

Stephan Gerhard Huber

Vom Wissen zum Handeln

Problemorientiertes Lernen in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der internationalen und deutschsprachigen Schulforschung der letzten Jahrzehnte ist die Einsicht in die Bedeutung von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Entwicklung und die Wirksamkeit von Schulen. Untersuchungen zeigen durchgehend, dass Führungshandeln von Schulleitungspersonal ein herausragender Faktor für die Qualität von Schule ist. Schulleitung ist wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse „vor Ort“ zu initiieren bzw. sie zu unterstützen, zu begleiten und Erreichtes zu institutionalisieren und dadurch Teil der Schulkultur werden zu lassen. In vielen Ländern erhöhen aktuelle bildungspolitische Maßnahmen, wie vor allem die Erweiterung der Eigenverantwortung von Schulen, zusätzlich die Anforderungen an Schulleitung.

Daher ist es naheliegend, der Auswahl und Qualifizierung von Führungspersonal an Schu-



Stephan Huber ist Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement, Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Systemberatung, Schulentwicklung, Qualifizierung von Lehrkräften und von päd. Führungspersonal.

len verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken. Die Notwendigkeit einer weitergehenden Professionalisierung von Schulleitung durch eine fundierte Qualifizierung ist aus der Sicht internationaler Schulentwicklungsforschung unbestritten. Unsere vergleichenden Studien über Qualifizierungsverfahren lassen erkennen (vgl. Rosenbusch/Huber 2001; Huber 2002; Huber/West 2002), dass die Fortbildungspraxis in Nordamerika, Asien und Australien/Neuseeland, aber auch schon im europäischen Raum sehr unterschiedlich von der in Deutschland ist.

Deutlich wird, dass einige grundsätzliche Forderungen an die Qualifizierungsprogramme gestellt werden sollten, die in den bisherigen Ausbildungsangeboten sehr verschieden eingelöst werden. Beispiele hierfür sind:

- An Qualifizierungsprogrammen teilnehmende Schulleiterinnen und Schulleiter wollen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, als Partner behandelt werden, wollen sich als Subjekte, nicht als Objekte ihrer Aus- und Fortbildung verstehen.
- Die Wirklichkeit und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme sollen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Auswahl der Inhalte und der angewandten Methoden bilden.
- Es sollen ausreichend theoretische Grundlagen vermittelt werden, damit eine Reflexion der Praxis über die eingefahrenen subjektiven Alltagstheorien hinaus gelingt. (Als Bezugspunkt gilt jedoch auch hier die Arbeitsrealität bzw. die Praxis des Schulleitungshandelns.)
- Das erworbene Wissen und Verständnis soll ein Werkzeug darstellen, das in der spezifischen und äußerst komplexen Schulsituation möglichst ohne allzu große transferbedingte Reibungsverluste einsetzbar ist.

Einen besonders interessanten Versuch, diese Voraussetzungen und die Forderung nach einem ausgeprägten Praxisbezug angemessen methodisch umzusetzen, stellt das Verfahren des „Problem-Based Learning“ (PBL) dar. PBL wird seit vielen Jahren beispielsweise im Managementtraining und in der Ausbildung medizinischen Personals eingesetzt. Im Bildungsbereich, v.a. bei der Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften aus Schulaufsicht und Schulleitung, wurde PBL vor allem von Bridges und Hallinger in den USA entwickelt (vgl. Bridges 1992; Bridges/Hallinger 1995, 1997). Im PBL-Ansatz werden konkrete und komplexe Probleme aus der Alltagspraxis von Schulleitung als Ausgangspunkt benutzt, um die Lernenden in einen kooperativen Problemlöseprozess zu involvieren und interaktiv Lösungen zu finden.

Wie wird Problem-Based Learning in der Schulleiterqualifizierung umgesetzt?

Im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme, die den PBL-Ansatz anwendet, dient ein „Problem“ als Einstieg in ein Projekt. Hierfür liegt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Fallbeschreibung schriftlich vor (vgl. als Beispiel Abb. 1). Als alternative Präsentationsformen des „Problems“ könnte man sich auch zum Beispiel einen Videofilm, eine Computersimulation oder eine Rollenspielszene bzw. ein Planspiel vorstellen. Zusätzlich erhalten die Teilnehmer Materialien, hier etwa statistische Informationen über den Schulbezirk, das Infoblatt, auf dem die Schule sich der Öffentlichkeit vorstellt, eine Beschreibung des vorgesehenen Zentrums für

spanisch sprechende Neubürger, eine umfangreiche Lektüreliste zu Themen wie zweisprachige Erziehung, Didaktik der Fremdsprachenvermittlung, die Situation spanischsprechender Immigranten, schulrechtliche Grundlagen, einen Leitfaden zur Gestaltung und Moderation von Konferenzen und begleitende Leitfragen zu all diesen Materialien.

Aufgabe ist nun in dem hier skizzierten Fall, für das in der Fallbeschreibung erwähnte berate-

nde Gremium relevante Informationen zusammenzustellen. Dieses Informationspaket soll eine Zuständigkeitsbeschreibung, eine Formulierung der Arbeitsziele, einen Vorschlag für einen Arbeitsplan mit möglichst konkreten Arbeitsschritten enthalten sowie eine Tagesordnung für die erste Sitzung und eine zweiseitige Informationsschrift für die Gremiumsmitglieder mit allen nötigen Hintergrundinformationen zur Situation.

Stellen Sie sich vor, Sie sind der neue, hochmotivierte Leiter der „King Middle School“ (Sekundarstufe I) in einer Stadt in Kalifornien. Ein Drittel Ihrer insgesamt 950 Schülerinnen und Schüler sind von Hause aus spanisch sprechende Latinos, von denen etwa 100 wiederum eine nur sehr geringe Sprachkompetenz in Englisch mitbringen. Ethnische Spannungen nehmen zu, Ihre Schule droht zu einem Pulverfass zu werden, Sie fühlen sich zunehmend überfordert. Sie erhalten einen Brief vom Vorsitzenden des Elternbeirats, der sich äußerst besorgt um das Fortkommen der US-amerikanischen Kinder äußert und Sonderklassen für die Latinos fordert. Der Vertreter der Latinos hingegen plädiert vehement für eine Integration. Im Kollegium mehrern sich die Klagen überforderter Lehrkräfte, die immer größere Klassen und einen immer höheren Anteil schlecht oder kaum englisch sprechender Kinder nicht mehr bewältigen. Das bisherige Unterstützungsprogramm, das den Latinos 20 Minuten Sonderunterricht pro Tag zubilligt, reicht nicht aus. Die Schulbezirksbehörde, zu der Ihre Schule gehört, erwägt, ein „Newcomer Center for Hispanic Students“ einzurichten, das für einen begrenzten Zeitraum spanisch sprechende Neuzugänge „auffängt“, ihnen Unterricht in Englisch und anderen grundlegenden Fächern erteilt, ihre Familien berät und den Übergang in Regelschulen vorbereitet. Sie selbst hatten bereits den Entschluss gefasst, an Ihrer Schule ein beratendes Gremium ins Leben zu rufen, das aus Elternvertretern (unterschiedlicher Herkunft), Lehrkräften und Ihnen selbst besteht. Sie müssen es schaffen, den Übergang Ihrer Schule von einer „einsprachigen“ in eine „mehrsprachige“ Gemeinschaft konstruktiv und möglichst konfliktfrei zu gestalten.

Abb 1.: Beispiel einer Fallbeschreibung (gekürzt nach Bridges 1992, 144-159)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten dabei in Projektgruppen, die eigenverantwortlich vorgehen und selbst entscheiden, wie das Wissen aus der vorgeschlagenen Literatur und anderen Ressourcen eingesetzt wird. Jedes Team besteht aus 5-7 Mitgliedern und hat etwa 9-15 Stunden über einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen zur Verfügung, um das Projekt fertig zu stellen. Eines der Teammitglieder fungiert als Teamsprecher, die anderen übernehmen wechselweise bestimmte Aufgaben der Moderation und Dokumentation.

Die Präsenzphasen bestehen aus Sitzungen der Teams, deren Tagesordnung vom Teamsprecher in Zusammenarbeit mit dem Moderator vorbereitet wird. Es werden regelmäßig Dokumentationen der Sitzungen erstellt. In diesen Sitzungen bleiben die Ausbilder eher im Hintergrund. Sie geben gelegentlich Impulse und Anregungen, stehen für Fragen zur Verfügung, geben den Teilnehmern Feedback, intervenieren aber nicht, wenn das Team den falschen bzw. einen ungünstigen Weg einschlägt, denn Fehler werden als Lernmöglichkeiten gesehen und geben oft einen guten Einblick in das Problem und in den Problemlöseprozess, in die Gruppenfunktion oder in das Denken der Teilnehmer selbst.

Zum Abschluss dieses Projekts wird das Teamleitergebnis vor einer Gruppe von erfahrenen Schulleitern und Personen präsentiert, die in ihrer Arbeitsrealität in eine ähnliche Problemstellung involviert sind. Hier können offene Fragen diskutiert werden und die Projektgruppen erhalten konkretes, auf den Fall bezogenes und allgemeines, den Problemlöseweg betreffendes Feedback.

Die Projektdurchführung und die Ergebnisse bilden dann die Basis für eine formative Evaluation: Der einzelne Teilnehmer erhält vor dem

Hintergrund der angestrebten Ziele ein Feedback von den Projektgruppenmitgliedern, dem Ausbilder sowie von erfahrenen Schulleitern und anderen, die mit dem Projektthema vertraut sind. Zur besseren Verankerung des Gelernten erstellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen zusammenfassenden Essay über die eigenen Lernerfahrungen während der Projektarbeit, in dem sie über die Lerninhalte und auch über einen Transfer ihres neuen Wissens in ihre zukünftige Rolle als Schulleiter reflektieren.

Was macht die Besonderheit dieses Ansatzes aus?

Eher „traditionell“ orientierte Qualifizierungsprogramme mögen noch von der Auffassung ausgehen, dass „Lehren“ eine Weitergabe von Wissen im Sinne von (fertigen) Inhalten und „Lernen“ der Erwerb dieses (festen) Wissensbestandes ist. Das Wissen soll für die zukünftige Funktion relevant sein und die „Lernenden“ werden dann später selbst erkennen, wann und wie sie das Gelernte in ihre Arbeitswirklichkeit übertragen können. Die Anwendung wird dabei als ein relativ einfacher und geradliniger Prozess gedacht. Es spielt dafür keine so große Rolle, in welchem Kontext das Wissen einmal erworben wurde.

Der PBL-Ansatz hingegen versteht „Lernen“ mehr als ein Sich-Entwickeln-Lassen von Wissen im Austausch zwischen den Teilnehmern selbst und zwischen den Teilnehmern und den Ausbildern. Lernen ist kooperativ, interaktiv und partizipativ sowie immer auch in gewisser Weise selbstorganisiert. Konsequenter als die oft in Qualifizierungsmaßnahmen angewandten Fallstudien und Simulationen geht der PBL-Ansatz

von „real life experiences“ aus und sucht für deren Bewältigung dann das nötige unterstützende „Hilfswissen“ aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, Erfahrungen von Praktikern, dem politischen Kontext des jeweiligen Schulbezirks und dem Vorwissen der Teilnehmer. Motto ist: „First the problem, then the content.“ (Bridges/Hallinger 1995, 8) Alltagsprobleme werden hier als Stimulus für Lernen, als Lernsituation und „Lernmaterial“ gesehen, nicht nur als späterer Anwendungs-Kontext für vorher Gelerntes.

Die Befürworter des PBL-Ansatzes formulieren dafür folgende Prämissen (vgl. u.a. Bridges/Hallinger 1995, 5):

- PBL geht davon aus, dass Lernen immer sowohl „Wissen“ als auch „Handeln“ impliziert. Beides – sich Wissen anzueignen und die Fähigkeit zu entwickeln, es handelnd einzusetzen – ist von gleicher Bedeutung für Lernprozess wie Lernergebnis.
- Jeder Lernende bringt bereits selbst wertvolles Wissen in den Lernprozess ein.
- Lernen gelingt besser, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Dazu gehört, dass das vorhandene Vorwissen der Teilnehmer aktiviert wird und sie ermutigt werden, neues Wissen in dieses Vorwissen zu integrieren. Zudem muss es ein möglichst breites Angebot an Gelegenheiten geben, dieses Wissen anzuwenden. Wichtig ist dabei, dass das „neue“ Wissen in einen Kontext eingebettet wird, der möglichst genau dem der späteren Anwendung ähnelt. Der spätere Kontext wird „Signalreize“ enthalten, die zum „Wiederfinden“ und zur Anwendung des in der Trainingssituation Gelernten anregen.
- Der Bewertung soll die Ausführung von Aufgaben zugrunde liegen, die der Schulleitungsrealität entsprechen.

Bei der Entwicklung eines Qualifizierungsprogramms, das auf dem „Problem-Based Learning“-Ansatz beruht, sind eine Reihe von eng miteinander zusammenhängenden Komponenten zu berücksichtigen. So muss die besondere Realität des „Arbeitsplatzes Schulleitung“ genau reflektiert werden. In Zeiten raschen Wandels von Anforderungen und Aufgaben, kontinuierlicher Umgestaltung von Strukturen und Verlagerung von Entscheidungsebenen muss eine Qualifizierungsmaßnahme eigentlich auf etwas noch nicht Bekanntes vorbereiten. Die Einschätzung, welches Wissen notwendig sein wird, wandelt sich parallel zu den Anforderungen. Die Ziele dieser Qualifizierungsmaßnahme müssen sich dem anpassen. Dazu gehören unter anderem (a.a.O., 6ff):

- die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit relevanten Problemen aus dem Schulleitungsalltag zu konfrontieren und mit verfügbarem Wissen ganz unterschiedlicher Herkunft bekannt zu machen,
- Gelegenheit zu geben, Wissen im Umgang mit realen, praxisnahen Problemen zu üben,
- Anwendungsfähigkeiten anhand von authentischen, komplexen Problemen aus der Arbeitsrealität zu üben.
- grundsätzliche Problemlösefähigkeiten zu schulen, da künftige Probleme selbst inhaltlich nicht voraussehbar sind,
- die Entwicklung von Führungskompetenzen (zur Zusammenarbeit anregen, zu Teambildung und Teamleitung, zu Konfliktlösung und Konsensfindung, zur Planung und Organisation von Projekten) zu fördern,
- die Entwicklung einer Palette von affektiven Fähigkeiten zu unterstützen, etwa Engagement zur Zusammenarbeit, Geduld, Frustrationstoleranz und Selbstvertrauen,
- die Entwicklung von Kompetenzen für

selbstbestimmtes Lernen anzuregen, um eigene Wissensdefizite selbstkritisch erkennen und sich immer wieder geeignete Ressourcen verschiedener Art erschließen zu können.

Gegen die in vielen Varianten im Rahmen von Lehrgängen eingesetzte „Case Method“, die Arbeit mit Fallbeispielen, grenzt sich der PBL-Ansatz in einigen zentralen Aspekten ab: In der „Case Method“ wird gewöhnlich zunächst theoretisches Material vorgegeben, der „Fall“ dient dann meist als Anwendungsfeld für dieses theoretische Wissen. Bei PBL hat das theoretische Material deutlich eine Hilfsfunktion. Der Ausbilder leitet bei der „Case Method“ die Arbeit an und führt viel stärker, während bei PBL die Gruppe selbst ihre Projektarbeit strukturiert und viel eigenständiger durchführt und der Ausbilder im Hintergrund bleibt. Auch die Art des Assessment ist verschieden: PBL geht über die sonst häufige schriftliche Analyse des Falls und die ebenfalls schriftliche Vorstellung von Lösungsansätzen hinaus und stellt das Ergebnis des Projekts erfahrenen Praktikern zwecks Feedback und Beurteilung seiner Tauglichkeit in der Realität vor.

Eine besondere Bedeutung kommt darüber hinaus der Erfahrung zu, als Team zu agieren, Lernerfahrungen durch die Interaktion in der Gruppe zu machen und so in einem interaktiv-partizipatorischen Vorgehen Problemlösungen zu erzielen. Dies scheint vor allem in Schulsystemen wichtig, in denen die Einzelschule bereits über ein relativ hohes Ausmaß an Eigenverantwortung verfügt und sich die Rolle von Schulleitung erweitert hat. Dies führt zu einer stärkeren Streuung der Führungsverantwortlichkeit und macht Kooperation zunehmend notwendig. PBL möchte dieses neue Problem-löseverhalten einbeziehen.

Abschließende Bemerkung

Trotz der beschriebenen Realitätsnähe bleibt es beim PBL-Ansatz bei einer erdachten und konstruierten Problemsituation. Das bietet sicherlich Vorteile: Mag das skizzierte Problem auch an Komplexität der Schulleitungswirklichkeit nahe kommen, so ist es immerhin doch bewusst erstellt und strukturiert genug, um exemplarische Lernerfahrungen zu ermöglichen. Zudem bietet die Gruppe einen gewissen Schutzraum, in dem experimentiert werden kann.

Einen Schritt weiter könnte man gehen, wenn man von „echten“, zum Zeitpunkt der Ausbildung in der Realität einer Schule konkret vorzufindenden Fällen, von „real cases“, ausgeht, um damit eine bessere Verankerung in einer konkreten und sehr authentischen Schulsituation zu sichern. Voraussetzung ist allerdings, dass die Ausbilder über entsprechende Kontakte zu Schulleiterinnen und Schulleitern verfügen, die bereit sind, ihre „Probleme“ an ihren Schulen als „Fallbeispiele“ zur Verfügung zu stellen. Diese Schulleiter können dann auch zugleich als „Mentoren“ im Ausbilderteam fungieren und aufgrund ihrer Erfahrungen bei Lösungsvorschlägen entsprechendes Feedback geben. Die Teilnehmer der Projektgruppe werden so für den Schulleiter zu „externen Beratern“ für die an der Schule zu bewältigenden Probleme. Durch diese Interaktion gewinnen meistens beide Parteien, also auch die betreuenden Mentoren.

Noch ein weiterer Schritt könnte sein, wenn man den „Workshop“ verlassen würde und sich dem eigentlichen „Workplace“ zuwendet. Argumentieren kann man, dass nur der reale Arbeitskontext die angemessene Komplexität und Authentizität enthält, die zu den notwendigen Lernprozessen führt. Für Teilnehmerin-

nen und Teilnehmer einer vorbereitenden Schulleiteraus- bzw. -weiterbildung, also vor Amtsantritt, werden ausbildungsbegleitende Praktika an einer oder mehreren Schulen organisiert, wo sie die dortigen Schulleiter in einem Shadowing-Verfahren beobachten, aber auch selbst partiell Leitungsaufgaben (mit-)übernehmen sowie eigenständig Projekte durchführen. Dabei fungieren die dortigen Schulleiter als Mentoren oder Supervisoren. Exemplarische Lernprozesse finden hier in der Schulsituation statt.

Die hier als Ausblick skizzierten Schritte werden als Verfahren auf Grund ihrer Zeit- und Kostenintensität und ihres hohen Organisationsaufwands nur in individuellen Ausbildungsprogrammen mit sehr kleinen Gruppen angewandt. In großangelegten staatlichen Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiterinnen und Schulleiter findet man sie nur selten.

Literatur

- Bridges E.: Problem-Based Learning for Administrators. OR: ERIC, Eugene 1992.
 Bridges, E./Hallinger, P.: Implementing Problem-Based Learning in Leadership Development. OR: ERIC, Eugene 1995.
 Bridges, E./Hallinger, P.: Using Problem-Based Learning to Prepare Educational Leaders. In: Peabody Journal of Education 72 (1997) 2, 131-146.
 Rosenbusch, H. S./Huber, S. G. (2001): Qualifizierung von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Schul-Management 3.
 Huber, S. G. (2002): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Innsbruck: StudienVerlag. (in Vorb.)
 Huber, S. G./West, M. (2002): Developing school leaders – A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In P. Hallinger & K. Leithwood (Hrsg.), International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer Academic Press. (in Vorb.)

Impressum

journal für lehrerinnen- und lehrerbildung
 1. Jahrgang 2001

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
 Praxis in der LehrerInnenbildung. - Innsbruck ; Wien ; München : Studien-Verl., 2001
 (Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung ; Jg. 1,2)
 ISBN 3-7065-1597-0

© 2001 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-München-Bozen
 Layout: Bernhard Klammer/StudienVerlag
 Druck: WB Druck, Höfen/Tirol

Verlag: StudienVerlag, Amraser Straße 118, A-6010 Innsbruck;
 Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; e-mail:
 order@studienverlag.at; internet: www.studienverlag.at
 Redaktion: Mag. Paul Resinger, ILS, Schöpfstraße 3, 6020
 Innsbruck; e-mail: paul.resinger@uibk.ac.at

Bezugsbedingungen: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*
 erscheint viermal jährlich. Einzelheft DM 21,50/8S 150,-/sfr 20,-/€ 11,-. Jahresabonnement: DM 57,-/8S 400,-/sfr 51,50/€ 29,-. Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

HerausgeberInnen:

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Universität Linz
 Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule St. Gallen
 Dipl. Päd. Dietlind Fischer, Comenius-Institut Münster
 Dr. Tina Hascher, Universität Bern
 Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam
 Dipl. Psych. Marianne Hurler, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
 Prof. Dr. Johannes Mayr, Pädagogische Akademie der Diözese Linz
 Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.