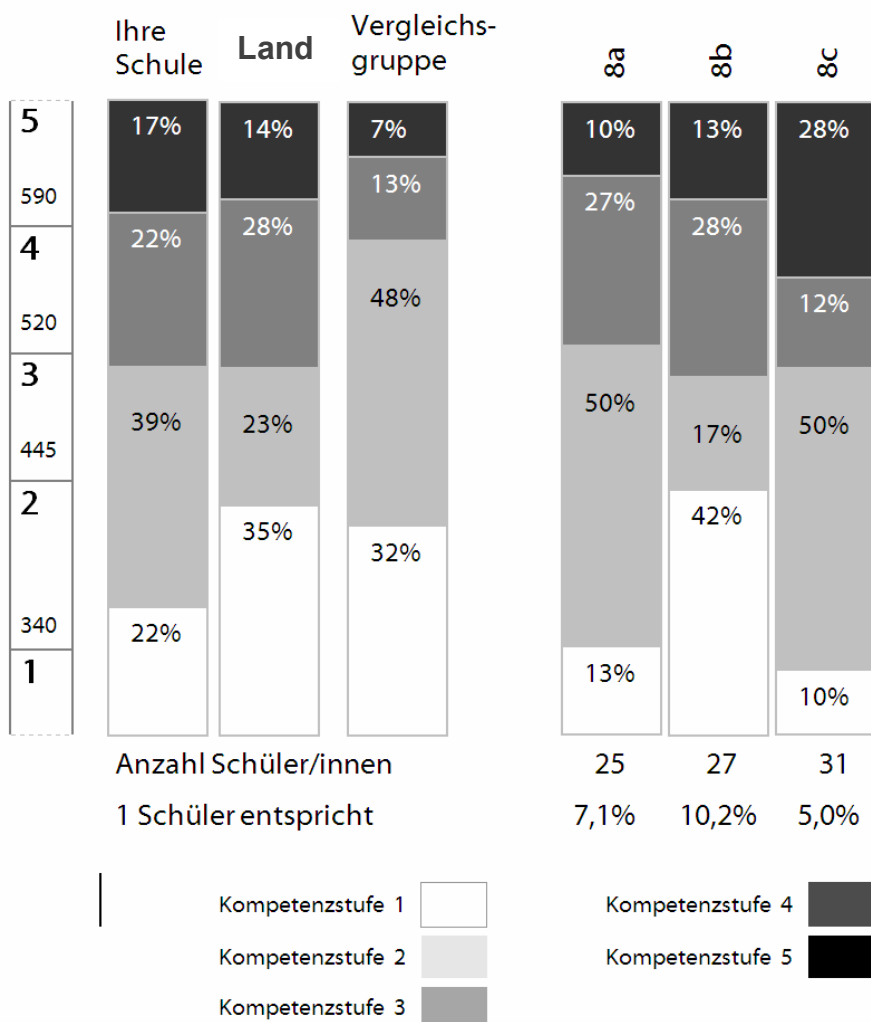


Abbildung 4: Muster einer schulbezogenen Rückmeldung mit der Gegenüberstellung von Kompetenzstufenverteilungen in den Lerngruppen (Klassen/Kurse), der Schule und zwei Vergleichswerten (Landesebene nach Testheft und „fairer“ Vergleichswert einer Kontextgruppe) (Quelle: ISQ / VERA 8 2011)

Neben der Fokussierung auf soziale (inner- und außerschulische) Bezugsnormen liefern die Vergleichsarbeiten aufgrund ihrer Anlage auch explizit kriteriale Bezüge. Rückmeldungen, welche die kriteriale Norm der Bildungsstandards aufnehmen, beinhalten Kompetenzstufenverteilungen auf Basis der von der KMK festgelegten Kompetenzstufenmodelle (Abb. 4). Es werden jeweils die Verteilungen der getesteten Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen für verschiedene Gruppen berichtet. Mit den Daten lassen sich Fragen nach den Leistungsständen der Schülerinnen und Schüler einer Schule oder einer Klasse in Hinblick auf das Erreichen bestimmter Standards treffen: Welche Ergebnisse

erzielen die Klassen/Kurse im Vergleich (als Anregung der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in den Fachkonferenzen über den Vergleich der Parallelklassen)? Welches Ergebnis erzielt die Schule in Bezug auf die kriterialen Kompetenzerwartungen des MSA (beispielsweise unter besonderer Beachtung des Erreichens der Mindeststandards)? Wo steht die Schule in Bezug zur Vergleichsgruppe auf Landesebene, insbesondere unter der Berücksichtigung von ähnlichen schulischen Kontextbedingungen?

## Fazit

Die beschriebenen Beispiele der Nutzung von Vergleichsarbeiten zur Unterrichts- und Schulentwicklung sind nicht als ein „Rezept“ zu verstehen, wie ein solches Herunterbrechen in anderen Anwendungskontexten zu erfolgen hat. Vielmehr wurde mit diesen Beispielen – der didaktischen Kategorie des Exemplarischen folgend - versucht, die Möglichkeiten und Potenziale zu veranschaulichen, die in den VERA-Tests mit Blick auf konkrete Unterrichts- und Schulentwicklung schlummern. Entscheidend ist, die Ergebnisse als eingebettet in einen schulischen Gesamtzusammenhang zu betrachten und beim Umgang mit ihnen zu einer Balance zwischen dem Vermeiden von Überinterpretationen und der Ignoranz der gewonnenen Daten zu gelangen.

## Quellen

- Bittins, P. (2009): VERA - Was habe ich davon? Das pädagogische Potenzial von Vergleichsarbeiten erkennen und nutzen. In: Grundschulunterricht Deutsch (2009) H. 2, S. 9-12
- Blum, W. / Leiß, D. (2005): Modellieren im Unterricht mit der „Tanken“-Aufgabe. In: Mathematik lehren, Heft 128, S. 18-21.
- Bonsen, M. / Rolf., H.G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 167-184.
- Ditton, H. (2008). Qualitätssicherung an Schulen. Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, S. 36-58.
- Emmrich, R. / Harych, P. / Hammer, U. / Hüsemann, D. (2010): VERA 8 – Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 8 im Schuljahr 2008/2009. Berlin.
- Emmrich, R. / Dietrich, S. (2011): Vergleichsarbeiten schreiben – und dann? Zum Umgang mit Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Englisch, Heft 3, S. 49-53.
- Gärtner, H. (2010): Das ISQ-Selbstevaluationsportal. Konzeption eines Online-Angebots, um die Selbstevaluation in Schule und Unterricht zu unterstützen. In: Die Deutsche Schule, 102(2), S. 163-175.
- Hartung-Beck, V. (2009): Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen. Wiesbaden.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.)(2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. München.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.)(2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München.
- Kuhl, P. / Harych, P. / Vogt, A. (2011): VERA 3. Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3 im Schuljahr 2009/2010. Berlin.
- Maier, U. (2010): Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, H.1, S. 112–128.

Nachtigall, C. / Jantowski, A. (2007): Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: Empirische Pädagogik, 21, 4, S. 401-410.

Pant, H.A. / Emmrich, R. / Harych, P. / Kuhl, P. (2011): Leistungsüberprüfung durch Schulleistungsstudien und Vergleichsarbeiten. In: Sacher, W. / Winter, F. (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Hohengehren.

Van Ackeren, I. (2007): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Exemplarische Analysen der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Berlin.

Dr. Rico Emmrich

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ) an der Freien Universität Berlin

Peter Harych

Wissenschaftlicher Mitarbeiter (IT) am Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ) an der Freien Universität Berlin

## **VERA 8 – Chancen für die Unterrichtsentwicklung?**

### **Praxisbericht aus der Martin-Buber-Oberschule (MBO) in Spandau**

#### **Ausgangslage 2010/2011**

Obwohl es Vera 8 schon seit ein paar Jahren in der Schule gibt, hat sich in der Schule noch kein Regelbetrieb für die Durchführung der Vergleichsarbeiten eingestellt. Auch die Akzeptanz des Verfahrens und der Auswertung der Ergebnisse ist noch nicht etabliert. Viele Kolleginnen und Kollegen haben sich inhaltlich noch nicht mit Vera 8 auseinandergesetzt und fühlen sich überfordert. Die Fachbereiche befinden sich zudem auf einem unterschiedlichen Kompetenzstand, da z. B. Vera 8 im Fach Deutsch dieses Jahr zum ersten Mal durchgeführt wird. In Absprache mit der Schulleitung wurden daher neue Ziele der schulischen Entwicklung bezüglich Vera 8 als Hilfsmittel zur Unterrichtsdiagnose formuliert.

#### **Allgemeine übergeordnete Zielsetzungen**

- Vertrauensbildung in Diagnoseinstrumente: Vera 8 als Teil einer Feedbackkultur durch eigene Erfahrungen verstehen,
- Entstehung eines schuleigenen „Werkzeugkoffers“ im Umgang mit Vera 8,
- Optimierung der Lehr- und Lernprozesse mit Vera 8 als Feedbackinstrument zur Professionalisierung,
- Stärkung von Vera 8 als Feedbackinstrument zur Qualitätsentwicklung: Erfassung, Sicherung und Weiterentwicklung im innerschulischen Qualitätsmanagement,

- Förderung eines sichereren Selbstbildes als Lehrperson durch externe Wahrnehmungen.

Da diese Ziele langfristig zu sehen sind, wurden für das Schuljahr 2010/11 erste Teilziele angestrebt:

### **Schuleigene Ziele im Schuljahr 2010/11**

- Die Akzeptanz der Vergleichsarbeiten sollte allgemein in den Fachbereichen erhöht werden.
- Eine aktive Auseinandersetzung mit den Arbeiten sollte dieses Jahr im Vorfeld stattfinden.
- Die Ergebnisse sollen Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung nehmen.

### **Durchführung konkreter Maßnahmen 2010/2011**

#### **Die Vorbereitung**

Die drei an Vera beteiligten Fachbereiche wurden im Vorfeld angeregt, über einen möglichen sinnvollen Auswertungsmodus der Vera-Arbeiten zu diskutieren. Ihnen wurde hierzu auf den Fachkonferenzen ein möglicher Ablaufplan vorgestellt (siehe unten). Es wurde in den Konferenzen neben den Durchführungsmodalitäten der Vergleichsarbeiten auch diskutiert, ob in dem Schulhalbjahr evtl. eine Klassenarbeit im 8. Jahrgang weniger geschrieben werden könne und ob es evtl. Arbeitserleichterungen für die betroffenen Kollegen geben könne.

Als Hilfe wurde den Jahrgangsteams angeboten, durch Mitarbeiter des ISQ im Auswertungsprozess begleitet zu werden. Diese Hilfe wurde von den Kolleginnen und Kollegen gern angenommen und es konnten so im Vorfeld der Auswertung der Ergebnisse viele offene Fragen zum Verständnis, zu den Durchführungsmodalitäten und zur Konzeption der Rückmeldeformate geklärt werden. Bei der Beratung der Fachbereiche durch das ISQ zeigte sich, wie wichtig eine Diskussion über Vera 8 im Vorfeld der Rückmeldung ist, denn viele Kolleginnen und Kollegen waren nicht nur zum ersten Mal mit Vera konfrontiert worden, sondern waren sich auch nicht bewusst, in welcher Form und in wieweit sie die Rückmeldungen für ihren eigenen Unterricht nutzen könnten. Die Experten von außen leisteten zudem eine wichtige Überzeugungsarbeit, welche intern sicherlich wesentlich mehr Zeit benötigt hätte. Auch sehr kritischen Fragen nach der Sinnhaftigkeit der Vergleichsarbeiten konnte so professioneller begegnet werden.

#### **Die erste Auswertung**

Das weitere Vorgehen sieht vor, dass sich das jeweilige Jahrgangsteam bis zum Ende des Schuljahres mit dem Zahlenmaterial auseinandersetzt und Auffälligkeiten in den Ergebnissen sichtet. Hierbei erfährt es abermals eine mögliche Unterstützung von den Experten

des ISQ, falls gewünscht. Es sollten hierbei die didaktischen Handreichungen zu Rate gezogen werden, um die Auffälligkeiten besser beurteilen zu können.

### **Konsequenzen der Auswertung**

Im Anschluss ist geplant, dass die Jahrgangsteams in den Fachkonferenzen ihre Ergebnisse vorstellen und dort diskutiert wird, ob sich Konsequenzen für die gemeinsame Weiterarbeit im Unterricht ergeben. Wenn der Fachbereich allgemeine Defizite entdeckt, so könnten hieraus auch ggf. konkrete Fördermaßnahmen für einzelne Kompetenzbereiche beschlossen werden.

### **Ausblick für das Schuljahr 2011/12**

Nach einer abschließenden Evaluation des ersten Durchlaufes ist für das nächste Schuljahr angedacht, dass die in diesem Jahr begonnene Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zu einem Regelbetrieb der Durchführung von Vera 8 wird. Hierzu wird es wichtig sein, verbindliche Regeln (z. B. Durchführungsmeldung der Teams) zu erstellen und diese in allen Fachbereichen erneut in einer vorbereitenden Phase vorzustellen. Auch sollten möglichst feste Zeiträume für die Durchführung und Auswertung etabliert werden, so dass eine Routine entstehen kann.

### **Erstes Fazit**

Eine allgemeine Schwierigkeit stellte der gesetzte zeitliche Rahmen dar. Eine „Vera 8-Auswertungskultur“ lässt sich selbstverständlich nur in Ansätzen in einem Jahr entwickeln und müsste eigentlich viel langfristiger geplant werden. Natürlich wird die Arbeit im nächsten Schuljahr weitergeführt, aber leider gibt es für derartige schulische Entwicklungen keinerlei zeitliche Entlastung der beteiligten Kollegen. Insgesamt war die zusätzliche Arbeitsbelastung der beteiligten Personen durch zusätzliche Termine bzw. Treffen immens. Dies konnte dank einer stabilen und kollegialen Arbeitssituation gut bewältigt werden, ist aber dennoch dem Projekt nicht förderlich gewesen. Immer wieder mussten Termine verschoben werden oder es konnte nicht in Ruhe geplant werden. Im schulischen Alltag bleiben neben Abitur und MSA wenige Ressourcen, um sich auch mit Vera 8 zu beschäftigen. Diese zeitlichen Ressourcen wären besonders in dieser Phase der Implementierung wertvoll gewesen.

An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass der Beginn der eigentlichen Arbeit im kollegialen Austausch und der engeren Kooperation der Jahrgangsteams miteinander beginnt. Es wird sicherlich noch einige Jahre dauern, bis in der Schule Vera 8 effektiv als Diagnoseinstrument genutzt werden kann, jedoch kann nur ein Umgang, welcher die sehr heterogene Lehrerschaft mit ihren individuellen Erfahrungen und ihren unterschiedlichen Haltungen zu Schülern, zum Material und zur Methodik berücksichtigt, zum Erfolg führen.

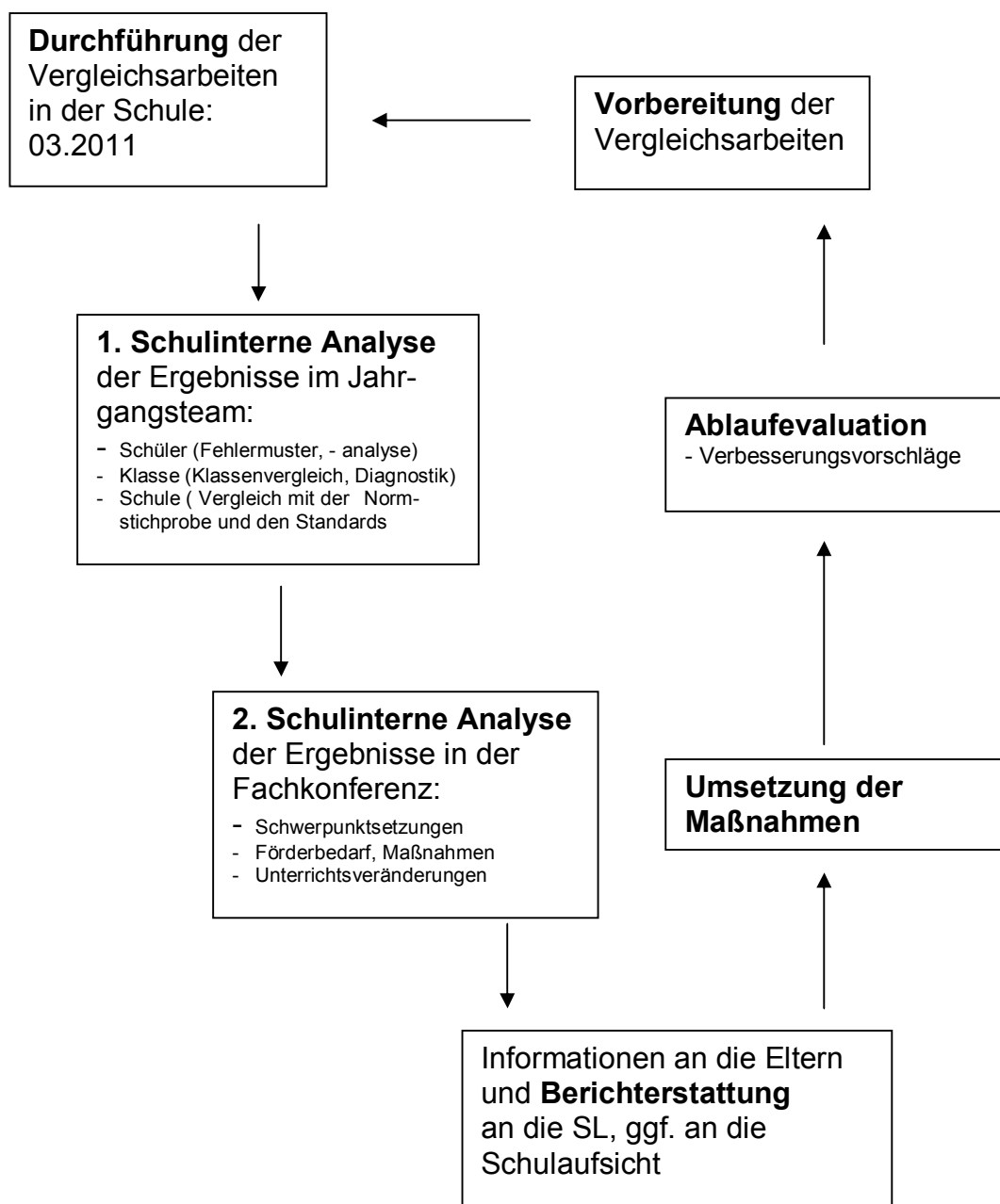
Das Diagnoseinstrument Vera 8 hat mich persönlich überzeugt, denn es bietet theoretisch eine Möglichkeit die aktuellen Kompetenzen der Schüler in einem spezifischen Bereich zu

sichten und diese mit dem Unterricht zu verzahnen, wenn nach dem Test entsprechende kompetenzbezogene Materialien zur Förderung der Schüler eingesetzt werden. Es bleibt zu hoffen, dass den Schulen genügend Zeit gegeben wird, dieses Potenzial auch zu nutzen.

Simone Bohnhorst

Qualitätsbeauftragte der Martin-Buber-Oberschule (Integrierte Sekundarschule)

### Ablaufplan an der MBO für VERA 8



---

# Betrifft: Vorbereitungsdienst

---

## **Neue Verordnung über den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter und die Zweite Staatsprüfung (VO Vorbereitungsdienst)**

### **Eine erste Stellungnahme<sup>9</sup>**

Im Juni 2011 ging den Schulpraktischen Seminaren der Entwurf für die neue Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung zu. Sie soll – eine Änderung des Lehrerbildungsgesetzes vorausgesetzt – die alte Ausbildungsordnung und die Lehrprüfungsordnung ersetzen. Gedacht ist sie für die Laufbahnen aller Lehrämter, wobei die Dauer der Zweiten Phase für die Studienratslaufbahn und die Absolventen der Ersten Staatsprüfung 24 Monate beträgt, für die übrigen Lehrerlaufbahnen 12 Monate (§ 3). Es liegt also eine Festschreibung des bisher schon denkbar ungünstigen Unterschiedes in den Ausbildungszeiten zwischen den zweijährigen Studienratslaufbahnen und den einjährigen Master-Absolventen im L-Bereich vor – bei in Umfang und Inhalt gleichem Ausbildungsprogramm. Wenn es noch Absolventen des Ersten Staatsexamens (also keine Master) gibt, so können diese von den eigentlich noch verpflichtend 24 Monaten auf 12 Monate verkürzen. Bei der Studienratslaufbahn geht das nicht.

Nachfolgend sollen wichtige Änderungen unter Auslassung von Details beleuchtet werden, um zu einer ersten Einschätzung der Neuerungen und ihrer Bedeutung für die Zweite Phase zu kommen. Die Last dieser VO tragen in erster Linie die Schulpraktischen Seminare (L), doch bleiben auch die Schulpraktischen Seminare (S) nicht verschont. Warum das so ist, soll an zwei Beispielen gezeigt werden, dem Prüfungsgeschehen und der Belastung für die Fachseminarleiterinnen und -leiter.

Nach der neuen Verordnung absolviert ein Lehramtsanwärter drei Prüfungen: zwei Modulprüfungen und eine Zweite Staatsprüfung (§§ 13 und 19). Nimmt man an, dass ein Schulpraktisches Seminar mit 50 Anwärtern (Master, einjährig) aufgefüllt (§ 5) ist und geht man rein theoretisch von einer Einstellung im Januar eines Jahres von nur 25 Anwärtern sowie weiteren 25 in der Einstellung im August aus, so ergeben sich von Januar eines Jahres bis August des Folgejahres unglaubliche 150 Prüfungen im L-Bereich bei den Mastern. Wenn die 50 mit einer Einstellungsrunde aufgenommen würden, würden allein für die Staatsprüfungen die zur Verfügung stehenden Tage im Prüfungszeitraum nicht ausreichen, um alle Prüfungen zu absolvieren. Aber die Lage könnte sich noch dramatischer gestalten: Die neue Verordnung verlangt für die Modulprüfungen zwei Prüfer, die aus dem Kreise der Seminarleiter, der Schulleiter oder der Fachseminarleiter kommen können (§ 13). Würde

---

<sup>9</sup> Mit der gemeinsamen Stellungnahme des BAK-Bundesvorstandes und -Landesvorstandes folgt auf S. 69f. eine weitere Stellungnahme.

man auch nur einen Teil der Zweitprüfer auf einen weiteren Seminarleiter verteilen, der seinerseits dieselbe Fallzahl zu bewältigen hätte, käme man im genannten Zeitraum auf rund 200 Prüfungen, im Extremfall auf 250. Da dies begleitet ist von einem formalen Aufwand, der nach den Regeln der neuen VO neu entsteht, nämlich der geforderten schriftlichen Aufgabenstellung für die Modulprüfungen (§ 13), der Anfertigung einer Niederschrift (§ 13) und den Modalitäten für eine eventuelle Wiederholung einer Modulprüfung (§ 13) und den damit einhergehenden Abstimmungen mit dem zweiten Prüfer, entsteht für die Sekretariate eine kaum mehr zu steuernde Termin-, Formular- und Überwachungsflut, die die ohnehin bis an die Grenzen belasteten Sekretariatskräfte praktisch nicht mehr bewältigen können. Für den S-Bereich bleiben die Zahlen letztlich gleich, doch verteilt sich dies auf die doppelt zur Verfügung stehende Zeit. An dieser Belastung dürfte auch wenig ändern, dass Modulprüfungen nun als Gruppenprüfungen zugelassen sind. Dass die Seminarleiterinnen und -leiter als Zweitprüfer besonders in der Pflicht sein dürften, erhellt sich aus dem Umstand, dass man wohl kaum jemand aus der Schulleitung finden wird, der extra ins Seminar kommt, um an einer Modulprüfung teilzunehmen. Umgekehrt könnte es aber sein, dass die Seminarleiterinnen und -leiter für eine 20-minütige Prüfung an eine weit entfernte Schule fahren sollen.

Die Fachseminarleiterinnen und -leiter werden erleichtert auf den Fortfall der schriftlichen Examensarbeit blicken, doch dürfte die Freude von kurzer Dauer sein, denn im Falle ihres Einsatzes als zweite Prüfer in Modulprüfungen kann andere Lesearbeit die Folge sein – dann nämlich, wenn die Prüfung als schriftliche Hausarbeit angefertigt wird, die allerdings nur 10 Seiten umfassen sollte (§13). Schwerer jedoch dürften folgende Umstände für die Fachseminarleiterinnen und -leiter im L- und S-Bereich wiegen:

- Ein Fachseminar umfasst nun 3 Zeitstunden und nicht mehr 2 ½ Stunden (Veränderung im L-Bereich; der S-Bereich bleibt beim alten Muster).
- Es sind bei den Mastern (L-Bereich) nicht mehr wie bisher 3, sondern 4 Unterrichtsbesuche pro Durchgang zu absolvieren, bei den Studienräten demzufolge 8 (§ 11).
- Es ist pro Halbjahr eine Beurteilung für die Anwärter anzufertigen, die Hinweise zur möglichen Kompetenzsteigerung und gegebenenfalls mündliche Erläuterungen umfassen soll (§ 12).
- Sie können als zweiter Prüfer zu den Modulprüfungen herangezogen werden (§ 13).
- Im Rahmen der Neuordnung und Zuteilung von Bausteinen der Module ist eine Abstimmung mit den Seminarleiterinnen und -leitern unerlässlich (§ 10).

Da erscheint es wenig hilfreich, wenn nun offenbar der Einführungstag für die Fachseminare entfällt und keine Mindestzahl an eigenen Unterrichtsdemonstrationen mehr genannt wird (vgl. § 11). Möglicherweise wird übersehen, dass die Fachseminarleiterinnen und -leiter in erster Linie Lehrer ihrer Schulen sind. Mit Blick auf die Prüfungshäufung und die

Unterrichtsbesuche sowie die bisher schon bekannten Problemlagen (z. B. die langen Fahrwege trotz Einrichtung von Regionen) wird die Gewinnung von Fachseminarleiterinnen und -leitern noch schwieriger, wenn man daran denkt, wie aus ursprünglich einzelnen Notsituationen Dauereinrichtungen und Erweiterungen entstanden sind, nämlich die Führung von zwei Fachseminaren gleichzeitig – natürlich bei doppelter Anzahl von Entlastungsstunden. Ausnahmefälle werden schleichend zur Regel. In der neuen Verordnung steckt eine Arbeitszeitmehrbelastung für die Fachseminarkräfte, die durch den Wegfall von Examensarbeitsgutachten und Einführungstagen nicht aufgefangen wird.

Für die Seminarleiter ergeben sich neue Aufgabenfelder, insbesondere im organisatorischen Bereich, denn dass die Inhalte bis zur Unkenntlichkeit verkümmern oder richtiger gesagt in beachtlicher Zahl bei den einjährigen Mastern gar nicht mehr vorkommen, weil anhaltend Löcher inhaltlicher Art allein im Rahmen von Unterrichtsplanung und -erteilung gestopft werden müssen, bahnt sich jetzt schon an. Wie man da von Wahl- und Pflichtmodulen in der neuen VO sprechen kann, ist rätselhaft. Man beachte nämlich, dass nun auch die Thematik von Suchtprophylaxe, Deutsch als Zweitsprache und Inklusion in den Modulen der Allgemeinen Seminare aufgeht (§ 6). Vom Kurs „Unterricht in Klassen mit Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf“, der in der zurzeit gültigen Lehrerprüfungsordnung explizit als verbindlich aufgeführt ist, ist in der neuen VO ebenfalls nicht mehr die Rede. Auch dies wird wohl in den Bausteinen aufgehen. Ließe sich der damit weiter anwachsenden Stofffülle mit dem 40-stündigen Einführungskurs vor dem Einsatz in der Schule begegnen, der dann eine Art Lernen auf Vorrat ermöglicht?

Auch auf die Schulen kommen Neuerungen zu, allerdings nicht in Form von Verbesserungen für die Anwärter. Schulleiter können zu den Modulprüfungen herangezogen werden (§ 13), Schulleiter können aber auch Mentoren für die Anwärter bestimmen (§ 7). Die Formulierung des Passus‘ für den Einsatz von Mentoren ist dergestalt, dass von einer Verpflichtung keine Rede mehr sein kann. Damit wird offenbar der zunehmend schlechter werdenden Situation zur Gewinnung anleitender Lehrkräfte Rechnung getragen, nämlich indem man sie als verbindliches Element herausstreicht.

Die Fachseminarleiterinnen und -leiter sowie die Schulleitungen erstellen nach wie vor eine Beurteilung für die Anwärter vor Beginn der unterrichtspraktischen Prüfung (§ 14), die dann gemittelt von den drei Beurteilern (die Seminarleiterinnen und -leiter sind daran inhaltlich nicht mehr beteiligt) als sog. Ausbildungsnote erteilt wird. Die Zusammenfassung obliegt den Seminarleiterinnen und -leitern wie bisher.

Die Seminarleiterinnen und -leiter besuchen die Anwärter auch im Unterricht, allerdings nur noch ohne eine verpflichtende Mindestzahl an Besuchen (§ 10). Als positive Neuerung erteilen die Anwärter auch im L-Bereich nur noch höchstens 8 Unterrichtsstunden selbstständigen Unterricht, sodass die Gefahr ihres Einsatzes als einfache Kräfte zur Abdeckung von Unterricht eingedämmt ist (§ 6).

Insgesamt geht die Vielzahl der neuen Verpflichtungen – so sind die Seminarleitungen sicher auch mit den Fragen der verbindlich vorgesehenen internen und externen Evaluation befasst (§§ 9 und 10) – zulasten des Kerngeschäftes von Ausbildung. Zu befürchten ist eine unübersehbare Belastung mit Formalien, etwa auch die Koordinierung der laufenden Beurteilungen durch die Fachseminarleiterinnen und -leiter (§ 12). Auf der inhaltlichen Ebene ergeben sich noch keine Konturen, da die endgültige Formulierung der Module nicht vorliegt. Diese werden dann im Handbuch Vorbereitungsdienst, das verbindlich gemacht wird (§ 1), beschrieben. Wie dies bei den geplanten zeitlichen Abläufen umzusetzen sein soll, bleibt abzuwarten. Die neue Verordnung wartet mit einer Reihe weiterer Besonderheiten auf, z. B. in Fragen der Verlängerung oder der Unterbrechung der Ausbildung, doch soll dieses später genauer sondiert und in seiner Bedeutung für die schulpraktische Ausbildung geprüft werden. Dabei dürfte der Teufel im Detail stecken, wenn man an die Rolle der Fachseminare, ihre Inhalte, ihre Beteiligung an den Bausteinen der Module, die für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeiten, die Verteilung der Fachseminare in den Regionen, die jeweils neue Mischung der Teilnehmer sowie an den Kreis derjenigen Anwärter denkt, die von den Fachseminarleiterinnen und -leitern besucht werden sollen.

Positiv zu vermerken ist: Die schriftliche Prüfungsarbeit entfällt ebenso wie die mündliche Prüfung im Zweiten Staatsexamen.

Dr. Bernd Oehmig

Leiter des 1. Schulpraktischen Seminars Treptow/Köpenick (L)

## **Herausforderung Referendariat:**

### **Welche Auswirkungen haben das Feedback-Gespräch und die soziale Unterstützung auf das Erleben von Unterrichtsbesuchen bei Referendarinnen und Referendaren?<sup>10</sup>**

Das Wort „Unterrichtsbesuch“ ist auch denjenigen ein Begriff, die nicht aktiv im Schulsystem tätig sind. Schnell erinnert man sich mit einem leichten Lächeln an die eigene Schulzeit zurück: Daran, mit welchem nervösem Schritt der junge Referendar eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn in das Klassenzimmer stürmte, einen gefährlich wackelnden Turm Papier auf den Armen. Oder an die beinahe flehenden Ersuche an die Klasse schon Wochen zuvor: „Kein Zuspätkommen bitte, habt die Hausaufgaben dabei, und – um Gottes

---

<sup>10</sup> Zwei Dateien, die auf den Ergebnissen der Studie beruhen, stehen auf der BAK-Homepage unter „Landesgruppe Berlin“ zum Herunterladen zur Verfügung: Die Präsentation „Umgang mit Unterrichtsbesuchen. Auswertung für die Seminarleiter/innen“ sowie die pdf-Datei „Feedback geben – Regeln für eine konstruktive Rückmeldung“. (<http://www.bak-online.de>; siehe Landesgruppe Berlin)

willen, – macht bloß gut mit!“ Als Schüler fühlte man damals eine seltsam verstörende Mischung aus Sympathie, Schadensfreude – und Mitleid.

Doch wie sieht es auf der anderen Seite aus? Wie belastend sind die Unterrichtsbesuche für angehende Lehrer und Lehrerinnen wirklich? Können Unterrichtsbesuche nicht nur Angst, sondern auch Antrieb erzeugen? Und welche Rolle spielt die Unterstützung der Seminarleiter/innen und Kolleginnen und Kollegen? In diesem Beitrag stellen wir einige empirische Daten zu diesen Fragen vor. Diese Daten stammen aus einer Längsschnittstudie zu den psychischen Auswirkungen von Unterrichtsbesuchen auf angehende Lehrerinnen und Lehrer im Referendariat. Wir zeigen zunächst die Eckdaten der Studie auf und berichten anschließend Ergebnisse (a) zur Bedeutung der sozialen Unterstützung durch die Seminarleiter/innen und Kolleginnen und Kollegen sowie (b) zu den Auswirkungen des nach den Unterrichtsbesuchen gegebenen Feedbacks auf die Wahrnehmung von Unterrichtsbesuchen.

## Die Studie

Die längsschnittlich angelegte Fragebogenstudie wurde von Februar 2008 bis Oktober 2008 in Berlin durchgeführt. An der ersten Befragungsrunde nahmen angehende Lehrerinnen und Lehrer teil, die ihr Referendariat im Februar 2008 begonnen hatten. So war es uns möglich, verschiedene interessante Variablen wie zum Beispiel die Arbeitszufriedenheit, die Belastung durch die Arbeit und die Sicht der Teilnehmer/innen auf die kommenden Unterrichtsbesuche bereits vor dem ersten Unterrichtsbesuch zu erfassen. Die genauen Zeitpunkte für die weiteren Befragungen richteten sich nach den Terminen für die ersten drei Unterrichtsbesuche, da das Erleben dieser Unterrichtsbesuche im Fokus der Studie stand. Die Teilnehmer erhielten die weiteren Fragebögen jeweils einen Tag, zehn Tage sowie zwanzig Tage nach den Unterrichtsbesuchen (Abbildung 1).

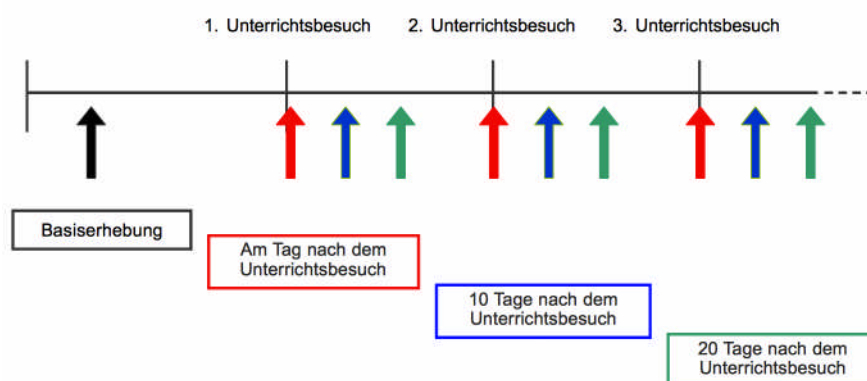


Abbildung 1: Design der Studie

Das Resultat dieses Studiendesigns sind Daten, mit denen wir die Entwicklung der subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden über die Dauer der Studie und über drei Unterrichtsbesuche hinweg verfolgen können.

Die Teilnehmenden erhielten die Fragebögen je nach Präferenz per E-Mail, über einen Internetlink oder per Post mit frankiertem Rückumschlag. Die Kontaktdaten der Teilnehmenden wurden getrennt von den Fragebogendaten aufgehoben, so dass die Anonymität gewahrt war. Als Kompensation für die vollständige Teilnahme an der Studie erhielten die Befragten 50 Euro.

### *Die Stichprobe*

An der ersten Befragung nahmen 123 Personen (76,3 % Frauen) teil. Das mittlere Alter der Gruppe betrug 30,6 Jahre, wobei der jüngste Teilnehmer 25 und der älteste Teilnehmer 45 Jahre alt waren. Die Referendarinnen und Referendare absolvierten ihre Ausbildung an verschiedenen Schultypen: Grundschule (33 %), Sekundarschule (32 %), Berufsschule (9 %), Sonderschule (3 %) sowie andere, nicht näher spezifizierte Schultypen (21 %). Das mit Abstand am häufigsten unterrichtete Einzelfach war Deutsch, das 41,5 % der befragten Referendarinnen und Referendare nannten, gefolgt von Mathematik (26 %), Englisch und Sachunterricht (je 20,3 %). Fasst man die Fächer in Fächergruppen zusammen, wurden Mathematik und Naturwissenschaften von zusammen 44,7 % der Referendarinnen und Referendare unterrichtet und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer – hierunter haben wir Sachunterricht, Geschichte, Sozialwissenschaften und Politik gezählt – von 39 %. Fremdsprachen unterrichteten 25,2 % der Befragten.

### *Der Fragebogen*

Die Teilnehmer füllten bis zu zehn Fragebögen zu verschiedenen Zeitpunkten aus. Einige Fragen stellten wir nur zu bestimmten Zeitpunkten, andere kamen auf jedem Fragebogen vor. Zu letzteren gehörten Fragen zur Arbeitszufriedenheit, Arbeitsüberlastung, eine allgemeine Einschätzung von Unterrichtsbesuchen als Herausforderung oder Bedrohung und die Bewertung des letzten Unterrichtsbesuchs. Die entsprechenden Fragen wurden in Form von verschiedenen Aussagen präsentiert: Zu jedem dieser Items gaben die Teilnehmenden auf einer mehrstufigen Skala an, ob sie der Aussage zustimmten oder nicht. *Arbeitszufriedenheit* stellt die Zufriedenheit der Referendarinnen und Referendare mit ihrem Beruf und ihrem beruflichen Umfeld dar. Aussagen, die sich auf die Arbeitszufriedenheit bezogen, waren beispielsweise „Mein Beruf macht mir Spaß“ oder „Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf“.

*Arbeitsüberlastung* bezieht sich auf darauf, als wie belastend und stressig die Teilnehmer/innen ihren Arbeitsalltag wahrnehmen. Die Arbeitsüberlastung wurde mit Aussagen wie „Ich fühle mich häufig überfordert“ oder „Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß“ erfasst.

Neben diesen eher allgemeinen Fragen zur Arbeit interessierten wir uns auch dafür, wie die Unterrichtsbesuche im Speziellen wahrgenommen wurden. In Bezug auf den letzten Unterrichtsbesuch erfragten wir zum einen die allgemeine *Bewertung* des letzten erlebten Unterrichtsbesuches: „Ich bin mit dem Verlauf des letzten Unterrichtsbesuchs zufrieden“. Zum anderen wollten wir wissen, inwieweit die Teilnehmenden den letzten Unterrichtsbesuch als *Verlust* wahrnahmen: Ein Beispiel der zu bewertenden Aussagen ist „Wenn ich an den letzten Unterrichtsbesuch denke, bin ich niedergeschlagen, weil er schlecht gelaufen ist“.

In Bezug auf den als nächstes anstehenden Unterrichtsbesuch wollten wir wissen, ob dieser eher als *positive Herausforderung* („Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen des nächsten Unterrichtsbesuchs gewachsen bin“) oder als *Bedrohung* („Ich mache mir Sorgen wegen des nächsten Unterrichtsbesuches“) angesehen wurde. Hierbei ist wichtig zu wissen, dass alle Aussagen unabhängig voneinander zutreffen können: Ein Unterrichtsbesuch kann Bedrohung und Herausforderung zugleich sein oder auch keines von beiden.

Neben den bisher aufgeführten Fragen, die wir in jedem der Fragebogen stellten, gab es auch eine Reihe anderer Aspekte, die wir seltener erfassten. Zwei dieser Punkte waren die subjektive Bewertung des Feedback-Gesprächs und die empfangene soziale Unterstützung. Nach einem Unterrichtsbesuch findet üblicherweise ein Feedback-Gespräch statt. Jeweils am Tag nach dem jeweiligen Unterrichtsbesuch ließen wir die Referendarinnen und Referendare einschätzen, ob es in dem Gespräch eher um positive oder eher um negative Aspekte ging, zum Beispiel „Im Feedback-Gespräch ging es vor allem darum, was ich gut gemacht habe“ oder „Ich wurde auf viele Dinge aufmerksam gemacht, die während des Unterrichts schief gelaufen sind“. Auch hier gilt, dass sich *positives und negatives Feedback* nicht gegenseitig ausschließen: Es können zeitgleich negative sowohl als positive Dinge des Unterrichts hervorgehoben werden.

Die *soziale Unterstützung* erfragten wir immer zehn Tage nach den Unterrichtsbesuchen: Die Teilnehmer/innen sollten einschätzen, wie häufig sie von ihren Freunden und Verwandten, von den Kolleginnen und Kollegen in der Schule sowie von ihren Seminarleiter/innen soziale Unterstützung erhielten. Soziale Unterstützung kann in Form von Ratschlägen und Informationen, aber auch praktisch mittels Taten wie zum Beispiel kleinen Besorgungen oder Erledigungen gewährt werden. Auch Mut machen und Zuspruch zählen zur sozialen Unterstützung, ebenso wie aufmerksames Zuhören und Verständnis.

## **Einige deskriptive Befunde**

### *Zeiteinteilung*

In der Abschlusserhebung fragten wir die Referendarinnen und Referendare, wie viel Zeit die unterschiedlichen Aktivitäten ihrer Ausbildung im Durchschnitt in Anspruch genommen haben. Hierbei wurde als größter Posten die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ge-

nannt mit durchschnittlich 18,8 Wochenstunden. Die übrige Zeit verteilte sich auf die Teilnahme an Seminaren (9,6 Wochenstunden), den eigenständigen Unterricht (6,8), Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen (4,5), die Vor- und Nachbereitung der Seminare (2,0), sowie, als Schlusslicht, auf außerunterrichtliche Aktivitäten wie Arbeitsgemeinschaften (1,6).

Die allgemeine Wochenarbeitszeit fiel recht unterschiedlich aus: So gaben 25 % der Teilnehmenden an, lediglich bis zu 34 Wochenstunden zu arbeiten und weitere 25 % lagen zwischen 34 und 42 Stunden. 50 % allerdings gaben eine wöchentliche Stundenzahl von mehr als 42 Stunden an, die Hälfte hiervon sogar über 50 Wochenstunden.

### *Die Unterrichtsbesuche*

Während einige Teilnehmer/innen den ersten Unterrichtsbesuch bereits nach nur wenigen Wochen hinter sich brachten, warteten andere bis zu vier Monate ab. Im Schnitt fand der erste Unterrichtsbesuch 65 Tage nach Beginn des Referendariats statt, also ungefähr Anfang April. Der durchschnittliche Abstand zwischen den Unterrichtsbesuchen betrug 29 Tage.

Die Zeit, die die Referendarinnen und Referendare insgesamt in die Vorbereitung und Ausarbeitung der Unterrichtsbesuche investieren, hängt natürlich stark davon ab, wie lange im Voraus ihnen der Termin des nächsten Besuchs bekannt ist. Beide Angaben weisen in unserer Studie eine große Spanne auf: So waren die Termine zwischen 2 und 112 Tagen im Voraus bekannt, im Mittel rund 31 Tage. Die Vorbereitungszeit pro Unterrichtsbesuch betrug zwischen 0,5 und 72 Stunden, verteilt auf 1 bis 80 Tage. Durchschnittlich bereiteten sich die Referendarinnen und Referendare 20,6 Stunden pro Unterrichtsbesuch vor, wobei die Vorbereitungszeit beim zweiten Unterrichtsbesuch im Vergleich zu den beiden anderen am höchsten war. Die Termine waren durchschnittlich 30,5 Tage im Voraus bekannt, der erste Unterrichtsbesuch wurde hierbei am kurzfristigsten bekannt gegeben.

Während des ersten Unterrichtsbesuchs war der Hauptseminarleiter bei mehr als der Hälfte der Referendarinnen und Referendare anwesend, bei den folgenden beiden Unterrichtsbesuchen war dies nur noch bei rund 40 % der Fall.

### **Der Einfluss von geleisteter sozialer Unterstützung**

Seminarleiter/innen und Kolleginnen und Kollegen kommen nicht nur während der Unterrichtsbesuche in Kontakt mit den Referendarinnen und Referendare. Während der Unterrichtstage in den Ausbildungsschulen und während der Allgemeinen Seminare und Fachseminare können sie die angehenden Lehrer/innen auf vielfältige Weise unterstützen. Darüber hinaus erfahren Referendarinnen und Referendare natürlich auch soziale Unterstützung durch Freunde und Verwandte.

Vergleicht man allerdings die drei Gruppen der Kolleginnen und Kollegen, der Freunde und Verwandte und der Seminarleiter/innen miteinander, so fühlen die Teilnehmer/innen unserer Studie sich am häufigsten von ihren Freunden und Verwandten unterstützt. An

zweiter Stelle kommen die Kolleginnen und Kollegen, und am geringsten unterstützt fühlen die Referendarinnen und Referendare sich durch ihre Seminarleiter/innen. Es ist hierbei wichtig zu betonen, dass wir nicht die objektive oder real geleistete Unterstützung erfasst haben, sondern vielmehr die subjektiv empfundene Unterstützung durch diese drei Personengruppen. Die Angaben können somit allerdings als Maß dessen angesehen werden, wie viel der real geleisteten Unterstützung die Referendarinnen und Referendare auch wirklich erreicht.

Nun stellt sich – ähnlich wie wir es später beim Feedback tun werden – die Frage, ob die empfundene soziale Unterstützung Auswirkungen auf andere Größen hat. Wir interessieren uns für die Arbeitszufriedenheit und die Arbeitsüberlastung der Befragten: Referendarinnen und Referendare, die sich stark von ihren Kolleginnen und Kollegen unterstützt fühlen, geben eine durchweg höhere Zufriedenheit mit ihrer Arbeit an. Dies lässt sich über den gesamten Zeitraum der Studie beobachten. Interessanterweise ist die subjektiv empfundene Arbeitsüberlastung völlig unbeeinflusst von dem Maß der Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen. Die Unterstützung durch die Seminarleiter/innen wirkt sich dagegen weder auf die Arbeitszufriedenheit noch auf subjektive Überlastung der Referendarinnen und Referendare aus, sofern man die Dauer der gesamten Studie betrachtet. Lediglich nach dem zweiten Unterrichtsbesuch in unserer Studie gab es schwache Effekte, die sich jedoch bei den beiden anderen Unterrichtsbesuchen nicht bestätigen lassen konnten.

Neben diesen allgemeinen Aspekten der Arbeit spielen die Unterrichtsbesuche eine entscheidende Rolle in der Zeit des Referendariats. Im Folgenden widmen wir uns deshalb der Frage, inwieweit Referendarinnen und Referendare speziell durch die Feedback-Gespräche im Anschluss an die Unterrichtsbesuche unterstützt werden können.

### **Wie das Feedback die Sicht auf die Unterrichtsbesuche verändert**

Aus der psychologischen Forschung wissen wir, dass positives Feedback die Motivation und die Leistung verbessern kann, während einseitiges negatives Feedback zu Demotivation, verringerter Leistung und sogar Angst führen kann. Hat das Feedback-Gespräch also einen Einfluss darauf, wie die Referendarinnen und Referendare den letzten Unterrichtsbesuch bewerten?

Laut unseren Daten ist dies tatsächlich der Fall. Sowohl positives als auch negatives Feedback haben einen Einfluss darauf, wie die Referendarinnen und Referendare den letzten Unterrichtsbesuch wahrnehmen. Je mehr positive Punkte im Feedback hervorgehoben werden, desto zufriedener sind die Referendarinnen und Referendare mit dem letzten Unterrichtsbesuch und desto weniger nehmen sie ihn als Verlust wahr. Das Hervorheben negativer Punkte im Feedback-Gespräch geht zwar mit einer höheren Wahrnehmung des letzten Unterrichtsbesuchs als Verlust einher, hat jedoch kaum Auswirkungen auf die Gesamtbewertung des Unterrichtsbesuchs. In anderen Worten: Wie zufrieden die Referendare mit ihren Unterrichtsbesuchen sind, hängt vor allem von dem Ausmaß an positi-

dem Feedback ab und ist relativ unabhängig davon, wie viele negative Punkte besprochen wurden. Diese Effekte scheinen relativ lange anzuhalten: Wir konnten sie selbst dann nachweisen, wenn seit dem letzten Unterrichtsbesuch bereits zehn oder gar zwanzig Tage vergangen waren.

Wie verändert nun das Feedback den Blick auf die kommenden, noch zu bewältigenden Unterrichtsbesuche? Wir fragten, inwieweit der nächste Unterrichtsbesuch als Bedrohung oder als Herausforderung aufgefasst wurde. Gehen die Referendarinnen und Referendare auch nach negativem Feedback noch voller Mut ans Werk oder überwiegen die Sorgen?

Das Besprechen negativer Aspekte verändert die Sicht auf den nächsten Unterrichtsbesuch nicht: Das negative Feedback hat kaum Auswirkungen darauf, wie stark der nächste Unterrichtsbesuch als Herausforderung oder als Bedrohung wahrgenommen wird. Dies ist ein überraschendes Ergebnis, das wir in unserem Fazit etwas genauer diskutieren werden. Bei einer positiven Fokussierung im Feedback zeigt sich ein anderes Bild: Je mehr positives Feedback die Referendarinnen und Referendare erhalten, desto mehr erscheint ihnen der nächste Unterrichtsbesuch als positive Herausforderung. Gleichzeitig beurteilen sie den nächsten Unterrichtsbesuch umso mehr als Bedrohung, je weniger positive Aspekte im Feedback angesprochen worden sind. Interessanterweise steigert sich die Stärke dieser Zusammenhänge von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch: Während sich nach dem ersten Unterrichtsbesuch noch kaum ein Effekt zeigt, hinterlässt positives Feedback nach dem zweiten und dritten Unterrichtsbesuch immer mehr Eindruck bei den Referendarinnen und Referendare. Hierbei handelt es sich jedoch nur um einen sehr kurzfristigen Effekt, der auf die Wahrnehmung am Tag nach dem jeweiligen Unterrichtsbesuch beschränkt ist: Zehn und zwanzig Tage nach dem Unterrichtsbesuch hat positives Feedback des letzten Besuches keinen Einfluss mehr darauf, inwieweit der nächste Unterrichtsbesuch zu diesem Zeitpunkt als Herausforderung oder als Bedrohung wahrgenommen wird.

Zusammengefasst kann man also sagen, dass das Feedback-Gespräch die Sichtweise auf die Unterrichtsbesuche beeinflusst – sowohl auf die vergangenen als auch auf die zukünftigen. Anders als bei der Bewertung des letzten Unterrichtsbesuchs halten die Effekte bei den kommenden Unterrichtsbesuchen jedoch nicht langfristig an. Es scheint andere Dinge als das Feedback zu geben, die die Einstellung gegenüber den nahenden Unterrichtsbesuchen auf lange Sicht beeinflussen. Bei der Sicht auf die vergangenen Unterrichtsbesuche zeigen sowohl die negativen als auch die positiven Punkte im Feedback eine Wirkung. Hierbei erweist sich das positive Feedback aber als das einflussreichere. Viele positive Punkte im Feedback-Gespräch können also den Einfluss der negativen Punkte auf die Bewertung des letzten Unterrichtsbesuches kompensieren. Bezüglich der zukünftigen Unterrichtsbesuche hat eine negative Fokussierung im Feedback-Gespräch überraschender Weise sogar so gut wie keinen Einfluss. Hier stellt also das positive Feedback die entscheidende Größe dar: Nicht ein Übermaß an negativen, sondern ein Mangel

an positiven Punkten im Feedback-Gespräch verhindert eine optimistische Sicht auf die kommenden Unterrichtsbesuche.

### **Fazit**

Unsere Ergebnisse haben interessante Implikationen für Seminarleiter/innen, anleitende Lehrer/innen und alle anderen Personen, die an der Ausbildung der Referendarinnen und Referendare Anteil haben. Unsere Ergebnisse zur sozialen Unterstützung heben die besondere Rolle der Kolleginnen und Kollegen und anleitenden Lehrer/innen hervor: Zwar können diese den Referendarinnen und Referendare die Arbeit nicht abnehmen oder erleichtern, sie können jedoch für ein angenehmes Arbeitsumfeld sorgen, was erheblich zur psychischen Entlastung beitragen kann. Welche Verhaltensweisen dabei besonders hilfreich sind, können wir mit unseren Daten leider nicht beantworten. Jedoch lassen unsere Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass insbesondere die anleitenden Lehrer/innen eine zentrale Rolle spielen, die in den strukturellen Rahmenbedingungen des Referendariats möglicherweise stärker einbezogen und honoriert werden könnte.

Zur psychischen Entlastung der Referendarinnen und Referendare kann auch ein angemessener Umgang mit dem Feedback zu den Unterrichtsbesuchen beitragen. Es lässt sich wahrscheinlich nicht verhindern, dass die meisten Referendarinnen und Referendare die Unterrichtsbesuche als belastend wahrnehmen, schließlich ist es nie angenehm, in einer Prüfungssituation zu sein. Allerdings zeigt sich auch, dass sich die Referendarinnen und Referendare sehr darin unterscheiden, wie sie mit dieser Belastung umgehen. Einige sehen die Unterrichtsbesuche eher als positive und anregende Herausforderung, während andere sie als negative, lähmende Bedrohung wahrnehmen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass diese Sichtweisen auch von der Art des Feedbacks zum letzten Unterrichtsbesuch gesteuert werden. Empfehlenswert erscheint eine Rückmeldung, die systematisch und nach allgemeinen Feedback-Regeln aufgebaut ist. (Eine Zusammenstellung verschiedener Regeln können Sie dem als Download verfügbaren Feedbackkasten entnehmen, vgl. Fußnote). Jede Rückmeldung sollte sowohl positive als auch zu verbessernde Punkte enthalten – frei nach dem Motto: Lob schadet nie. So banal diese Erkenntnis auch anmuten mag, laut unseren Ergebnissen lohnt es sich, sie sich immer wieder bewusst zu machen. Negatives Feedback zu geben heißt, auf verbesserungswürdige Punkte im letzten Unterrichtsbesuch hinzuweisen und Fehler anzusprechen. Positives Feedback bedeutet vor allem eine positive Verstärkung, also Lob und die Besprechung der Aspekte, die an der beobachteten Stunde gut waren. In einem detaillierten Gespräch können viele Punkte angesprochen werden: Wichtig ist, dass Lob nicht bedeutet, auf Schwachpunkte und Verbesserungsvorschläge zu verzichten. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch: Selbst wenn es vieles zu verbessern gibt, sollten die Dinge, die positiv verlaufen sind, deutlich erwähnt werden. Denn wie wir gesehen haben, wirken sich positive Aspekte im Feedback-Gespräch bei den Referendarinnen und Referendare nicht nur auf die Bewertung des letzten Unterrichtsbesuches, sondern auch auf die Wahrnehmung des nächsten Unterrichts-

besuches aus. Negatives Feedback hingegen hat zwar Einfluss auf die Sicht des letzten Unterrichtsbesuches, verändert die Einstellung zu den nächsten Unterrichtsbesuchen aber kaum. Dies kann die verschiedenste Gründe haben, die wir aus unseren Daten nicht ersehen können. Wir können lediglich frei spekulieren: Eine Vermutung beispielsweise könnte sein, dass Verbesserungsvorschläge – sofern sie konkret genug sind – in zielgerichtete Handlungen umgesetzt werden, anstatt Einfluss auf Einstellungen zu nehmen. Egal wie die Erklärung aussehen mag, es besteht nach unseren Ergebnissen jedenfalls kein Grund auf Erwähnung der negativen Punkte samt zugehörigen Verbesserungsvorschlägen zu verzichten – sofern die positiven Punkte deutlich angesprochen werden. Das Ziel der Feedback-Gespräche sollte stets sein, dass die Referendarinnen und Referendare gar nicht erst Angst vor den Unterrichtsbesuchen aufbauen, sondern diese als herausfordernde und bereichernde Prüfungssituationen wahrnehmen können. So werden ihnen Mut und Ansporn für die zu bewältigenden Aufgaben gegeben.

Pola Weiß

Diplomandin

FB Erziehungswissenschaften und Psychologie, Freie Universität Berlin

Dr. Maike Luhmann

Post-doctoral Scholar

Department of Psychology, University of Chicago

---

# Forum

---

## Gleichheit und Differenz

### Zur Relevanz genderbezogener Unterscheidungen und Erwartungshaltungen im schulischen Kontext

#### Soziale Orientierungsmuster

Unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie unsere Orientierung, unser Verhalten und unsere Kommunikation in den verschiedenen Spielformen gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Miteinanders werden wesentlich präformiert durch geschichtlich, gesellschaftlich und kulturell etablierte, aber variable Wahrnehmungs-, Handlungs- und Wertungsmuster.

Auch wenn dergleichen Orientierungsmuster an sich kontingent und revidierbar sind, reflektieren wir sie zunächst und zumeist nicht bewusst, sondern wir übernehmen und tradieren sie als für uns selbst und andere wirksame Gewohnheiten im Zuge unserer familiären und gesellschaftlichen Sozialisation weitgehend unhinterfragt. Sie helfen uns, das komplexe Feld von Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung auf ein alltagspraktikables Maß zurechtzustutzen und sie entlasten uns von der Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen bindenden Notwendigkeit, in der Fülle des Lebens jedesmal spontan und situativ entscheiden zu müssen, welche Handlungsweisen, Wertungen und Unterscheidungen gesellschaftlich üblich, relevant und anerkannt sind. Auf ihrer Grundlage also können wir das Basisgeschäft gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion grundsätzlich weitgehend reibungslos vollziehen. Dabei ist wichtig, dass nicht nur wir selbst uns und andere sich an entsprechenden Mustern orientieren, sondern, dass wir bzw. die anderen jeweils erwarten, dass sie bzw. wir im Normalfall entsprechend verfahren, und zuguterletzt, dass sie bzw. wir erwarten, dass wir wechselseitig voneinander Bestimmtes erwarten.<sup>11</sup>

Bei näherer Betrachtung des komplexen Verhältnisses von gesellschaftlichen Erwartungen wird ersichtlich, dass gesellschaftlich etablierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster normierenden Charakter entwickeln können:

„Indem wir das, was wir tun, an erwarteten Verhaltensregelmäßigkeiten anderer ausrichten und diese Orientierung desiderative und sanktionsbereite Dringlichkeit gewinnt, normieren wir das Verhalten anderer, normieren wir unser Verhalten wechselseitig.“<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Der Verfasser folgt hier insbesondere Ausführungen Arnold Gehlens und Niklas Luhmanns.

<sup>12</sup> Popitz: Soziale Normen, S. 85 f.

Natürlich ist von Erwartungen abweichendes Verhalten nicht in jedem Fall sanktionsbewehrt, „aber die Entschiedenheit zur Reaktion auf Enttäuschungen kann nur in einer Gesellschaft von interesselosen Wesen oder von Engeln oder von Sklaven fehlen“.<sup>13</sup>

### **Soziale Regulierung des Sexus**

Einen Kernbereich gesellschaftlich etablierter Wahrnehmungs-, Handlungs- und Wertmuster sowie sozialer Erwartungshaltungen betrifft unsere Geschlechtlichkeit. Zu allen Zeiten und in allen Kulturen ist der Sexus Gegenstand normierender Vorstellungen, wobei das Wissen um die breite Variabilität sexuellen Verhaltens zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen der Vehemenz, mit der jeweils etablierte normative Erwartungen artikuliert und Verhaltensmuster eingefordert werden, trotz gewisser relativistischer und permissiver Tendenzen westlicher Gegenwartsgesellschaften keinen Abbruch tut.

Das Augenmerk der aktuellen Diskussion geschlechterbezogener Unterscheidungen, Erwartungshaltungen und Normierungen richtet sich insbesondere auf zwei miteinander verwobene Aspekte: die binäre Geschlechterkodierung sowie das Faktum gesellschaftlich wirksamer genderspezifischer Erwartungshaltungen. Beide Phänomene stehen in der Kritik, da in ihnen die Ursache gesehen wird sowohl für Beschneidungen individueller Freiheit, Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentfaltung als auch für Ungerechtigkeiten im Bereich privater und öffentlicher Chancengleichheit.

Im Wesentlichen machen kritische Stimmen geltend, dass die binäre Geschlechterkodierung, also das kulturell dominante Konzept der Zweigeschlechtlichkeit, beispielsweise zu einer – auch schulmedizinisch flankierten – Diskriminierung Intersexueller führe, zumal der in diesem Kontext verwendete Begriff der „Sexualdifferenzierungsstörung“ impliziere, dass eine uneindeutige geschlechtliche Zuordnung als defizitäre und therapeutisches Handeln erfordernde Abweichung vom Zweigeschlechtersystem interpretiert werde.

Eine ebenso prominente wie radikale Kritikerin der binären Geschlechterkodierung wie Judith Butler vertritt eine auf die Spitze getriebene konstruktivistische Position: Nicht nur seien die gesellschaftlichen Geschlechterstereotype (gender) von der Biologie der Geschlechter unabhängige Konstrukte, sondern auch das biologische Geschlecht (sex), sei nicht essentialistisch als eine biologisch feststehende Eigenschaft des Menschen zu interpretieren, sondern etwas, was gesellschaftlich hervorgebracht wird. Das biologische Geschlecht, so eine ihrer Behauptungen, sei ein „ideales Konstrukt“<sup>14</sup>, und dieses Konstrukt sei die Frucht eines performativen Akts, d. h. eines Diskurses, der hervorbringe, was er benennt<sup>15</sup>: „Anders gesagt, setzt sich die Norm des Geschlechts in dem Maße durch, in dem sie als eine solche Norm >zitiert< wird, aber sie bezieht ihre Macht auch aus den Zitierungen, die sie erzwingt“.<sup>16</sup> Dem herrschenden, heteronormativen Diskurs gelingt es

<sup>13</sup> ebd.

<sup>14</sup> Butler: Körper von Gewicht, S. 21

<sup>15</sup> vgl. a.a.O., S. 37

<sup>16</sup> a.a.O.

Butler zufolge, „Wirkungen durch ständige Wiederholung zu reproduzieren“.<sup>17</sup> Insofern die soziale Wirksamkeit und Verfestigung des heterosexuell dominierten Lebens und Begehrens (auch) Konsequenz eines permanent perpetuierten Sprachspiels ist, wird deutlich, wie wichtig es ist, nicht nur argumentativ, sondern bereits über die Sprachverwendung Einfluss zu nehmen auf das Denken über Sexualität.

Im Zentrum der Kritik steht weiterhin die so genannte heterosexuelle Zwangsmatrix und die mit ihr in Verbindung gebrachte Diskriminierung sexueller Präferenzen, die dem binären Konzept der Heterosexualität nicht entsprechen, das das strikte normative Korsett schnüre, innerhalb dessen gesellschaftlich akzeptierte Formen der Sexualität sich zu entfalten hätten. Auf Grund seiner strikten Zuweisung und Verteilung von Geschlechterrollen, zudem oftmals verknüpft mit ausgeprägten Tendenzen zur Homophobie, wirke der „heterosexuelle Imperativ“<sup>18</sup> in mehrfacher Hinsicht negativ: Er Sorge für eine wertende Hierarchisierung<sup>19</sup> sexueller Ausrichtungen, wobei an der Akzeptanzspitze der Wertskala die klassischen Ausprägungsformen von Heterosexualität stünden und alle nicht-heterosexuellen Praktiken demgegenüber abgewertet würden. Im gesellschaftlich anerkannten Begriff der „nicht-heterosexuellen“ Praktiken, so ließe sich schlussfolgern, kommt bereits zum Ausdruck, dass der Maßstab, an dem Sexualität gemessen wird, deren heterosexuelle Erscheinungsform gelte.

Insgesamt handelt es sich bei diesem (voranstehend homogenisierend dargestellten) Ansatz, der sich aus verschiedenen Formen des Feminismus, der Psychologie, des Gendermainstreamings und der Queer-Theorie speist, um eine emanzipatorische Denkrichtung und politische Bewegung, die darauf abzielt, die freie Selbstbestimmung der Individuen im Hinblick auf die Übernahme oder Zurückweisung sozial etablierter Geschlechterrollen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern, um u.a. Homosexualität, Bisexualität, Transsexualität, aber auch die freie Fluktuation zwischen den als starr erlebten Geschlechterrollen (im Sinne des Transgender-Konzepts) als gleichwertige und gleichberechtigte Formen sexueller Praxis zu etablieren und der gesellschaftlich dominanten Vorstellung von der Höherwertigkeit und Natürlichkeit heterosexueller Lebensformen und Denkweisen, also dem Heterosexismus, entgegenzuwirken.

### **Genderreflexion in der Schule**

Als ein Ort der Sozialisation Heranwachsender nimmt Schule auch Einfluss auf deren Vorstellungen von Geschlechtlichkeit und Sexualität. Wie in Schule diesbezüglich gedacht, gesprochen und gehandelt wird, ist daher durchaus eine Frage, die ins Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden gerückt und reflektiert werden sollte. Diese Aufgabe fällt jedoch

---

<sup>17</sup> a.a.O., S. 46

<sup>18</sup> a.a.O., S. 23

<sup>19</sup> vgl. Rubin: Sex denken, S. 39

nicht allein in die Zuständigkeit des Biologieunterrichts, sondern „Sexualerziehung ist ein fächerübergreifend zu unterrichtendes Thema.“<sup>20</sup>

Das Ziel schulischer Sexualerziehung soll darin bestehen, „Kindern und Jugendlichen alters- und entwicklungsgemäß (zu) helfen, ihr Leben bewusst und in freier Entscheidung sowie verantwortungsvoll sich selbst und anderen gegenüber zu gestalten.“ In diesem Zusammenhang kann es nicht um die unkritische Reproduktion etablierter Wahrnehmungs-, Handlungs- und Wertungsmuster gehen, sondern letztlich darum, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene „bei der Entwicklung eigener Wertvorstellungen (zu) unterstützen“. Gängige „Klischees und Vorurteile“ sind zu reflektieren und möglichst zu überwinden. Als wichtiges Erziehungsziel ist des Weiteren anzustreben, „dass dem Sexualverhalten aller Menschen Respekt und Toleranz entgegengebracht wird, auch wenn es sich von der eigenen sexuellen Orientierung und dem eigenen Verhalten unterscheidet“.<sup>21</sup>

Auf Grund ihres Toleranz- und Zurückhaltungsgebots kann sich Schule nicht einseitig beziehen auf restriktive politisch-weltanschauliche oder religiöse Positionen, sondern muss um willen der Möglichkeit sexueller Selbstfindung und -bestimmung von Schülerinnen und Schülern die Reflexion unterschiedlicher und kontroverser Werthaltungen und Lebensstile ermöglichen, d. h. mit ihnen Schülerinnen und Schüler nicht nur bekannt machen, sondern auch deren explizite und implizite deskriptive und normative Prämissen reflektieren, denn „wenn ich immer von Normen konstituiert werde, die nicht von mir stammen, dann muss ich verstehen können, wie diese Konstitution erfolgt.“<sup>22</sup>

Den Anforderungen und Zielen der Sexualerziehung gerecht werden zu können, setzt seitens der Unterrichtenden voraus, dass sie sich ihrer eigenen Haltungen und Wirkungen bewusst sind bzw. werden. Die folgenden Überlegungen zu diesem Themenfeld bieten keine fertigen Antworten, erst recht kein systematisches Konzept, sondern gehen einer Reihe von Aspekten nach, die für eine bewusste und gendersensible (Selbst-)Reflexion der Wahrnehmungs-, Handlungs- und Wertungsmuster Unterrichtender relevant sein können.

### 1. Wechselbezogenheit von Geschlechterstereotypen

Wie einleitend dargelegt, orientieren wir uns im gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Miteinander wechselseitig an Erwartungen sowie an Erwartungen von Erwartungen. Bezogen auf Geschlechterstereotype, d. h. genderbezogene Erwartungen, bedeutet dies (in vereinfachender Darstellung, die sich aus Gründen der Übersicht am traditionellen Modell orientiert), dass Frauen und Männer von Männern „männliche“ Eigenschaften erwarten, während sie von Frauen „weibliche“ Eigenschaften erwarten, was wiederum beide voneinander erwarten. Insofern die stereotypen Vorstellungen von dem, was als typisch männlich bzw. weiblich angesehen wird, dichotomisch geschlechtsbezogene Unterschiede markieren, gendertypisches Verhalten also über seine Differenzen

---

<sup>20</sup> A V 27, S. 4

<sup>21</sup> a.a.O., S. 2

<sup>22</sup> Butler: Die Macht der Geschlechternormen, S. 31

zum jeweiligen Verhalten des jeweils anderen Geschlechts definiert wird, wird deutlich, dass jede einseitige Fokussierung von Genderreflexion auf nur eine Seite der Genderstereotype zu kurz greift, denn die Geschlechterklischees beider Geschlechter sind in ihrer Unterschiedlichkeit wechselseitig aufeinander bezogen. Unterricht hat demnach zu reflektieren, dass genderspezifische Typisierungen bezogen auf jedes Geschlecht existieren. Lehrkräfte sollten daher ihren eigenen Unterricht, gängige Schulbücher und Unterrichtsmaterialien daraufhin überprüfen, ob in ihnen einseitig Geschlechterrollen nur eines Geschlechts reflektiert werden, denn vermieden werden sollte auf Seite der Schülerinnen und Schüler der Eindruck, es bestünde ein Ungleichgewicht der Geschlechter dahingehend, dass in einer auf Genderstereotypen basierenden Gesellschaft das eine Geschlecht als verbindlich erlebten Rollenerwartungen unterworfen wäre, wohingegen das andere sich von solchen Rollenerwartungen gänzlich emanzipieren könne.

## **2. Das Spannungsfeld geschlechtsbezogener Erwartungshaltungen**

Gesellschaftliche Wertsysteme befinden sich im Fluss. Ganz offensichtlich gilt dies gegenwärtig in besonderem Maße für den Bereich des Verhältnisses von Geschlecht, Sexualität und Lebensform.<sup>23</sup> Von Unterrichtenden ist daher zu fordern, dass sie Veränderungen sexueller Einstellungen und Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft im Rahmen sexualpädagogischen Denkens und Handelns einbeziehen<sup>24</sup>, und die Reflexion tradiert Geschlechterstereotype sowie die damit verbundene Kritik an geschlechtsbezogener Diskriminierung und Benachteiligung gehört mit Sicherheit zum Kerngeschäft von Sexualerziehung.

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass gerade in Zeiten, in denen überkommene Wertesysteme auf dem Prüfstand stehen und in Bewegung geraten, der normative Erwartungsdruck für den Einzelnen nicht geringer, sondern sogar stärker werden kann, da bei den Betroffenen einerseits das überkommene Wertesystem noch internalisiert ist, andererseits aber die Orientierung an den neuen Werten von ihren Verfechtern und Wächtern mit besonderer Vehemenz eingefordert wird. Auf diese Weise kommt es zur Kollision zwischen tradierten und neuen Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit. Die Berücksichtigung des normativen Spannungsfeldes, dem Heranwachsende ausgesetzt sind, die selbst auf der Suche nach ihrer sexuellen Identität sind, erfordert seitens der Erziehenden folglich ein hohes Maß an Sensibilität.

Wie ist umzugehen mit der Übernahme traditioneller geschlechtsspezifischer Stereotype durch Schülerinnen und Schüler? Hierüber ist sicherlich in Abhängigkeit von Alter, Entwicklung und Einsichtsfähigkeit zu entscheiden. Die unhinterfragte Übernahme geschlechterspezifischer Stereotype kann sich dabei aus Sicht der Erziehenden als unreifebedingte Selbstbeschränkung im Hinblick auf biographische Entfaltungsspielräume darstellen. Von einem paternalistischen Standpunkt aus betrachtet ist in solchen Fällen sicherlich Aufklärung geboten. Pädagogen sollte sich aber dessen bewusst sein, dass

<sup>23</sup> vgl. Hartmann: Die Triade Geschlecht, Sexualität, Lebensform

<sup>24</sup> vgl. A V 27, S. 2

autonome Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit der Reproduktion überkommener Genderstereotype einschließt. Man sollte annehmen, hier liege kein Diskussions- und Handlungsbedarf vor, doch lehrt ein Blick auf die tagespolitische Diskussion, dass keineswegs jede Form gendertypischer Rollenübernahme Anerkennung erfährt. So zeichnet sich z. B. die Tendenz ab, die Übernahme der Elternrolle unter Verzicht auf Erwerbsarbeit negativ zu werten.

### 3. Geschlechterspezifische Förderung

Ohne dass koedukativer Unterricht grundsätzlich in Frage gestellt würde, ist gegenwärtig eine Tendenz zur geschlechterspezifischen Förderung von Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Mit speziellen Angeboten für Mädchen und Jungen reagieren Politik und Schule auf deren spezifische Interessen und geschlechterspezifischen Förderbedarf.

Zu bedenken ist bei geschlechterbezogener Differenzierung und Förderung, dass sie dazu beitragen kann, Geschlechterstereotype zu fixieren. So mag es beispielsweise durchaus sinnvoll sein, im Literaturunterricht geschlechterbezogene Überlegungen darüber anzustellen, mittels welcher Lektüre und Thematik sich die Lesemotivation leseunfreudiger Jungen erhöhen lässt. Die öffentliche Klassifizierung des dann ausgewählten literarischen Werks als „Jungenlektüre“ stellt aber nicht nur eine Reaktion auf (vermeintlich) geschlechterspezifische Interessen dar, sondern schreibt aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler eben diese Interessen zugleich geschlechterbezogen fest, reproduziert also ein bestimmtes Geschlechterstereotyp.

„Die“ Jungen oder „die“ Mädchen fördern zu wollen, sollte zudem nicht auf der Annahme einer allgemeinen Disposition der Geschlechter für bestimmte Begabungen oder eben Begabungslücken beruhen. Bezogen auf genderbezogene Kompetenzzuschreibungen oder Defizitdiagnosen dieser Art ist zweierlei zu berücksichtigen:

Zum einen sind die Unterschiede bezüglich der Kompetenzentwicklung innerhalb der Repräsentantengruppe eines Geschlechts oftmals größer als zwischen Repräsentanten der verschiedenen Geschlechter, sodass gegebenenfalls Hans und Grete bezogen auf ihre kognitive Entwicklung mehr gemeinsam haben als Cosima und Cassandra. So lassen sich zwar neurobiologisch tatsächlich geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen „männlichem“ und „weiblichem“ Denken nachweisen, aber „die Geschlechterunterschiede in der kognitiven Leistung beziehen sich immer nur auf die durchschnittliche Leistung oder auf die Extrembereiche in einer Leistungsverteilung der Geschlechtergruppen. Voraussagen über die kognitive Kompetenz eines Individuums allein auf der Basis des Geschlechts sind nicht möglich.“<sup>25</sup>

Zum anderen führt auch der Begriff des Förderns in die Irre, solange er allgemein verstanden und undifferenziert verwendet wird. Ein Blick auf Begabungsmodelle (z. B. das Münchner Begabungsmodell von Heller) macht deutlich, wie vielfältig und differenziert

<sup>25</sup> Lautenbacher *et alii*: Gehirn und Geschlecht, S. 17

Begabungen ausgeprägt und Begabungsfaktoren wirksam sein können. Genderorientierte Förderung von Schülerinnen und Schülern sollte daher reflektieren, ob bzw. inwieweit tatsächlich geschlechtsbezogen verallgemeinerbare Defizite und Förderanlässe bestehen oder ob nicht eher geschlechtsunabhängig bestimmte Individuen in bestimmter Weise gefördert werden müssten.

Zu bedenken ist schließlich, dass einzelne Untersuchungen Hinweise darauf geben, dass „Geschlechterdifferenzen bei den Lernleistungen dann verstärkt wurden, wenn die Lehrkräfte (...) von geschlechtsabhängig unterschiedlicher Motivation und Leistungsfähigkeit überzeugt waren.“<sup>26</sup>

#### **4. Geschlecht und Gerechtigkeit**

Unabhängig von der Frage nach Gleichheit und Verschiedenheit der Geschlechter sollten Unterrichtende ausgehend vom Prinzip der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit um eine ausgewogene und geschlechtsunabhängige Verteilung von Gütern (z. B. Aufmerksamkeit, Förderung) und Lasten (z. B. Leistungsanforderungen, Kritik) bemüht sein. Eine Betrachtung von Schule im gesellschaftlichen Kontext legt nahe, Unterricht im Sinne eines sozialutilitaristischen Ansatzes als einen Ort des korrigierenden Ausgleichs gesellschaftlich beobachteter Ungleichbehandlung von Geschlechtern zu interpretieren. Dem ist insoweit beizupflichten, als die geschlechtersensible Reflexion von Gerechtigkeitsfragen und diesbezüglichem Handlungsbedarf in der Gesellschaft sinnvoll und geboten ist. Zudem sollten Unterrichtende sich im Hinblick auf etwaige eigene Geschlechterstereotype, die zu einseitigen Benachteiligungen eines Geschlechts oder Menschen mit bestimmter sexueller Präferenz führen, kritisch befragen, um – im realistisch eingeschätzten Rahmen ihrer schulischen Möglichkeiten – deren Perpetuierung entgegenzuwirken.

Kritisch zu sehen ist allerdings eine geschlechtsbezogen einseitige Verteilung von z. B. Aufmerksamkeit, Zuwendung, Förderung bzw. Vermeidung von z. B. Kritik, Anforderungen, Ermahnungen mit der Begründung, das bevorzugt behandelte Geschlecht werde im Allgemeinen schulisch oder gesellschaftlich benachteiligt. Gegenüber einer in dieser Weise sozialutilitaristisch ausgerichteten Argumentation wäre geltend zu machen, dass es im Sinne einer geschlechtsunabhängigen Wertschätzung des Individuums nicht ohne argumentativen Widerspruch zu begründen ist, Individuen, denen selbst keine Diskriminierungsabsicht nachzuweisen ist, auf Grund ihres Geschlechts mit der Begründung zu benachteiligen, die Benachteiligung verfolge den Zweck, eine geschichtlich-gesellschaftlich entstandene Geschlechterungleichheit auszugleichen. Auf dem Altar der Gerechtigkeit würden dann Zukunftschancen von Individuen geopfert, die nicht zu verantworten haben, was durchaus als beklagenswert und änderungsbedürftig anzusehen ist: die gesellschaftlich etablierte Benachteiligung eines Geschlechts.

---

<sup>26</sup> Horstkemper: Jungenförderung, S. 35

Eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit der Reflexion von Geschlechtergerechtigkeit besteht nun allerdings darin, dass handlungsleitende Wahrnehmungsmuster und Wertsetzungen Unterrichtenden nicht immer in der Weise bewusst sind, wie der voranstehende Argumentationszusammenhang es nahe legen könnte. Wichtig ist daher, sich als Unterrichtender nachgewiesene Tendenzen benachteiligender geschlechterbezogener Ungleichbehandlung bewusst zu machen, um blinde Flecke des eigenen Blicks nach und nach zu erkennen. So gibt es beispielsweise Hinweise darauf, dass Mathematik- und Physiklehrkräfte Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren geschlechtsbezogenen Vorurteilen beurteilen, oder dass sowohl Mathematiklehrerinnen als auch Mathematiklehrer dazu tendieren, Jungen mehr zu loben und für kreativer zu halten als Mädchen.<sup>27</sup>

### **5. Verzicht auf feste Geschlechterrollen?**

Auch wenn die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter gesellschaftlich aus guten Gründen nicht mehr zur Infrage steht, ist damit noch nicht die genderpolitische Grundsatzfrage entschieden, ob Erziehende im Sinne von Gleichheit oder Differenz der Geschlechter erziehen sollen, denn auch ein Erziehungsstil, der Unterschiede zwischen den Geschlechtern voraussetzt und damit durch sein erzieherisches Handeln festschreibt, muss trotz entsprechender Ungleichbehandlung im Sinne der Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen nicht per se dazu führen, die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter in Frage zu stellen.

Der Standpunkt, gendergerechte Erziehung und Förderung sei umzusetzen in Form geschlechterspezifischer Pädagogik für Jungen und Mädchen, lässt sich allerdings letztlich nicht vereinbaren mit radikalen Positionen, denen es explizit um die Destabilisierung der Zweigeschlechtlichkeit und genderbezogener Zuschreibungen geht. Denn Jungen entsprechend ihrer männlichen und Mädchen entsprechend ihrer weiblichen Identität zu fördern und zu bestärken, bedeutet aus Sicht der radikalen Perspektive, gerade *die* Genderzuschreibungen und Stereotype zu festigen, die es im Sinne einer autonomen Selbstbestimmung aufzubrechen gilt. In letzter Konsequenz nämlich geht es einer radikalen Geschlechtertheorie nicht allein um die Forderung nach gleicher Wertschätzung der Geschlechter, sexuellen Präferenzen und Lebensformen, sondern – sofern sie den Begriff des biologischen Geschlechts überhaupt akzeptiert – um eine Entkoppelung von biologischem Geschlecht (sex) und kulturell erworbenen geschlechtsbezogenen Verhaltenszuschreibungen (gender).

Ein solcher Standpunkt ist insofern anzuerkennen, als es ihm engagiert um die gesellschaftliche Anerkennung und Entfaltungsmöglichkeit derer geht, die nach überkommenem Verständnis geschlechtsuntypische Verhaltensweisen zeigen, dafür verspottet und verachtet und schlimmstenfalls gar Opfer offener Aggression werden, weil sie nicht der schematischen Denk- und Lebensweise von Menschen entsprechen, die aus vermeintli-

---

<sup>27</sup> vgl. Horstkemper: Jungenförderung, S. 35

cher „Normalität“, Traditionen, einem normativ aufgeladenen Naturbegriff oder religiös bedingter Intoleranz die sittlich-moralische Minderwertigkeit sexuell „Andersartiger“ fälschlicherweise meinen ableiten zu können. Bezogen auf die Verwendung sexistischer Sprache, Geschlechter sowie sexuelle Präferenzen diskriminierendes Denken und Handeln bietet Schule entsprechend mannigfachen Anlass für gendersensible Reflexionen nicht nur im Sprach-, Politik-, Ethik- und Philosophieunterricht.

Während die Forderung nach Anerkennung der Individuen unabhängig von ihrem Geschlecht und ihren sexuellen Präferenzen, sofern letztere nicht im Widerspruch stehen zur (sexuellen) Selbstbestimmung Dritter, uneingeschränkte Zustimmung verdient, bleibt bezüglich der radikalen Forderung nach gänzlichem Verzicht auf Genderkonstruktionen für Erziehende zu bedenken, inwieweit sich der in der Queerbewegung artikulierte Ruf nach „produktiver Unentscheidbarkeit“ im Bereich der Geschlechtsidentität<sup>28</sup> Auswirkungen haben kann auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität Jugendlicher, denn gerade Heranwachsende sind sich hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität noch sehr unsicher und orientieren sich häufig zunächst einmal besonders orthodox an vorgelebten genderspezifischen Verhaltensweisen und Normen. Eindeutige geschlechtsbezogene Identifikationsangebote bieten diesbezüglich eine klare Orientierung. Zu fragen ist: Dürfen wir sie ihnen vorenthalten?

### **Grenzen der Geschlechterperspektive**

Bei aller Gebotenheit von Genderreflexion und geschlechtersensiblen Handeln in Schule (und Gesellschaft) besteht kein Grund zu einer „Dramatisierung des Geschlechts“<sup>29</sup> oder einer einseitigen Fokussierung von Pädagoginnen und Pädagogen auf das Phänomen genderbezogener Erwartungshaltungen, denn Geschlechtlichkeit stellt zwar einen wichtigen, aber bloß einen Teilaspekt unserer Identität dar. Zudem ist die Herausbildung von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen weder an sich etwas Negatives, noch lässt sie sich vermeiden.<sup>30</sup> Wir sind von jeher und nicht bloß im Hinblick auf unser Geschlecht und unsere sexuellen Präferenzen einer Vielzahl von Zu- und Festschreibungen durch andere ausgesetzt, die uns mehr oder weniger nahe und vertraut sind und deren Erwartungshaltungen – sei es, dass wir sie anerkennen oder zurückweisen – auf unser Selbstbild und Verhalten Einfluss nehmen: „In gewissem Grad sind wir wirklich das Wesen, das die anderen in uns hineinsehen [...]. Und umgekehrt! auch wir sind die Verfasser der andern.“<sup>31</sup>

Unsere Identität bildet sich zwar auch im Spannungsfeld von „sex“ und „gender“ heraus, aber in gleicher Weise identitätsbildend sind z. B. unsere familiäre Herkunft, unser

<sup>28</sup> Butler: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, S. 231

<sup>29</sup> Faulstich-Wieland / Budde, J.: Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In: JugendStile 4/2004, S. 3-8. Zit. n.: Geist, Sabine: Das Problem der Jungen ist, dass sie Jungen sind, S. 7

<sup>30</sup> Aus dem Umstand, dass gesellschaftliche Erwartungen unvermeidbar sind, folgt allerdings keineswegs, dass jegliche gesellschaftliche Erwartung vom Einzelnen zu akzeptieren wäre.

<sup>31</sup> Frisch: Tagebuch 1946-1949, S. 31

gesellschaftliches Umfeld oder kulturspezifische Verhaltensmuster, mit denen wir aufwachsen und leben. Auf diese Weise kommt unsere Identität zum Ausdruck z. B. in unserem ästhetischen Erleben, in unseren politischen Standpunkten, weltanschaulichen Haltungen und gegebenenfalls religiösen Hoffnungen, also in Bereichen unseres Lebens, die zwar im Einzelnen durchaus wiederum Ansatzpunkte bieten für genderbezogene Reflexionen, aber in ihrem Wesenskern nicht ohne Komplexitätsverlust auf Fragen der Geschlechtlichkeit reduziert werden können.

Für die Entfaltung des Einzelnen entscheidend sind der *ihm selbst* in Form von Handlungsoptionen *bewusste* sowie der *ihm gesellschaftlich tatsächlich eröffnete* Freiheitsspielraum im *Umgang* mit etablierten Erwartungshaltungen sowie der Grad gesellschaftlicher Akzeptanzbereitschaft gegenüber diesbezüglichen Abweichungen. In dieser Hinsicht müssen wir als Erziehende auf zwei Fragen Antworten finden:

*Zum einen* – mit Blick auf diejenigen, die zu starren Erwartungshaltungen, Intoleranz und Repression neigen: Wie kann es gelingen, dass sie verstehen und akzeptieren, zumindest aber tolerieren, dass jedem Individuum – freilich unter Berücksichtigung der berechtigten Interessen anderer – das Recht zusteht, sich abweichend von dem zu verhalten und entfalten, was vor dem Hintergrund etablierter Gewohnheiten und Werthaltungen für „normal“ gehalten wird?

*Zum anderen* – mit Blick auf diejenigen, die z. B. auf Grund ihrer sexuellen Präferenz oder ethnischen Herkunft von Intoleranz und Repression bedroht sind: Wie kann es gelingen, dass sie genügend Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Kraft entwickeln, um zu ihrer Identität stehen und sich für ihre gesellschaftliche Anerkennung einsetzen zu können?

## Literatur

- Butler, Judith: Körper von Gewicht. Gender Studies - Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1997  
dies.: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen - Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2011
- Frisch, Max: Tagebuch 1946-1949 – Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1950
- Geist, Sabine: Das Problem der Jungen ist, dass sie Jungen sind. In: Pädagogik 3/2011
- Hartmann, Jutta: Die Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik. In: Hartmann, Jutta *et alii* (Hrg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven - Bielefeld 1998  
Horstkemper, M.:Jungenförderung als Rolle Rückwärts in der Unterrichtsentwicklung? Risiken und Nebenwirkungen einer verkürzten Sicht auf die „Jungenkatastrophe“. In: Pädagogik 3/2011
- Lautenbacher, St. *et alii* (Hrg.): Gehirn und Geschlecht: Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Mann und Frau - Springer, Heidelberg 2007  
Popitz, Heinrich: Soziale Normen - Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2006  
Rubin, Gayle: Sex denken: Anmerkungen zu einer radikalen Theorie der sexuellen Politik. In: Kraß, Andreas (Hrg.): Queer Denken. Queer Studies - Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2003
- Sen BWF Berlin: Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung

Thilo Kröning

Leiter des 3. Schulpraktischen Seminars Spandau (S)

## **Schwierige Unterrichts- und Erziehungssituationen als Anforderungen an die Lehrerbildung**

### **10. bundesweite Expertentagung zur Lehrerbildung in Kiel am 24. und 25. Februar 2011**

Ein kurzer Bericht

Als Folge des intensiven Diskurses über Standardisierung und Kompetenzorientierung sind aus der Sicht der Organisatoren, die Instituten für Lehrerbildung verschiedener Bundesländer angehören, die Fragen der Erziehung etwas in den Hintergrund getreten. Umso wichtiger war es den Initiatoren der Veranstaltung, Fragen der Erziehung in der Schule zu thematisieren und Konzepte für die Lehrerbildung zu sichten und weiterzuentwickeln.

Während dieser Tagung sollte auf einige Aspekte näher eingegangen werden, wozu folgende Leitfragen formuliert worden sind:

- Welche Leitbilder stehen hinter den Vorstellungen von Erziehung, die in der Lehrerbildung heute vertreten werden?
- Welche Haltungen und Fähigkeiten und welches Handwerkzeug benötigt eine junge Lehrkraft, um langfristige Erziehungsprozesse gestalten zu können?
- Welche Kompetenzen sind notwendig, um auch in sehr schwierigen Situationen im Unterricht zielführend agieren zu können?
- Wie sind die Strategien und Handlungen der einzelnen Lehrkraft in der Erziehungsarbeit der Schule insgesamt einzubinden?

Professor Dr. Heinz-Elmar Tenorth (HU Berlin) eröffnete die Expertentagung mit einem Vortrag über die Bedeutung von Erziehung als eine der Aufgaben von Schule und Lehrerbildung. Dazu fasste er im ersten Teil seiner Ausführungen den heutigen Wissensstand über die Wirksamkeit von Lehrerbildung in folgenden Punkten zusammen:

- Eine solide fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung ist Voraussetzung für ertragreichen Unterricht.
- Die Versäumnisse der Ersten Phase – insbesondere im Bereich der Fachwissenschaft – kann der Vorbereitungsdienst nicht oder nur rudimentär kompensieren.
- Es bestehen erhebliche laufbahnspezifische Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst (Referendariat).
- Der Zuwachs beim fachdidaktischen Wissen scheint im Vorbereitungsdienst laufbahnspezifisch mäßig bzw. eher gering zu sein.
- Lehramtsanwärter und ausgebildete Lehrkräfte schätzen die Bedeutung des Vorbereitungsdienstes für die eigene Professionalisierung als hoch ein.
- Ungeklärt sind die Effekte in der Pädagogikausbildung.

- Die Entwicklung des Könnens – und damit ein zentrales Anliegen des Vorbereitungsdienstes – wird im Rahmen der Studie COAKTIV-R (Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Projektleiter: Prof. Dr. Jürgen Baumert, Prof. Dr. Mareike Kunter) nicht gemessen.

Professor Tenorth betonte, dass eine wirksame Lehrerbildung auf „Fachwissenschaft +“ basiert, also einer Expertise in Fachwissenschaften, den dazugehörigen Fachdidaktiken und der Pädagogik/Psychologie. Die besondere Stärke des Vorbereitungsdienstes liegt im theoriegeleiteten und reflexiven Lernen in der Auseinandersetzung mit der Praxis. Dadurch verbessern Lehrkräfte ihre Fähigkeit adaptiv zu handeln, sie erweitern ihr Handlungsrepertoire, indem sie Handlungsalternativen erkennen und über vielfältige Handlungsalternativen verfügen.

Wie können aber schwierige Situationen bewältigt werden und das Erziehen gelernt werden?

Nach Professor Tenorth soll der Vorbereitungsdienst dazu folgende Akzente setzen:

Lehrkräfte müssen:

1. als Führungskraft handeln
2. Prozesse steuern
3. Lernfähigkeit der Schüler kultivieren
4. Die Graduierungslogik produktiv nutzen
5. Gespräche führen

zu 1.: Als Führungskraft handeln:

Nicht in der Ersten Phase der Ausbildung, sondern im Vorbereitungsdienst lernen junge Lehrkräfte ihre Erziehungsaufgabe in Schulen wahrzunehmen. Das bedeutet für diese einen fundamentalen Perspektivwechsel, da sie nun Verantwortung übernehmen, Diskussionen moderieren, Prozesse steuern, Personen beraten, Ergebnisse erfassen und bewerten müssen sowie nunmehr auch Weisungen gegenüber Schülern erteilen. Sie tragen Verantwortung für das Erreichen definierter Ziele, der dafür notwendigen Prozesse und vergeben Berechtigungen. Sie vermitteln Werte und Normen und erziehen Schüler zu mündigen und demokratiefähigen Menschen. Als Schüler waren sie selbst von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften abhängig, als Studierende betrachteten sie die Schule eher kritisch. Daraus folgt: Das Führen einer Klasse, das „Classroom Management“, muss in der Ausbildung ein hohes Gewicht haben.

zu 2.: Prozesse steuern:

Dazu gehören die Schulung der eigenen Analysefähigkeit, das Kennenlernen und Erproben unterschiedlicher Verfahren des Führungshandelns und die Wahrung des Überblicks sowie der sensible Umgang mit der Sprache.

zu 3.: Lernfähigkeit kultivieren:

Wenn auch der erlebte Kompetenzzuwachs der Schlüssel für Motivation in Schule und Lehrerbildung ist (vgl. visible learning, Hattie 2009), so haben aber Bildungs-

stitutionen auch das Recht und die Pflicht über die Vergabe von Berechtigungen auf der Grundlage erbrachter Leistung und nicht aufgrund von Beziehungen oder sozialen Privilegien zu entscheiden.

Damit ist es auch Aufgabe sowohl der Universitäten im Rahmen der Ersten Phase als auch der Institutionen der Zweiten Phase Menschen, die für den Beruf „Lehrer“ ungeeignet sind, von diesem auszuschließen.

zu 4.: Graduierungslogik produktiv machen:

Schule zielt auch auf Entwicklung und Kompetenzzuwachs; sie folgt damit der Logik der Graduierung.

Lern- und Leistungssituationen müssen entkoppelt werden. Dazu müssen Verfahren und Settings kennen gelernt und erprobt werden.

Eine Feedbackkultur muss sowohl in der Klasse, der Schule als auch in der Ausbildung kultiviert werden.

zu 5.: Gespräche führen:

Das Führen von Gesprächen muss in der Ausbildung stärker akzentuiert und geübt werden. Dazu ist es notwendig, unterschiedliche Gesprächstypen kennen zu lernen. Insbesondere muss auch das Führen eines Konfliktgesprächs berücksichtigt werden.

Stets bezog Herr Professor Tenorth in seine Ausführungen auch die Kriterien für guten Unterricht mit ein.

Im Anschluss an diesen sehr ausführlichen Vortrag ging Herr Dr. Thomas Riecke-Baulecke (Direktor des IQSH) ebenfalls auf die Erziehung und pädagogische Professionalität im Vorbereitungsdienst ein.

Die sich anschließenden vielfältigen Workshops widmeten sich jeweils der Frage, welche Kompetenzen notwendig seien, um auch in herausfordernden bzw. sehr schwierigen Situationen im Unterricht zielführend agieren zu können.

Aspekte wie der Aufbau einer professionellen Beziehungskompetenz im Rahmen des Kasseler Modells „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ konnten an Fallbeispielen erfahren oder schwierige Unterrichts- und Erziehungssituationen am Beispiel der Ersten Phase theoretisch und praktisch bearbeitet werden, wie es Prof. Dr. Walter Spiess (Universität Flensburg) demonstrierte und die Wirkung anhand von Lerntagebüchern dokumentierte. Weitere Workshopthemen waren inklusive Lehrerbildung, Supervision oder Gewaltprävention sowie Life-skill-Training und Konzepte der „Teaching Pyramid“, die allen schulischen Mitarbeitern eine positive Verhaltensunterstützung anbietet.

Zwei Workshops sollen hier stellvertretend etwas eingehender vorgestellt werden, die sich der kommunikativen Professionalisierung der Lehrerbildung und des Lehrerdaseins widmeten:

Vera Kaltwasser aus Frankfurt stellte im Rahmen ihres Workshops anhand von Übungen und situativen Einbettungen Ergebnisse der Achtsamkeitsforschung vor. Sie will die Fähigkeit zur Präsenz von Lehrern und Schülern durch kontemplative Übungen in Anlehnung

an das chinesische Qigong fördern. Erst wenn der Einzelne seine Fähigkeiten bewusst zueinander in Beziehung setzen könne und sich als Subjekt des Bildungsprozesses erfahren lerne, eröffne sich das selbstbestimmte, lebenslange Abenteuer der Entdeckung der Außen- und der Innenwelt. Das Rüstzeug zur Erkundung der Außenwelt werde im schulischen Bereich in großer Vielfalt vermittelt, bei der Erkundung der Innenwelt sehe sie aber deutliche Defizite.

Wesentlich ist nach Frau Kaltwasser dabei die bewusste Steuerung körperlicher und geistiger Prozesse im schulischen Kontext. Denn wer sich nicht konzentrieren könne, weil er seine Aufmerksamkeit nicht zu steuern gelernt habe, wer den anflutenden Impulsen ausgeliefert sei, weil er nicht gelernt habe, diese zu kontrollieren, der verfüge nicht souverän über die Grundvoraussetzungen für effizientes Lernen und selbstverantwortliches Handeln. Aufmerksamkeitssteuerung – mit den Teilnehmern über Atemübungen erprobt – soll die emotionale Selbstregulation im schulischen Kontext verstärken helfen. Deshalb lautet die Anweisung an die Schüler: „Sobald eure Gedanken abdriften, holt ihr die Aufmerksamkeit wieder zum Atem zurück!“ In der Übung dieses Wahrnehmungsprozesses liege das Tor zur Bewusstheit insofern, als nur dadurch die Freiheit der Wahl eines Verhaltens sich eröffne und die Möglichkeit bestehe, automatisierte Muster, die hinderlich geworden seien, hinter sich zu lassen.

Einen anderen Aspekt körperlicher Bewusstheit repräsentierte Frau Maike Plath aus Berlin. Die Fähigkeiten der Schauspieltechnik zur Professionalisierung der Körpersprache von Lehrern ließ sie die Teilnehmer des Workshops sehr eindrucksvoll erproben. Ihre Grundthese lautet: Noch nie sei kommunikative, soziale und emotionale Kompetenz des Lehrers so entscheidend bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten wie heute gewesen. Das Erlernen und Anwenden der Statuslehre von Keith Johnstone – im Workshop interaktiv in Ansätzen vermittelt – diene dazu, die zunehmend komplexer gewordenen Unterrichtssituationen durch bewusste, spielerische Statuswechsel zu beherrschen und zu steuern.

Das Erlernen und Anwenden der Statuslehre, insbesondere der bewusste Wechsel des Status erzeuge beim Lehrer eine Profihaltung und ein hohes Maß an Eigenverantwortung, wodurch ein notwendiger Beitrag zu einer qualitativ besseren Schule und Ausbildung möglich werde.

Eigene Wirkung auf Einzelne und Gruppen erfahrbar und damit steuerbar zu machen, ist ein unverzichtbarer Baustein zur Professionalisierung im Rahmen der Zweiten Phase der Lehrerbildung.

Roswitha Kneer-Werner, Leiterin des 2. Schulpraktischen Seminars Neukölln (S)

Ulrike Ernst, Leiterin des 4. Schulpraktischen Seminars Neukölln (S)

# Aufgeschnappt

Aus „Der Tagesspiegel“ vom 6.3.2011<sup>32</sup>

ANZEIGE

**Berlin stellt über 1.000 Lehrkräfte ein:**

Gesucht wird für jede Schulart und nahezu jede Fächerkombination. Die Einstellungen erfolgen ab sofort fortlaufend und unbefristet im Angestelltenverhältnis mit erhöhtem Anfangsgehalt orientiert an der Beamtenbesoldung. Verbeamtete Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Ländern werden im Beamtenverhältnis übernommen.

**Berlin sucht auch Vertretungspersonal:**

Gesucht werden ständig Lehrkräfte sowie fachlich geeignete Quereinsteigende ohne 2. Staatsexamen, Rückkehrende aus der Elternzeit oder Pädagoginnen und Pädagogen im Ruhestand. Die Einstellung erfolgt befristet, gerne auch in Teilzeit.

**Alles, was Sie wissen müssen, finden Sie unter:**  
[www.berlin.de/sen/bildung/lehrer\\_werden/einstellungen](http://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer_werden/einstellungen)



<sup>32</sup> Besser hätte die Pressestelle der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Anzeige mit „Lehrer verzweifelt gesucht“ überschrieben, denn diese Anzeige ist eher Ausdruck der Not als die Ankündigung eines tollen Angebots. Schon vor Jahren hätte man die besten der jungen Lehrkräfte vorausschauend einstellen müsse, denn es war klar, dass Lehrer zur Mangelware werden würden. Dass das auch der Qualitätsentwicklung der Berliner Schulen gedient hätte, darauf hat das Redaktionsteam beginnend mit dem ersten Heft von „Betrifft: Lehrausbildung und Schule“ hingewiesen:

- Roswitha Kneer-Werner: Folgen des Weggangs junger Lehrkräfte aus Berlin (H. 1/2007)
- Herbert Böpple: E-Mail nach Brasilien (H. 1/2007)
- Kultusminister sparen wieder bei Lehrern (H. 2/2008)
- Mangel an Lehrkräften. Lehrer verzweifelt gesucht (H. 3/2008)
- Carola Giesen: Wir brauchen junge Lehrerinnen! (H. 4/2009)
- Herbert Böpple, Roswitha Kneer-Werner: Vorwort (H. 5/2009)
- Herbert Böpple, Roswitha Kneer-Werner: Vorwort (H. 7/2010)

# Mitteilungen

## 1. Bewerbungs- und Vereidigungstermine/Einführungsseminare

Der Bewerbungstermin für die schulpraktische Ausbildung

- war der 22. März 2011, für Lehramtsanwärter/innen, die im August 2011 ihre Ausbildung beginnen werden.
- ist der 27. September 2011 für Lehramtsanwärter/innen, die am 31. Januar 2012 ihre Ausbildung beginnen möchten.

Die Vereidigung/Ernennung der Lehramtsanwärter/innen findet in den aufnehmenden Schulpraktischen Seminaren am Montag, dem 8. August 2011, statt. Daran schließt sich ein dreitägiges Einführungsseminar für die Lehramtsanwärter/innen an, das von den Leitern/Leiterinnen bzw. Stellvertretenden Leitern/Leiterinnen der Schulpraktischen Seminare durchgeführt wird.

Die Zahl der Ausbildungsplätze zum 8. August 2011 beträgt voraussichtlich:

➤ in der Studienratslaufbahn (im allgemein bildenden Bereich)	165
➤ in der Studienratslaufbahn (im berufsbildenden Bereich)	41
➤ in der Lehrerlaufbahn	195
davon L1-Lehreranwärter/innen	107
L2-Lehreranwärter/innen	88
➤ Lehreranwärter/innen an Sonderschulen	57
➤ Anpassungslehrgang (EU)	4

Damit ist die Anzahl der Lehramtsanwärter/innen, die ihre Ausbildung im August 2011 beginnen, gegenüber dem letzten Einstellungstermin im Februar 2011 in der Studienratslaufbahn (allgemein bildend) und in der Lehrerlaufbahn insgesamt rückläufig, im berufsbildenden Bereich (S) und bei den Sonderpädagogen hat sie sich weiterhin erhöht. Die folgende Übersicht gibt die Anzahl der Ausbildungsplätze an, um die die Zahl in den einzelnen Laufbahnen erhöht bzw. geringer geworden ist:

in der Studienratslaufbahn (allgemein bildend)	- 56
im berufsbildenden Bereich	+ 09
in der Lehrerlaufbahn	- 61
L1- Lehrer	- 51
L2-Lehrer	+ 10
bei den Sonderpädagogen	+ 18

Nach Aussagen der Senatsverwaltung wird die Anzahl der Bewerber für den nächsten Einstellungstermin im Februar 2012 ungefähr gleich bleiben.

## 2. Aufnahme von Lehramtsanwärtern/innen in den Ausbildungsregionen

Wie bereits in der letzten Ausgabe erwähnt, wird den Regionen eine Gesamtzahl an Lehramtsanwärter/innen zugewiesen, die dann die Seminarleiter/innen der jeweiligen Regionen auf die Schulen und die Fachseminare in ihrer Region verteilen. Sollten nicht ausrei-

chend Ausbildungsplätze in den Schulen oder in den Fachseminaren vorhanden sein, muss auf benachbarte Regionen ausgewichen werden.

Entsprechend den bisherigen Frequenzen in den Schulpraktischen Seminaren nehmen die folgenden Seminare Lehramtsanwärter/ innen zum 8. August 2011 auf:

#### Region 1:

Lehreranwärter/innen:	Studienreferendar/innen (allgemein bildend):
3. SPS Charlottenburg-Wilmersdorf (Masterabsolventen und LAA mit Staatsexamen gemischt)	1. SPS Charlottenburg-Wilmersdorf
4. SPS Charlottenburg/Wilmersdorf	3. SPS Spandau
3. SPS Mitte	6. SPS Steglitz-Zehlendorf

#### Region 2:

Lehramtsanwärter/innen	Studienreferendare/innen (allgemein bildend)
1. SPS Lichtenberg (nur Masterabsolventen)	6. SPS Reinickendorf
3. SPS Lichtenberg	
2. SPS Reinickendorf (nur Masterabsolventen)	
4. SPS Reinickendorf	

#### Region 3:

Lehramtsanwärter/innen	Studienreferendare/innen (allgemein bildend)
1. SPS Friedrichshain/Kreuzberg	1. SPS Neukölln
3. SPS Treptow/Köpenick (nur Masterabsolventen)	2. SPS Neukölln
	2. SPS Tempelhof-Schöneberg
	4. SPS Treptow-Köpenick

Sonderpädagogen	Studienreferendare/innen (berufsbildend)
Noch offen	4. SPS Steglitz/Zehlendorf
	7. SPS Steglitz/Zehlendorf

Mit einem Masterabschluss werden insgesamt 32 Lehramtsanwärter/innen aus der Studienratslaufbahn und 81 Lehramtsanwärter/innen aus der Lehrerlaufbahn ihre Zweite Phase der Ausbildung beginnen.

### 3. Einführungen für neue Fachseminarleiter/innen

Für die neuen Fachseminarleiter/innen bietet die Senatsverwaltung wieder Einführungskurse an, die Termine stehen zum Zeitpunkt der Drucklegung noch nicht fest.

#### Baustein 1:

Einführung in die rechtlichen Grundlagen, u. a. Lehrerausbildungs- und Prüfungsordnung  
Herr Dannert, Herr Stephan

#### Baustein 2:

Beobachten-Bewerten-Beurteilen

Frau Kneer-Werner für die Kolleginnen und Kollegen aus der S-Laufbahn

Frau Mirbach für die Kolleginnen und Kollegen aus der L-Laufbahn

Für die beiden Bausteine erhalten die neuen Fachseminarleiter/innen gesonderte Einladungen von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

**4. Personalia**

Folgende Kolleginnen und Kollegen haben entweder bereits im Februar 2011 ihre Tätigkeit als Fachseminarleiter/innen begonnen, konnten aber aufgrund der Drucklegung der letzten Ausgabe der Broschüre noch nicht erfasst werden, oder aber werden ab August 2011 ihre Fachseminarleitertätigkeit aufnehmen Die Fachseminare sind nach Fächern geordnet:

LAUFB		FACH	Name des FSL	VORNAME	Schulname
S	a	Che	Lüttgens	Uwe	Martin-Buber-Oberschule (ISS)
S	a	De	Fuchs	Sabrina	Margarethe-von-Witzleben-Schule
S	a	Ge	Brendebach	Martin	Arndt-Gymnasium
S	a	Ge	Gerhardt	Thomas	Humboldt-Oberschule (Gymn.)
S	a	Ge	Häusler	Annette	Emmy-Noeter-Schule (Gymn.)
S	a	Ge	Lühr	Andreas	John-F.-Kennedy-Schule
S	a	Ge	Plaumann-Jung	Claudia	Wald-Oberschule (Gymn.)
S	a	Ge	Schalow	Sebastian	Leibniz-Oberschule (Gymn.)
S	a	Ge	Weiß	Dorothea	Bertha-von-Suttner-Oberschule (Gymn.)
S	a	Latein	Granobs	Roland	Immanuel-Kant-Schule (Gymn.)
S	a	Ma	Rießelmann	Kerstin	Lessing-Schule (Gymn.)
S	a	Ma	Schult	Ralf	Georg-Herwegh-Oberschule (Gymn.)
S	A	Mu	Hoff	Annemarie	Anne-Frank-Oberschule (Gymn.)
S	A	Phil	Franzen	Henning	Humboldt-Oberschule (Gymn.)
S	a	Ph	Bittner	Kristine	Albert-Einstein-Schule (Gymn.)
S	a	Ph	Glagow	Christian	Gottfried-Keller-Oberschule (Gymn.)
S	a	Ph	Jaeschke	Jens-Uwe	Max-Delbrück-Schule (Gymn.)
S	a	Russ	Maier	Michael	Max-Planck-Schule (Gymn.)
S	a	Span	Azadian	Ramin	Rosa-Luxemburg-Oberschule (Gymn.)
S	a	Sport	Stephani	Rene	Archenhold-Oberschule (Gymn.)
S	DH	Baut	Mersch	Franz	Marcel-Breuer-Schule (OSZ Holztechnik)
S	DH	Sozio	Wagner	Fabian	Marie-Elisabeth-Lüders-Oberschule
S	DH	WL	Rastig	Silke	OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung
L1	a	Ma	Steinfeld	Andre	Franz-Marc-Grundschule
L1	a	NaWi	Giese	Anna	Mühlenau-Grundschule
L1	a	SU	Bottke	Antje	Charlie-Chaplin-Grundschule
L	So	UaS	Wagner	Christine	Marianne-Cohn-Schule

Legende:            S a:            Studienratslaufbahn, allgemein bildend  
                       S DH:          Studienratslaufbahn, berufsbildend  
                       L a:            Lehrerlaufbahn, allgemein bildend  
                       L So:          Lehrerlaufbahn, Sonderpädagogik

Stand: 19. Juni 2011

Zusammengestellt von Roswitha Kneer-Werner

Leiterin des 2. Schulpraktischen Seminars Neukölln (S)

---

# Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin

---

## Stellungnahme des BAK-Bundesvorstandes und -Landesvorstandes vom 28.6.2011 zur VO Vorbereitungsdienst<sup>33</sup>

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V.

**Senatsverwaltung für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung Berlin**

- E 1 -

**Otto-Braun-Str. 27**

**10178 Berlin**

### **Verordnung über den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter und die Zweite Staatsprüfung (VO Vorbereitungsdienst)**

Sehr geehrte Frau Annecke,

vielen Dank für die Zusendung des Entwurfs.

Dem Entwurf können wir inhaltlich grundsätzlich zustimmen. Einige zugehörige Änderungsüberlegungen finden Sie zum Abschluss dieses Schreibens.

Allerdings sehen wir uns gerade angesichts der inhaltlichen Ansprüche, die mit dieser neuen Verordnung verbunden sind, in einigen zentralen – bildungsrechtlichen und organisatorischen – Forderungen bestätigt, die unsere Mitglieder und der Verband selbst zu zahlreichen Anlässen vorgebracht haben und die wir hier noch einmal eindringlich vorbringen:

- Mindestdauer für den Vorbereitungsdienst aller Lehrämter von 18 Monaten,
- Aufstockung der Verwaltungskräfte für die Schulpraktischen Seminare (mindestens eine halbe Verwaltungskraft pro Seminar),
- Ausstattung der Seminare mit einer modernen Verwaltungssoftware,
- Erhöhung der Ermäßigungsstunden für die Fachseminarleitungen des gehobenen Dienstes (L-Laufbahn) auf 12 Unterrichtsstunden, solange diese auf der Grundlage des einjährigen Vorbereitungsdienstes besondere Belastungen haben oder (mindestens) Reduzierung auf drei Unterrichtsbesuche im einjährigen Vorbereitungsdienst,
- Bereitstellung einer Coachingfort- bzw. -weiterbildung für alle Seminarleiterinnen und -leiter.

---

<sup>33</sup> Auf S. 39ff. findet sich mit dem Beitrag Herrn Dr. Oehmigs eine weitere Stellungnahme zur VO Vorbereitungsdienst.

Zu diesen Vorstellungen können wir umfangreiche Begründungen liefern, wir beschränken uns hier allerdings auf die zentralen Aspekte:

Mit einem einjährigen Vorbereitungsdienst kann die Ausbildungsqualität, welche mit der neuen Verordnung erzielt werden soll, nicht erreicht werden. Gerade jene zukünftigen Lehrkräfte, welche sich besonderen Herausforderungen stellen müssen, wie zum Beispiel dem Aufbau der Integrierten Sekundarschulen, absolvieren bereits eine verkürzte Erste Phase der Lehrausbildung.

Die neue Verordnung wird nach der Regionalisierung eine weitere Erhöhung des Verwaltungsaufwands für die Seminare bewirken. So müssen z. B. neben der Verteilung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auf die Fachseminare auch Modulprüfungen organisiert und koordiniert werden.

In der neuen Verordnung werden für Fachseminarleitungen mindestens zwei Unterrichtsbesuche pro Halbjahr (§ 11) und halbjährliche Beurteilungen angesetzt (§ 12). Dies erhöht die Belastungen für die Fachseminarleitungen im L-Bereich sehr (derzeit mindestens drei Besuche im Jahr). Schon jetzt sind in diesem Bereich angesichts der hohen Arbeitsbelastung und der geringen Entlastung kaum Fachseminarleitungen zu finden.

Die neue Ordnung verändert die Aufgaben der Seminarleitungen in positiver Weise hin zu einer Coachingtätigkeit. Diese neue Herausforderung sollte wie in anderen Bundesländern (z. B. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen) durch eine entsprechende Qualifizierungsmaßnahme unterstützt werden.

Neben diesen zentralen Forderungen sprechen wir uns für folgende inhaltliche Ergänzungen und Änderungen der neuen Verordnung aus:

- In § 1 (Ausbildungsziele) ist die Erziehungsarbeit explizit aufzunehmen, um deren Bedeutung deutlich zu machen. Vorschlag: „Er hat das Ziel, die während des Hochschulstudiums erworbenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen, Erfahrungen und Fertigkeiten in engem Bezug zum erteilten Unterricht und zur geleisteten Erziehungsarbeit in Hinblick auf definierte Standards zu erweitern und zu vertiefen.“
- In § 5 (Organisation des Vorbereitungsdienstes) Abs. 2 ist „eines Allgemeines Seminars“ durch „eines Schulpraktisches Seminars“ zu ersetzen: Die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Schulpraktischen Seminars soll 50 nicht übersteigen.“
- In § 10 (Aufgaben der Leiter...), Abs. 2, Nr. 9 soll folgender Zusatz gemacht werden: „...sowie Vorschläge für die Beauftragung und Entpflichtung derselben.“ Die Evaluation der Arbeit der Fachseminarleitungen durch die Seminarleitungen muss diesen auch direkte Konsequenzen ermöglichen.
- Die Mindestanzahl von Unterrichtsstunden, die Fachseminarleitungen im Fachseminar zu halten haben, soll festgelegt werden (Vorschlag: mind. eine pro Halbjahr). Andernfalls ist eine überprüfbare Qualitätsentwicklung nicht zu gewährleisten.
- Zur kontinuierlichen Überarbeitung des Handbuchs sollen sich jährlich mindestens einmal Vertreter/innen der drei Ausbildungsregionen treffen.

Insgesamt möchten wir unsere Gesprächsbereitschaft im weiteren Umgang mit der Verordnung bekunden und würden vor allem gern ausführlich unser Modell eines 18-monatigen Vorbereitungsdienstes für alle Lehrämter darlegen und erläutern.

Berlin, 28. Juni 2011

Dr. Jörg Kayser, Bundesvorsitzender  
Herbert Böpple, Landessprecher Berlin

**Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V.**

Geschäftsstelle für Mitgliederverwaltung - Finanzen - Vertrieb  
 Dietmar Seiffert - Bundesschatzmeister  
 Bernhard-Lichtenberg-Weg 9, 31139 Hildesheim



Tel. / Fax 05121 / 270191 Tel. 05121 / 46184 E-Mail: D.Seiffert@t-online.de

**Beitrittserklärung und Ermächtigung zum Bankeinzug**

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (BAK). Gleichzeitig ermächtige ich den BAK widerruflich, den Jahresbeitrag bei Fälligkeit am 01. März eines jeden Jahres von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Die Forderung der Gutschrift eines von mir nicht anerkannten Einzugsbetrages bleibt vorbehalten.

Der gegenwärtige Jahresbeitrag beträgt für Mitglieder aus den „alten“ Bundesländern 48,00 EUR und für Mitglieder aus den „neuen“ Bundesländern 36,00 EUR.

- **Bundesland** .....
- **Name** .....
- **Vorname** .....
- **Straße** .....
- **PLZ, Ort** .....
- **E-Mail / Telefon** .....
- **Ort des Studienseminars** .....
- **Lehramt / (Gym., bbS, GHRS, SoS, ...)** .....
- **Seminarfunktion** .....

**Konto** .....

**Bank** .....

**in** .....

**BLZ** .....

.....  
 Ort, Datum

.....  
 Unterschrift

BAK ist vom Finanzamt Bruchsal als gemeinnützige Personenvereinigung anerkannt worden (Gern. 1150).