

# Kompetenzprofil und Qualifizierungskonzept für Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung

## Handreichung

**Autoren-Team:** Wolfgang Bündler (SH), Anette Fritsch (HE), Kerstin Goldstein (RP), Ingo Hofmann (RP), Bernd Jankofsky (BB; BE), Thomas Krall (HH), Jens Landt (MV), Petra Petzold (SN), Andreas Plath (MV), Matthias Pötter (ST), Margarete Schorr (SL), Helmut Schulz (NI), Susanne Uhl-Kling (RP)

## Gliederung

Vorbemerkungen	2
1. Grundverständnis	3
1.1 Anforderungen an die Schulen heute	3
1.2 Kompetenzbegriff und Kompetenzentwicklung	4
1.3 Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung (UE) unterstützen Schulen	5
2. Aufgabenfelder der Beraterinnen und Berater für UE	9
3. Kompetenzprofil: Beraterin/Berater für UE	13
4. Qualifizierungskonzept	18
4.1 Eingangsvoraussetzungen und Ausbildungsrahmen	18
4.2 Curriculum für die Ausbildung	20
4.3 Zertifizierung	36
4.4 Empfehlungen	37
5. Transfer- und Implementations-Strategien	38
6. Literatur	39

## **Vorbemerkungen:**

### **Ziel der Arbeit in Teilprojekt 2**

Um Fachgruppen und Fachkonferenzleitungen kompetente Unterstützung für die Weiterentwicklung des Unterrichts in Bezug auf die Bildungsstandards anbieten zu können, hatte das Teilprojekt 2 die Aufgabe, ein Kompetenzprofil für „Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung“ zu erstellen und daraus ein Qualifizierungskonzept abzuleiten.

### **Adressaten dieser Handreichung**

Die Adressaten dieser Handreichung sind sowohl die Institute bzw. Personen, die Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung (nach-)qualifizieren, als auch die Steuerungsebene bzw. Entscheidungsträger, insbesondere in den Bildungsministerien der Länder.

### **Der Arbeitsprozess in Teilprojekt 2**

Ziel dieser Handreichung ist es, das im Rahmen des Teilprojektes 2 erarbeitete Kompetenzprofil und das daraus entwickelte Qualifizierungskonzept darzustellen. Für die Erarbeitung hat sich die aus Vertreterinnen und Vertretern von 12 Bundesländern bestehende Teilprojektgruppe auf folgende Vorgehensweise verständigt:

Zunächst fand eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundlagen von Kompetenz- und Standardorientierung statt. Nach der Analyse der Ausgangslage (vgl. Kap. 1.1) und der Erstellung eines Überblicks über verschiedene Kompetenzbegriffe bzw. -modelle, konnte der für die Arbeit des Teilprojektes zentrale Kompetenzbegriff im Konsens formuliert werden (vgl. Kap. 1.2 und Grundlagen-Teil).

In einem intensiven Diskussionsprozess wurde der Arbeitsbegriff „Beraterin und Berater für Unterrichtsentwicklung“ für die externen Moderatorinnen und Moderatoren im Rahmen dieses Projektes gefunden. Dies war notwendig, da in den Bundesländern eine Vielzahl von Begrifflichkeiten existiert. Die Aufgabe bestand daher zunächst darin, ein gemeinsames Grundverständnis für die gemeinten Beratungspersonen zu entwickeln (vgl. Kap. 1.3). Dies war die Grundlage für die im Anschluss identifizierten und dargestellten Aufgabenfelder für „Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung“ (vgl. Kap. 2) und die Entwicklung einer Kompetenzmatrix (vgl. Kap. 3), auf der das Qualifizierungskonzept aufbaut (vgl. Kap. 4).

Die nunmehr vorliegenden Ergebnisse sind innerhalb des Teilprojekt-Teams in intensiven gemeinsamen und auch arbeitsteiligen Arbeits- und Abstimmungsprozessen entstanden.

## 1. Grundverständnis

### 1.1 Anforderungen an die Schulen heute

Ein umfassender Bildungsbegriff geht heute weit über Wissensvermittlung und „herkömmlichen“ schulischen Unterricht hinaus. Bildung bedeutet die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte durch die Nutzung von Wissen und die Möglichkeit zum Weiterlernen sowie die aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Bildung soll und muss dazu beitragen, soziale Unterschiede auszugleichen und die Zukunftschancen jener zu verbessern, deren Ausgangsbedingungen ungünstiger sind.

Bereits in der Vergangenheit waren bildungspolitische Ziele so ausgerichtet, dass soziale und kulturelle Benachteiligungen aufgehoben oder zumindest eingegrenzt werden sollten. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben jedoch wiederholt nachdrücklich gezeigt, dass dies bisher nur ansatzweise verwirklicht werden konnte.

Damit Kinder und Jugendliche angemessen auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts vorbereitet werden können und die angedeuteten Chancen-Ungleichheiten reduziert werden, müssen sich Schule und Unterricht deutlich verändern. Eine „neue Lernkultur“ muss etabliert werden.

Schulische Lernerfahrungen bilden wesentliche Grundlagen für ein lebenslanges Lernen. Daher muss Unterricht heute systematisch den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen integrieren und in seiner Zielprojektion konsequent die Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz verfolgen. Nur so kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler bis zum Ende ihrer schulischen Laufbahn die Kompetenzen erwerben, die notwendig sind, um in den Situationen bestehen und erfolgreich handeln zu können, die für ihre persönliche und berufliche Entwicklung von Bedeutung sind.

Gesellschafts- und erziehungswissenschaftliche Analysen zur Lebens- und Lernsituation heutiger Kinder und Jugendlicher bestätigen diese Auffassung nachhaltig und verweisen ebenfalls deutlich darauf, dass sich die Ansprüche an die Bildungsangebote in unserer Wissensgesellschaft verändern müssen.

Entsprechend liegt das zentrale Anliegen aktueller Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben darin, nachhaltige Veränderungen hin zu einer Lehr- und Lernkultur zu bewirken, in der Lernende zu aktiven Gestaltern ihrer eigenen Lernprozesse werden und in der ihnen Lernerfahrungen eröffnet werden, die eine Vernetzung von vorhandenen mit neuen Erfahrungen und Kenntnissen ebenso ermöglichen, wie eigenständige Lösungen von Problemstellungen sowie die zielgerichtete und konstruktive Zusammenarbeit mit anderen.

Daraus lassen sich wesentliche Prinzipien für das „neue“ Lernen und Lehren ableiten, z.B. die Einbeziehung der Interessen der Lernenden, die Individualisierung der Lernprozesse, die Selbststeuerung und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, das Lernen in Zusammenhängen an lebensweltlich bedeutsamen Inhalten, das Lernen mit- und voneinander, wie auch der konstruktive Umgang mit Fehlern und die Akzeptanz unterschiedlicher Lern- und Lösungswege. Bei allen diesen Grundsätzen geht es um die Entwicklung von Handlungs- bzw. Lernkompetenz, für deren konkrete Umsetzung im Unterricht die nationalen Bildungsstandards wichtige Orientierungspunkte darstellen.

Mit den oben angedeuteten Veränderungen in der Lehr- und Lernkultur müssen sich zwangsläufig auch die traditionelle Lehrerrolle und das Selbstbild der Lehrerinnen und Lehrer ändern. Wenn die Schule sich von einem Ort des primären (Be-)Lehrens in einen Ort des gemeinsamen und stärker individualisierten Lernens wandelt, verstehen sich dabei Lehrpersonen zunehmend als Begleiter und

Organisatoren von Lernprozessen. Sie initiieren und begleiten neue Lernformen, die gemeinsam mit anderen innerschulische Veränderungs- und Lernprozesse systematisch voranbringen. Hierzu ist die Weiterentwicklung von Strukturen kollegialer Kommunikation und Kooperation unabdingbare Voraussetzung, d. h., insbesondere die systematische Bildung von Jahrgangs- und/oder Fach-Teams. Für einen erfolgreichen Wandlungsprozess in der Schule ist es wichtig, dass sich alle an einer Schule Beteiligten als Teil einer „lernenden Organisation“ verstehen und soweit wie möglich in die inhaltlichen und strukturellen Veränderungsprozesse und deren Gestaltung eingebunden werden. Dieser Verständigungsprozess muss kontinuierlich aufrechterhalten, fortlaufend dokumentiert und reflektiert werden.

Eine nachhaltige Verbesserung der Unterrichtsqualität und eine wirksame Veränderung der Lehr- und Lernkultur sind nur durch das Zusammenwirken von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung möglich. Die dazu notwendigen Innovationsprozesse stellen Schulen vor Herausforderungen, die sie allein nur schwer bewältigen können. Die staatlichen Institutionen sind aus diesem Grund gefordert, Unterstützungssysteme bereitzustellen, die für Schulen kompetente Beraterinnen und Berater sowie Materialien und andere konkrete Hilfestellungen bieten.

## 1.2 Kompetenzbegriff und Kompetenzentwicklung<sup>1</sup>

Kompetenzen sind vor allem erlernbare, kognitiv verankerte – weil wissensbasierte – Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Alltags- und Berufssituationen zielen. Über derartige Anforderungen sind Kompetenzen funktional bestimmt, erlernbar und überprüfbar.

Handeln als reflektierte Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Wissen bewirkt sowohl eine Entwicklung des Wissens als auch des Handelns. Erfahrungen werden beim Handeln vor dem Hintergrund von vorhandenem Wissen und Können reflektiert und kontinuierlich verändert.

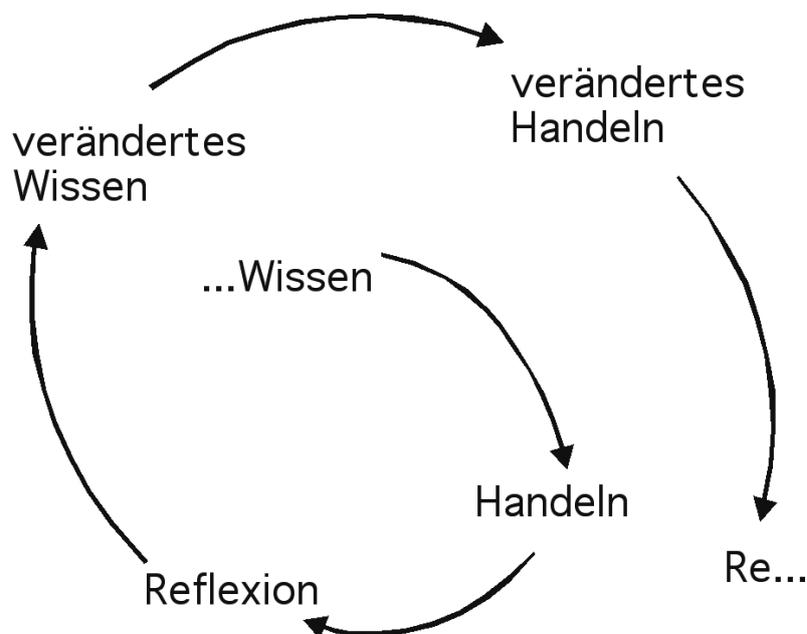


Abb. 1: Entwicklung von Kompetenzen

<sup>1</sup> Im for.mat-Grundlagenteil findet sich zu diesem Themenkomplex ein ausführlicher Text (Bünder, Klinger, Uhl-Kling).

Der Kompetenzbegriff integriert nicht nur Wissen und Handeln, sondern umfasst darüber hinaus auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften. Dabei wird die soziale Bereitschaft nach Weinert<sup>2</sup> in den Kompetenzbegriff integriert, da schulisches Lernen und schülerbezogene Kompetenzen nicht nur „effektiv“ sondern auch „sozial verträglich“ gefördert werden sollen.

In der Tradition deutscher Pädagogik fällt der Kompetenzbegriff nicht zwangsläufig mit einem Wissensbegriff zusammen: Etwas zu wissen bedeutet nicht gleichzeitig, auch etwas zu können. Der Kompetenzbegriff ist somit eigenständig und betont Fähigkeiten, Fertigkeiten und wissensbasierte Handlungen. Er gehört zu den klassischen Bildungszielen in der deutschen Pädagogik und Fachdidaktik.

Kompetenzentwicklung bedeutet zuallererst die gezielte Verarbeitung von Wissen, dazu sind besondere Situationen und funktionale Aufgaben zu schaffen. Diese „Verarbeitung“ hat zur Voraussetzung, dass bereits beim Lernen „verarbeitet“ wird, also mit diesem Wissen Aufgaben gelöst werden und so Wissen angewendet wird. „Kennen“ oder „erklären“ von Wissen ist eine notwendige Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen, aber in keiner Weise schon die Kompetenz selbst oder ihr Nachweis.

Der berechtigte Einwand, unter der Perspektive praktischer und technischer Rationalität allgemeine Bildungsprozesse zu unterlaufen, trifft dann zu, wenn das Ziel „Kompetenzentwicklung“ aus seinem bildungstheoretischen und pädagogischen Zusammenhang herausgelöst wird. „Instrumentelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Teil eines allgemeinen Bildungsbegriffs“<sup>3</sup>, zu dem notwendigerweise Begriffe wie „Autonomie“, „Mitbestimmung“, „Mitverantwortung“ oder „Solidarität“ gehören. Unter dieser Perspektive von schulischer Bildung wird funktionales, effektives, kompetentes Handeln auf hohem Wissensniveau ein emanzipatorisches Ziel.

Der dargestellte Kompetenzbegriff lässt sich auf Praxisbereiche verschiedener Personengruppen beziehen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Beraterinnen und Berater sowie deren Ausbilderinnen und Ausbilder). Von daher sind Lehr-/Lernarrangements mit zum Teil unterschiedlichen Inhalten für die Kompetenzentwicklung notwendig.

### 1.3 Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung unterstützen Schulen

In der Vergangenheit wurde die Qualität von Schulbildung in Deutschland und anderen Ländern vor allem durch die detaillierte Vorgabe von Inhalten, Organisations- und Verfahrensvorgaben gesichert. Die Ergebnisse, die diese Vorgehensweise hervorbrachte, wurden jedoch nicht ausreichend wahrgenommen. Daher waren die negativen Resultate der internationalen Vergleichsstudien für viele überraschend. Es zeigte sich: Komplexe soziale Systeme – wie es Schulen sind – benötigen Steuerungsinstrumente, die den Akteuren in diesen Institutionen verlässliche Informationen über den Stand und die Richtung ihrer aktuellen Entwicklung geben. Dies ist notwendig, da letztlich derartige Systeme nicht von außen, sondern vor allem von innen durch die Beteiligten selbst verändert werden<sup>4</sup>.

Die Einführung der Bildungsstandards führt zu einer Neuausrichtung des pädagogischen Handelns, bei dem die Input-Steuerung zunehmend an Bedeutung verliert. An ihre Stelle tritt die sogenannte Output-Orientierung als Steuerungsinstrument, bei der der funktionale Erwerb von Kompetenzen

<sup>2</sup> Vgl. Weinert (2001), 17-31.

<sup>3</sup> Klafki (1994), 74ff.

<sup>4</sup> Vgl. Brüsemeister, Eubel (Hrsg.) (2003).

und die dazu zu erbringenden Leistungen der Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick genommen werden.

Heute hat Unterricht als zentrale Zielprojektion die Vermittlung von Kompetenzen, d. h., von Fach-, Sach-, Lern- und Methodenkompetenzen sowie von personalen und sozialen Kompetenzen. Dahin gehend orientierter Unterricht muss vom angestrebten Ziel her gedacht und gleichsam „rückwärts geplant“ werden. Auch muss er als Angebot gesehen werden, dessen Ertrag nicht nur maßgeblich von seiner Gestaltung, sondern auch von der Nutzung abhängt<sup>5</sup>: „Wir wissen heute um die Heterogenität der Lerner, die unterschiedlich begründet ist (Vorwissen, Lerntyp, Lernmotivation), wir verstehen das Lernen als einen individuellen, interaktiven, teilweise konstruktiven Vorgang, und wir sehen den Lerner als den für das Lernen verantwortlichen Autor“<sup>6</sup>.

Diese veränderte Sicht auf Unterricht und Lernprozesse setzt ein nachhaltiges Umdenken auf Seiten der Lehrpersonen voraus. Wenn der Unterricht alle Lernenden so ansprechen und ausrüsten soll, dass sie Anforderungen erfolgreich selbstständig bewältigen können, muss er sukzessive alle hierzu notwendigen Kompetenzen vermitteln und immer wieder Gelegenheiten bieten, das erworbene Wissen anzuwenden, das Können unter Beweis zu stellen und durch intelligentes Üben zu kultivieren<sup>7</sup>.

Die Lehrkräfte einer Schule sind daher aufgefordert, die in den Bildungsstandards festgelegten allgemeinen und fachspezifischen Bildungsziele zu interpretieren und für den Unterricht handhabbar und überprüfbar zu machen. Als Orientierungsrahmen dienen gemeinsam zu entwickelnde schulinterne Curricula bzw. Arbeitspläne. Diese Prozesse müssen sowohl im ganzen Kollegium als auch in den einzelnen Fachschaften erfolgen.<sup>8</sup>

Hier ist Beratungsbedarf entstanden, der auf die Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts und damit verbunden auf eine veränderte Planung der Lehrkräfte zielt. Die gemeinsame Entwicklung von bzw. der Umgang mit den auf Kompetenzen basierenden schulinternen Curricula bringt darüber hinaus neue Herausforderungen für die Lehrkräfte im Bereich der Methoden-, Team- und Kommunikationskompetenzen mit sich.

Daher bieten die Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung ihre Unterstützung im Sinne einer umfassenden Unterrichtsberatung an, die sowohl fachliche wie auch überfachliche Elemente integriert und primär auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität hin orientiert ist. Als unabhängige Beratungsinstanz greifen sie bereits vorhandene Ansätze der Schulen auf und initiieren bzw. unterstützen weitere Entwicklungsschritte im Sinne der oben dargestellten Kompetenzorientierung auf Lehrer- und Schülerebene.

Da in den Bundesländern unterschiedliche Traditionen sowie Tätigkeitsfelder und -profile von Beratungspersonen existieren, wird im Folgenden das **Grundverständnis** dargestellt, auf dem das Kompetenzprofil und das im Anschluss dargestellte Qualifizierungskonzept für Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung beruhen.

<sup>5</sup> Vgl. Helmke (2006), 43.

<sup>6</sup> Leupold (2007), 42.

<sup>7</sup> Vgl. Lersch (2007), 37.

<sup>8</sup> Vgl. Kleinschmidt-Bräutigam, Meierkord (Hrsg.) (2006).

## I Zentrale Zielsetzungen der Beratungstätigkeit

Die Beraterin/der Berater

- unterstützt auf Initiative der Schule diese bei der Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts unter Berücksichtigung der innerschulischen Prozesse im Hinblick auf kompetenz- bzw. standardbasiertes Lehren und Lernen
- unterstützt Lehrkräfte, Lehr-/Lernprozesse so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich lernen können
- unterstützt bei der Reflexion und Weiterentwicklung der Arbeitsprozesse

## II Adressaten der Beraterinnen und Berater für UE

- Fachgruppen, Fachkonferenzen, Fachschaften
- Vorsitzende von Fachgruppen, Fachkonferenzen, Fachschaften
- Teams, z.B. Jahrgangsteams
- Steuergruppen
- Gesamtkonferenzen
- Schulleitungen, Schulleitungsteams
- Regionale Netzwerke

## III Grundhaltungen der Beraterin/des Beraters

Die Beraterin/der Berater

- sieht Schule als Ort, an dem Lernen für alle Beteiligten ermöglicht wird
- hat eine wertschätzende Grundhaltung und zeigt eine offene, konstruktive Einstellung zu Innovationen und Veränderungsprozessen
- sieht Schule als ein komplexes System, in dem Menschen agieren und ist sich ihrer/seiner Verantwortung bewusst, die sich aus Veränderungsprozessen für die Beteiligten ergeben
- übernimmt Verantwortung für die Qualität des Beratungsprozesses mit dem Ziel, dass die Schule die Entwicklungsprozesse eigenständig steuern kann
- ist bereit, eigene Haltungen, Methoden und Vorgehensweisen zu überdenken und zu reflektieren
- ist bereit, die Qualität ihrer/seiner eigenen Arbeit durch Selbstreflexion und Feedback weiterzuentwickeln und sieht sich selbst in der Rolle der/des lebenslang Lernenden
- hat ein reflektiertes Rollenverständnis

## IV Vorgehensweisen in der Beratungstätigkeit

Die Beraterin/der Berater

- macht sich ein Bild von der Ausgangssituation
- stellt Transparenz bezüglich Rolle, Auftrag, Vorgehensweisen, Methoden und Prozessschritte in der Beratungstätigkeit her
- trägt dazu bei, dass Schulen selbstständig weiterarbeiten können
- stärkt die Selbstgestaltungskompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- arbeitet prozess- und teilnehmerorientiert
- bearbeitet Situationen so, dass die Beteiligten neue Handlungsoptionen erkennen und umsetzen können
- schafft Lern- und Arbeitssituationen, in denen Vielfalt als Bereicherung verstanden wird
- arbeitet zielorientiert und exemplarisch
- interagiert mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern lösungs- und entwicklungsorientiert

- unterstützt bei der Entwicklung von Konzepten und Umsetzungsschritten
- unterstützt dabei, Strukturen zu schaffen, die eine nachhaltige Wirkung ermöglichen
- unterstützt beim Auf- und Ausbau einer Feedback- und Evaluationskultur
- vermittelt bei Bedarf Expertinnen und Experten
- ...

## 2. Aufgabenfelder einer Beraterin/eines Beraters für Unterrichtsentwicklung

Die Beraterin/der Berater für Unterrichtsentwicklung versteht sich als Expertin/Experte für die Förderung einer kompetenzorientierten, standardbasierten Weiterentwicklung des Unterrichts. Ausgangspunkt dafür ist die ausgewiesene fachliche und fachdidaktische Kompetenz der Beraterin/des Beraters schwerpunktmäßig in einem der Bildungsstandard-Fächer.<sup>9</sup> Das Aufgabenverständnis als Beratungsperson geht jedoch über einen rein fachlichen und fachdidaktischen Anteil hinaus: Der Fokus liegt auf der Unterrichtsentwicklung.

Adressaten für die Beratungsprozesse werden vornehmlich Fachgruppen und Fachkonferenzen sein. Ziel ist es, über die Vermittlung und Durchdringung des Grundverständnisses kompetenz- und standardbasierter Unterrichtsentwicklung für diese Gruppen geeignete Vorgehensweisen, bewährte Instrumente, Methoden und Materialien einzuführen, anzuwenden, zu evaluieren und dabei auch Unterstützung bei deren Implementierung zu leisten.

Professionelle Fachgruppenarbeit geht über individuelle Unterrichtsvorbereitung hinaus, weist Merkmale „professioneller Lerngemeinschaften“ (PLG)<sup>10</sup> auf und zeichnet sich durch fachlichen Austausch und kollegiale Kooperation auf der Basis eines reflektierten gemeinsamen Erfahrungswissens aus. Damit erweitert sich das Tätigkeitsfeld der beteiligten Lehrkräfte ebenso wie das Aufgabenfeld einer Beratung: Prozesse begleiten, informieren oder qualifizieren sind professionelle Fertigkeiten, die eine Beraterin oder ein Berater für eine erfolgreiche Arbeit in einer Lehrergruppe zu leisten haben. Diese Aufgaben gehen über eine rein fachlich-unterrichtliche Beratung hinaus. Hinzu kommen weitere Anforderungen an die Beratungsperson wie das Moderieren von Gruppenprozessen oder ein Informieren über vorteilhafte Organisationsmaßnahmen innerhalb der Schulabläufe. Ziel einer solchen Beratungstätigkeit ist es, die Gruppe und deren Arbeitsabläufe nachhaltig im Schulleben zu sichern und zu fördern – immer im Sinne der Qualitätsverbesserung des Unterrichts und der Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler.

Bezogen auf die Aufgabenfelder dieser Unterstützerinnen und Unterstützer steht das Beraten im Mittelpunkt der konkreten Tätigkeit. Beraten wird weiter ausdifferenziert in **Informieren, Qualifizieren, Moderieren und Prozesse begleiten**:

<sup>9</sup> Mittlerweile basieren alle neuen Curricula in den Ländern auf Standards für Bildung in den Fächern und Lernbereichen. Wenngleich sich diese Handreichung auch auf die Implementierung der von der KMK veröffentlichten Bildungsstandards konzentriert, gelten die Empfehlungen auch für die übrigen Fächer und Lernbereiche eines Bildungsganges in adäquater Form.

<sup>10</sup> Vgl. Rolff (2007), 113-130.

**Informieren**

Der Begriff „Informieren“ meint die Tätigkeiten, die die Beraterin/der Berater durchführt, um andere Personen bzw. Gruppen mit wesentlichen Prinzipien sowie Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren von standard- und kompetenzbasiertem Unterricht vertraut zu machen. Somit wird verstärkt die Wissensbasis der Lehrkräfte erweitert.

Die Beraterin/der Berater für UE informiert auf Nachfrage oder als Angebot über vereinbarte Themen(bereiche), insbesondere aktuelle bildungspolitische und (fach-)didaktische Entwicklungen, für die sie/er eine entsprechende Fachexpertise aufweist.

Zielgruppen können alle in der Handreichung genannten möglichen Adressaten sein. Die Vermittlung erfordert die Nutzung adäquater Medien sowie geeigneter Visualisierungs- und Präsentationstechniken und erfordert die Verknüpfung von fachlicher Expertise mit Wissen über aktuelle Entwicklungen.

**Qualifizieren**

Der Begriff „Qualifizieren“ meint die Tätigkeiten, die die Beraterin/der Berater nutzt, um andere zu befähigen, standard- und kompetenzbasierten Unterricht umzusetzen. Somit wird der **Kompetenzerwerb auf der Ebene der Lehrkräfte** gefördert.

Die Beraterin/der Berater für UE führt auf Nachfrage oder als Angebot Fortbildungen/Qualifizierungen zu vereinbarten Themen(bereichen) durch, z. B. die Erstellung schuleigener Curricula/Arbeitspläne, kompetenzbasierter Unterricht, Formen der Leistungsermittlung/-bewertung, Aufgabenkultur etc.

Zielgruppen sind primär schulinterne Fachgruppen/Fachkonferenzen/Fachschaften und deren Vorsitzende sowohl schulintern (verschiedene Fächer) als auch regional (fachspezifisch). Die Arbeitsweise kombiniert Theorie- und Praxisanteile und zielt auf die konkrete Umsetzung im Unterricht.

**Moderieren**

Die Beraterin/der Berater für UE schafft durch die Moderation für die Zielgruppe einen Rahmen, der es ermöglicht, in Arbeitsprozessen wertschätzend zu kommunizieren, Themen(bereiche) inhaltlich zu strukturieren und zielführend zu bearbeiten (siehe Aufzählung in „Prozesse begleiten“).

**Prozesse begleiten**

„Prozesse begleiten“ meint die mittelfristige Arbeit mit einem festen Teilnehmerkreis, der die Tätigkeiten Qualifizieren, Moderieren und Informieren beinhalten kann. Ausgehend von einem systemischen Ansatz, legt die Beraterin/der Berater bei der Prozessbegleitung Wert auf

- gemeinsame Zielklärung
- Vereinbarungen über Abläufe, Strukturen und Dauer
- Sichern der Ergebnisse
- Klärung der jeweiligen Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten
- modellhaftes Arbeiten (Transfermöglichkeiten, Nachhaltigkeit)
- Einbeziehen von systemeigenem Wissen und Erfahrungen
- kontinuierliche Reflexionsschleifen.

Die Beraterin/der Berater bringt den externen Blick ein und kann das Wahrgenommene spiegeln sowie Alternativen mit möglichen Konsequenzen aufzeigen.

Abb. 2: Konkretisierung der Aufgabenfelder einer Beraterin/eines Beraters für Unterrichtsentwicklung

Diese Kernbereiche werden im Beratungsprozess je nach Situation, Adressatengruppe und spezifischen Bedingungen ziel- und lösungsorientiert miteinander verbunden und stehen mit weiteren Aufgabenfeldern in Wechselwirkung. In diesen Prozessen hat die Beraterin/der Berater die Aufgabe, den Entwicklungsprozess der Gruppe permanent im Auge zu haben, mögliche Schnitt- und Bruchstellen zu erkennen und entsprechend zu agieren. Aus diesen Gründen sind **Reflexion und Evaluation** im Hinblick auf eine Vernetzung aller Elemente ständige Aufgabe im Beratungsprozess. Dafür ist eine entsprechende Grundhaltung notwendig, die regelmäßige Reflexion, Diagnostizieren im Prozess und das Einholen und Bearbeiten von Rückmeldungen auf verschiedenen Ebenen fördert. Die Entwicklung zu einem „Reflektierten Praktiker“ gilt daher im besonderen Maße für Beraterinnen und Berater.

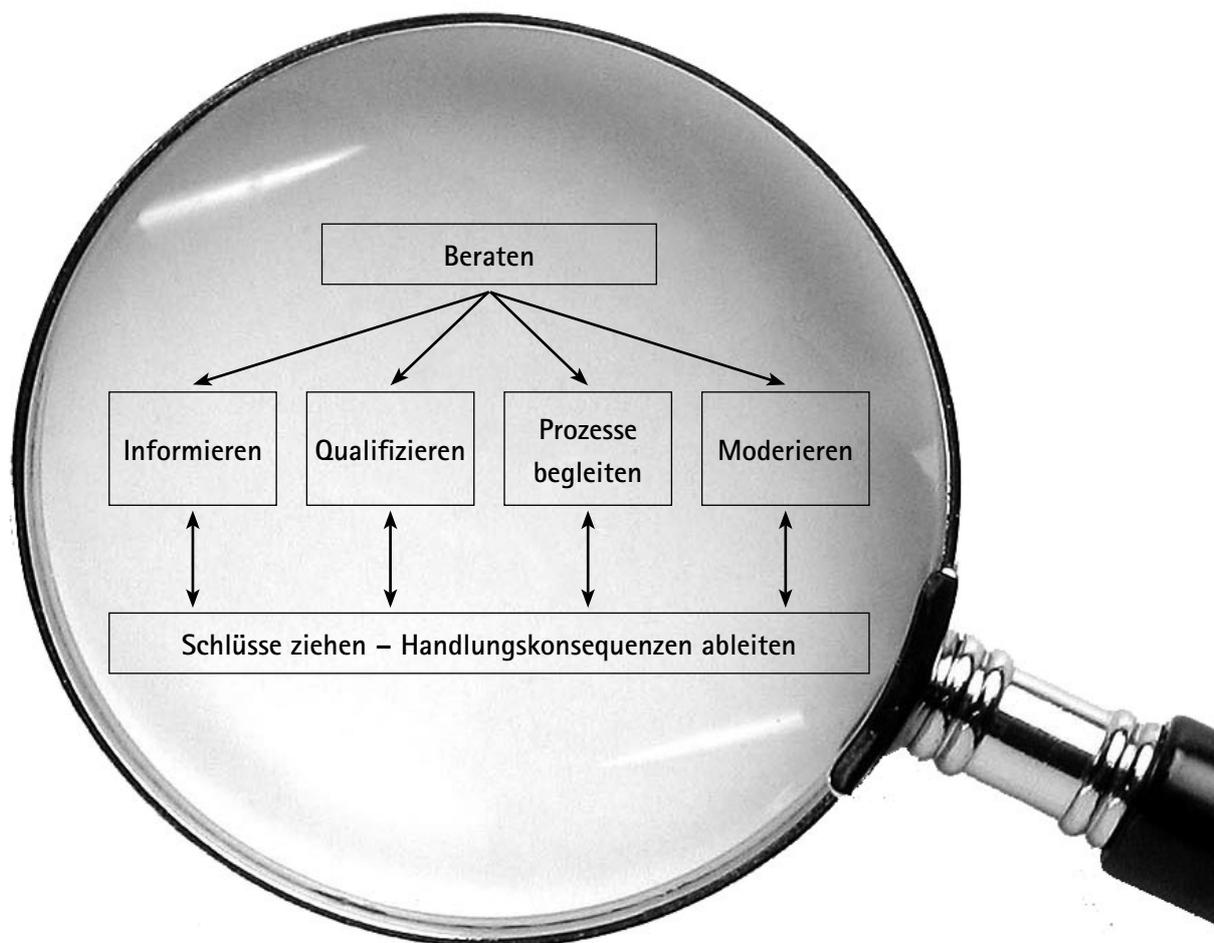


Abb. 3: Aufgabenfelder einer Beraterin/eines Beraters für Unterrichtsentwicklung

Jeder Beratungsprozess findet auf Augenhöhe statt: Die Lehrkräfte in den Fachgruppen sind Expertinnen und Experten für ihre spezifische Situation, ihre konkrete Schülerschaft, ihre besonderen schulischen Bedingungen und Möglichkeiten etc. Die Beratungspersonen sind Expertinnen und Experten für die Entwicklung kompetenz- und standardbasierten Unterrichts. Im gemeinsam

vereinbarten und gestalteten Beratungsprozess fließen die jeweiligen Kenntnisse und Erfahrungen ineinander, um möglichst adressatengerecht zu wirksamer und nachhaltiger Weiterentwicklung beizutragen. Dabei lernen die beteiligten Lehrkräfte in der Gruppe auch, wie die verschiedenen Arbeitsprozesse in einer Gruppe zu sichern und zu fördern sind. Dies ist nicht nur ein willkommener Nebeneffekt der gemeinsamen Arbeit, sondern eine langfristige Aufgabe der Beratungstätigkeit: Mit jeder Beratung ist auch das Ziel verbunden, die eigene Beratungskompetenz weiterzugeben, damit die beteiligten Personen zunehmend selbstverantwortlich ihre eigenen Entwicklungsprozesse initiieren, fördern und steuern lernen.

Die Beratungstätigkeit sollte daher im Laufe der Zusammenarbeit zunehmend als ein wechselseitiger Prozess entwickelt werden, in dem alle Beteiligten voneinander profitieren können. Dieses Prinzip der Partizipation und des „Rollentauschs“ besteht aus „sprechen“ und „zuhören“, aus „beraten“ und „lernen“ und aus „geben“ und „nehmen“. Vorschläge werden gemacht, akzeptiert oder verworfen und damit gemeinsame Möglichkeiten aufgezeigt, die ergriffen oder abgelehnt werden können. Die Schaffung eines derartigen gemeinsamen „Möglichkeitsraumes“ für alle verlangt notwendigerweise, dass den beteiligten Lehrkräften die Verantwortung für die Unterrichtsentwicklungen und für ihren eigenen Lernprozess nicht abgenommen werden kann und soll. Nur in Selbstverantwortung und Eigenständigkeit können die notwendigen Entscheidungen für den weiteren schulinternen Entwicklungsprozess getroffen werden.

### 3. Kompetenzprofil: Beraterin und Berater für Unterrichtsentwicklung

Die zu erwerbenden Kompetenzen der Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung sind eng geknüpft an die von Lehrerinnen und Lehrern. Beratungspersonen sind nach diesem Verständnis erfahrene, kompetente Lehrkräfte mit zusätzlichen Qualifikationen. Die im vorherigen Kapitel entwickelten Aufgabenfelder für Beraterinnen und Berater bilden die Grundlage für diese Erweiterungen.

Dabei sind diese notwendigen Qualifikationen als Kompetenzen formuliert – das heißt, sie sind auf den Kompetenzbegriff der Bildungsstandards<sup>11</sup> bezogen und so auf das Können von Beraterinnen und Beratern gerichtet. In diesem Kontext einer Kompetenz zum Handeln ist die Verbindung von Wissen mit Handeln besonders wichtig<sup>12</sup>, was sich auch im Aufbau der Kompetenzmatrix für Beraterinnen und Berater abbildet.

Zur besseren Übersichtlichkeit und um die Vielfalt der Anforderungen darzustellen, sind nachfolgend die von der Autorengruppe erstellten Kompetenzen für die Arbeit von Beraterinnen und Beratern nicht als Liste, sondern als Matrix mit den Dimensionen „Wissen“ und „Handlungen“ angeordnet.

Die Dimension „Wissen“ bezieht sich auf die oben erläuterten Aufgabenfelder der Tätigkeiten von Beraterinnen und Beratern. Als Gliederung des Wissensbereichs dienen vier Kategorien: die „Fachebene“ (Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung), die „Systemebene“ (Schwerpunkt Schulorganisation), die „Gruppenebene“ (Schwerpunkt Gruppenentwicklung) sowie die „individuelle Ebene der Beraterperson“ (Schwerpunkt Persönlichkeitsentwicklung). Unter diesen Bereichen sind einzelne Redundanzen möglich, die zentrale Aspekte betonen.

Darüber hinaus sind besonders auch intuitives Wissen und Erfahrungswissen/Situationswissen, die ein zielsicheres, adressaten- und situationsadäquates Handeln „aus dem Bauch heraus“ ermöglichen, für eine erfolgreiche Beratungstätigkeit von Bedeutung. Dem soll an dieser Stelle Rechnung getragen werden, da es sich nur implizit in die Kategorien integrieren lässt.

In der Dimension „Handlungen“ wird die Tätigkeit der Beraterinnen und Berater über die verschiedenen Kompetenzbereiche näher spezifiziert. Dabei wird auf allgemeine Kompetenzbereiche für ein begründetes Handeln zurückgegriffen, wie die Gewinnung von neuen Erkenntnissen, das Anwenden von Wissen, das Kommunizieren von Wissen oder ein Beurteilen durch Wissen. Diese Kompetenzbereiche sind von den naturwissenschaftlichen Standards abgeleitet.

Die genannten Kompetenzen innerhalb der Matrix weisen damit für bestimmte Aufgabenfelder einer Beraterin bzw. eines Beraters einzelne besondere Tätigkeiten ihrer späteren Aufgaben (gegenständlicher wie kognitiver Art) explizit aus.

Diese Auflistung hat ihre Grundlage im Expertenwissen der Arbeits- bzw. Autorengruppe und ist insofern nicht vollständig, sondern auf Ergänzung angelegt. Die Funktion der Matrix liegt somit hauptsächlich in der Verwendung als Planungsraster für die Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Unterrichtsentwicklung. Darüber hinaus eignet sie sich auch zur Überprüfung bestehender Qualifizierungsmaßnahmen, z.B. im Hinblick auf die Sichtung bisher nicht erarbeiteter Kompetenzen. Auch zur Durchführung einer Evaluation kann die Matrix dienen, wobei dann entsprechende überprüfbare Indikatoren für die jeweiligen Kompetenzen abgeleitet werden müssen.

<sup>11</sup> KMK Bildungsstandards, <http://www.kmk.org/schul/home.htm>

<sup>12</sup> Vgl. Oser (1997).

## Beraterin/Berater für UE: Kompetenzmatrix

## Die Beraterin/der Berater für UE ...

Die blauen Ziffern stellen die Bezüge zu den Basis-Modulen dar (siehe unten).

Handlung Grundlegende Kompetenzen einer Beraterin/ eines Beraters für UE	Erkenntnisgewinnung	Anwendung	Kommunikation	Beurteilung/Einschätzung
Didakt./methodische Kompetenz (Fach-Ebene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfasst fachspezifische und prozessbezogene Vorkenntnisse von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (TN) <b>3</b></li> <li>informiert sich, z. B. mit Hilfe von Fachzeitschriften</li> <li>aktualisiert sein eigenes Fachwissen</li> <li>kennt (bildungspolitische) Entwicklungen</li> <li>verfügt über praxisbegründete fachliche Expertise</li> <li>kennt Kriterien guten Unterrichts und gleicht neue Ansätze mit Erfahrungen ab <b>1b</b></li> <li>nutzt Matrices als Planungshilfen <b>1a</b></li> <li>kennt hilfreiche Settings für Fachkonferenzen <b>3</b></li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bezieht Vorkenntnisse der TN ein</li> <li>konstruiert geeignete Aufgaben <b>1a</b></li> <li>setzt Methoden der Erwachsenenbildung ein <b>4</b></li> <li>wendet Formen des kooperativen Lernens an <b>4</b></li> <li>reduziert komplexe Sachverhalte</li> <li>kann bildungspolitische Entwicklungen adressatengerecht aufarbeiten, strukturieren, darstellen und präsentieren</li> <li>entwickelt handlungsorientierte Aufgaben</li> <li>wendet Fachwissen auf unterschiedlichen Niveaustufen an und macht es an Beispielen verständlich <b>1a/b</b></li> <li>gibt strukturierten Input <b>4</b></li> <li>entwickelt Umsetzungsmöglichkeiten <b>3/4</b></li> <li>evaluiert Veranstaltungen <b>4</b></li> <li>wendet erworbene Kenntnisse in der Praxis (Unterricht) an <b>1b</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>informiert über das vereinbarte Thema <b>4</b></li> <li>erläutert den Begriff der Kompetenz-Orientierung <b>1a</b></li> <li>konkretisiert „Bildungsstandards“ adressatengerecht <b>1a</b></li> <li>stellt alternative didakt. und method. Ansätze dar</li> <li>wechselt die Darstellungsebenen <b>4</b></li> <li>leitet zur Arbeit mit Matrices an <b>3</b></li> <li>stellt verschiedene Perspektiven auf Unterricht dar <b>1b</b></li> <li>diskutiert Kriterien für erfolgreichen Unterricht <b>1b</b></li> <li>setzt neue Kenntnisse in Modelldarstellungen um <b>3</b></li> <li>diskutiert verschiedene Ebenen/Ausformungen des Kompetenzbegriffs <b>3</b></li> <li>visualisiert Begriffs- und Modellebenen <b>4</b></li> <li>kommuniziert Arbeitsweisen mit anderen Beraterinnen und Beratern für UE <b>2</b></li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>beurteilt Material im Hinblick auf seine Qualität/seinen Nutzen für Fortbildungen <b>4</b></li> <li>trifft eine aussagekräftige Auswahl aus einem Materialangebot <b>4</b></li> <li>plant so transparent, dass bei Ausfall ein anderer Referent mit entsprechender Kompetenz bei Absprache übernehmen kann</li> <li>verwendet verschiedene Instrumente zur Analyse von Aufgaben <b>1a/b</b></li> <li>verwendet Kriterien des guten Unterrichts zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von z. B. Fachgruppen <b>1b</b></li> <li>schätzt den Nutzen von didaktischen und methodischen Ansätzen auf Basis eigener Praxiserfahrungen begründet ein</li> <li>passt Arbeitsweisen der Gruppensituation an <b>3</b></li> <li>...</li> </ul>

Handlung Grundlegende Kompetenzen einer Beraterin/ eines Beraters für UE	Erkenntnisgewinnung	Anwendung	Kommunikation	Beurteilung/Einschätzung
SE-/Organisationskompetenz (System-Ebene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzt Informationssysteme und hat die politische Entwicklung in Blick</li> <li>• informiert sich bei Bedarf über die rechtlichen Grundlagen des Bildungssystems <sup>1</sup></li> <li>• kennt und nutzt verwaltungstechnische Vorgänge</li> <li>• kann im entsprechenden Rahmen für die angemessene Ausstattung für ihre/seine Tätigkeiten sorgen <sup>4</sup></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kann Informationen über Ausgangssituation strukturieren <sup>3/4</sup></li> <li>• formuliert mögliche Ziele <sup>3</sup></li> <li>• entwickelt Konzepte, z.B. Qualifizierungskonzepte für Fachkonferenzvorsitzende <sup>3</sup></li> <li>• fügt die Inhalte einer Qualifizierung ziel- und adressatengerecht aneinander <sup>4/3</sup></li> <li>• beendet Veranstaltungen mit der Planung konkreter Entwicklungsschritte <sup>4</sup></li> <li>• evaluiert Veranstaltungen <sup>4</sup></li> <li>• plant Ressourcen angemessen mit ein</li> <li>• gibt auf Grund seines Systemwissens Hinweise auf andere mögliche Unterstützungsstrukturen (Experten, Netzwerke, good practise Schulen, ...) <sup>3</sup></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unterstützt dabei, den Inhalt der Veranstaltung auf das System (Schule oder Teileinheiten) zu beziehen</li> <li>• vereinbart gemeinsam mit den TN Ziele einer Maßnahme <sup>3</sup></li> <li>• gibt qualifiziertes Feedback <sup>2</sup></li> <li>• macht Prozesshaftigkeit von Schul- und Unterrichtsentwicklung transparent <sup>3</sup></li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zieht aus der Evaluation einer Veranstaltung Schlüsse für Weiterarbeit und andere Prozesse <sup>4</sup></li> <li>• geht mit rückgemeldeten Schwierigkeiten konstruktiv um <sup>2</sup></li> <li>• schätzt den Bekanntheitsgrad von Inhalten und Arbeitsformen, so ein, dass er sie adäquat nutzen kann</li> <li>• nutzt Kenntnisse über Arbeitsformen, die der Gruppe vertraut/nicht vertraut sind für die Prozessgestaltung <sup>3</sup></li> <li>• kann die Teamstruktur und die Arbeitsweisen innerhalb einer Fachgruppe einschätzen <sup>3</sup></li> <li>• nutzt seine Urteilsfähigkeit gezielt für die Initiation von Schulentwicklungsprozessen <sup>2</sup></li> <li>• ...</li> </ul>

Handlung Grundlegende Kompetenzen einer Beraterin/ eines Beraters für UE	Erkenntnisgewinnung	Anwendung	Kommunikation	Beurteilung/Einschätzung
Prozesssteuerungs-/ soziale Kompetenz (Gruppen-Ebene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● nimmt Wünsche und Bedürfnisse der Gruppe auf <sup>3</sup></li> <li>● arbeitet mit Experten (z. B. Schulpsychologen) konstruktiv zusammen <sup>2</sup></li> <li>● ermittelt die Stellung der spezifischen Fachkonferenz in der Schule <sup>3</sup></li> <li>● kann Phasen der aktiven Auseinandersetzung der TN mit dem Thema initiieren <sup>3</sup></li> <li>● erkennt Widerstände in Gruppenprozessen <sup>3</sup></li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● kann mit heterogenen Ausgangslagen (z. B. keine Fakultas) umgehen <sup>4</sup></li> <li>● motiviert (aktiviert) eine Gruppe <sup>3/4</sup></li> <li>● geht mit Widerstand so um, dass die Arbeit der Gruppe fortgeführt werden kann <sup>2/3</sup></li> <li>● steuert Gruppenprozesse flexibel <sup>3</sup></li> <li>● kann Material erstellen <sup>1</sup></li> <li>● plant konkrete Entwicklungsschritte <sup>4</sup></li> <li>● strukturiert Diskussionen, visualisiert Ergebnisse und unterbreitet Vorschläge zur Weiterarbeit <sup>4</sup></li> <li>● führt Veranstaltungen kompetenzorientiert durch <sup>1/4</sup></li> <li>● kann verschiedene Arbeitsformen in der Prozessbegleitung anwenden <sup>3/4</sup></li> <li>● verwendet u. a. die Curriculum-Werkstatt als Werkzeug für Fachgruppenarbeit <sup>4</sup></li> <li>● nutzt adäquate Planungsinstrumente, z. B. die Entwicklungsspirale <sup>3/4</sup></li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● kann Kontraktgespräche führen <sup>2</sup></li> <li>● kann Bedarfserhebungen durchführen <sup>4</sup></li> <li>● wendet Gesprächsstrategien transparent und funktional an <sup>4</sup></li> <li>● setzt Impulse</li> <li>● unterstützt dabei, den Inhalt der Veranstaltung auf das System (Gruppe) zu beziehen</li> <li>● vereinbart Ziele der Maßnahmen <sup>4</sup></li> <li>● thematisiert Widerstände und bearbeitet sie <sup>3</sup></li> <li>● steuert Gruppenprozesse zielorientiert <sup>3</sup></li> <li>● arbeitet modellhaft und reflektiert dies mit den TN auf der Metaebene <sup>2/4</sup></li> <li>● stellt ihr/sein Vorgehen gegebenenfalls zur Diskussion <sup>2/4</sup></li> <li>● kann Übungsmöglichkeiten geben <sup>3/4</sup></li> <li>● regt Simulationen an</li> <li>● gibt qualifiziertes Feedback <sup>2</sup></li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● berücksichtigt und beurteilt gruppendynamische Prozesse <sup>3</sup></li> <li>● meldet die Qualität der Gruppenarbeit konstruktiv zurück <sup>2</sup></li> <li>● kann selbst im Team arbeiten, bringt sich in Teamstrukturen ein <sup>2</sup></li> <li>● reagiert flexibel auf Teilnehmer- und Gruppenwünsche <sup>3/4</sup></li> <li>● nutzt die Spezifika einer Fachkonferenz, um deren Entwicklung gezielt voranzutreiben <sup>3</sup></li> <li>● ...</li> </ul>

Handlung Grundlegende Kompetenzen einer Beraterin/ eines Beraters für UE	Erkenntnisgewinnung	Anwendung	Kommunikation	Beurteilung/Einschätzung
Personale Kompetenz (individuelle Ebene in Bezug auf die Beraterperson)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● trainiert Moderatorenverhalten und Umgang mit Grupsituationen 2</li> <li>● nutzt Feedback für Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung 2</li> <li>● überprüft im Prozess seine eigenen Haltungen, z.B. zu den Bildungsstandards 1a/2</li> <li>● kann sich selbstständig neue Informationen/Themenbereiche erarbeiten</li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● geht empathisch und wertschätzend mit den TN um 2</li> <li>● geht verantwortlich mit ihren/seinen eigenen Ressourcen um 2</li> <li>● arbeitet ökonomisch und zuverlässig 2</li> <li>● ist konflikt- und kritikfähig 2</li> <li>● handelt flexibel 2</li> <li>● ist authentisch 2</li> <li>● hat Erfahrung</li> <li>● vermittelt eine positive Grundhaltung und -ausstrahlung 2</li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● kommuniziert sein Selbstverständnis als Berater 2</li> <li>● pflegt hilfreiche Kontakte 2</li> <li>● arbeitet mit qualifiziertem Feedback 2</li> <li>● nutzt und gibt kollegiale Beratung 2</li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● nutzt Evaluationsergebnisse für die eigene Weiterentwicklung 2</li> <li>● reflektiert ihre/seine eigene Rolle im Prozess 2</li> <li>● handelt transparent und wechselt regelmäßig auf die Meta-Ebene 2</li> <li>● ist Modell und Vorbild (Transparenz, Aktivierung, Evaluation, Verlässlichkeit, Kooperation) 2</li> <li>● spiegelt und konfrontiert 2/4</li> <li>● nutzt Diagnoseinstrumente 3</li> <li>● ...</li> </ul>

## 4. Qualifizierungskonzept

Das vorliegende Qualifizierungskonzept für Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung basiert auf der oben dargestellten Kompetenzmatrix. Aus dieser Matrix heraus wurden Qualifizierungs-Module entwickelt, mit deren Hilfe erreicht werden soll, im jeweiligen thematischen Kontext Beratungskompetenzen anzubahnen bzw. zu vertiefen. Für die Konzeption dieser Module wurde eine Schwerpunktsetzung vorgenommen und aus der Vielzahl der Kompetenzen eine entsprechende Auswahl getroffen. Dies wird im Kapitel 4.2 „Curriculum“ näher erläutert.

### 4.1 Eingangsvoraussetzungen und Ausbildungsrahmen

Zielgruppen für die Beratung sind insbesondere Fachgruppen/Fachkonferenzen/Fachschaften und deren Vorsitzende, aber auch Jahrgangsstufen-Teams, Einzelschulen über einen längeren Zeitraum oder regionale Netzwerke (zu den Adressaten siehe auch 1.3), daran orientiert sich das gesamte Qualifizierungskonzept. Auf der Basis der vorliegenden Erfahrungen der Autorengruppe wird von folgenden Voraussetzungen ausgegangen:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Qualifizierungsmaßnahmen zur Beraterin/zum Berater für Unterrichtsentwicklung kommen aus dem schulischen Feld.<sup>13</sup> Sie bringen die Fach-Expertise aus einem der Bildungsstandard-Fächer mit, haben aber auch einen überfachlichen Blick und Ansatz mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung. Es handelt sich um Lehrkräfte mit einer breiten Ausgangsbasis, die über eine offene Ausschreibung und ein Auswahlverfahren mit klaren Kriterien gefunden werden. In jedem Einzelfall wird die Zustimmung von der jeweiligen Schulleitung und von der zuständigen Schulaufsicht eingeholt, da dies für die Praxiseinsätze unabdingbare Voraussetzungen sind.

Die Ausbildungsgruppe ist schulartübergreifend zusammengesetzt und über den Zeitraum der Qualifizierung hinweg konstant. Die Perspektive über Schulart-Grenzen hinweg kann bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Öffnung und Erweiterung des Blickwinkels bewirken. Insbesondere während der Qualifizierung sollte bei den Praxisphasen der Einsatz im Tandem die Regel sein, um gegenseitige Unterstützung und Feedback zu ermöglichen und so die Lernchancen zu erhöhen.<sup>14</sup>

Eine fächerübergreifende Zusammensetzung der Ausbildungsgruppe wird vom Autorenteam stark favorisiert, da der Fokus der Beratungstätigkeit auf der Unterrichtsentwicklung liegt, nicht nur in Bezug auf ein einzelnes Fach. Sind in der Ausbildungsgruppe mehrere Fächer vertreten, so wird der Blick selbstverständlich über die eigene Fach-Grenze hinausgehen – und so die Grundausrüstung von kompetenz- bzw. standardbasiertem Unterricht noch umfassender thematisiert und durchdrungen.<sup>15</sup> Auch die Auswirkungen auf Nicht-Bildungsstandard-Fächer sollten thematisiert werden, und somit u. a. die Verknüpfung von Unterrichts- und Schulentwicklung. Der Einfluss von Unterrichtsentwicklungs-Prozessen auf das System Schule wird dann besonders deutlich, wenn nicht nur die Fach-Ebene angesprochen wird, sondern darüber hinaus z. B. auch die Jahrgangs- bzw. Stufen-Ebene. Das ist im Rahmen einer fächerübergreifenden Perspektive gut möglich und nachvollziehbar.

<sup>13</sup> In den beteiligten Bundesländern handelt es sich bei bereits eingesetzten Beratungspersonen meist um Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Schule tätig sind und die Beratungsaufgabe ergänzend durchführen. Die Rahmenbedingen dazu sind sehr unterschiedlich und reichen von Stundenentlastung über Funktionsstellen hin zu Honorierung.

<sup>14</sup> Die Beratungstätigkeit in schulartübergreifenden Tandems hat sich – z.B. in Rheinland-Pfalz – bewährt und wird bevorzugt, weil häufig neue Perspektiven und Impulse ermöglicht werden.

<sup>15</sup> Die im Rahmen des Projektes geplante „Pilot-Qualifizierung“ sieht eine Ausbildungsgruppe vor, die sich aus allen vier Bildungsstandard-Fächern und darüber hinaus zusammensetzt.

Kooperation und Teamarbeit im System Schule werden gefördert und somit die Konsequenzen für die Schulentwicklung verstärkt.

Eine Aufgabe der Beraterin/des Beraters kann darin bestehen, von einem zunächst auf eine Fachgruppe begrenzten Auftrag den Blick für weitere Möglichkeiten im Sinne der Unterrichts- und Schulentwicklung zu öffnen. Ansprechpersonen und Partner hierfür sind somit nicht nur „isolierte“ Fachkonferenz-Vorsitzende, sondern Schulleitungen, Schulleitungs-Teams, die Gruppe der Fachkonferenzvorsitzenden einer Schule, ggf. die Steuergruppe und möglicherweise (z.B. im Rahmen eines pädagogischen Tages) das Gesamtkollegium. Im Laufe eines längeren Prozesses kann dies auch variieren.

Das **Ausbildungsteam** für eine Qualifizierungsmaßnahme ist ein festes Kernteam, das den gesamten Prozess verantwortet und kontinuierlich begleitet. Je nach thematischer Ausrichtung und anderen Notwendigkeiten wird das Kernteam zeitweise um fachlich ausgewiesene Expertinnen und Experten erweitert. Nur so ist gewährleistet, dass sowohl zeitnahe Anpassungen und notwendige Umsteuerungen vorgenommen werden können als auch inhaltlich auf hohem und aktuellem Niveau gearbeitet wird. Die Kontinuität des Kernteams ermöglicht im Sinne einer Prozess- und Teilnehmerorientierung insbesondere

- passgenau auf die Ausgangssituation der Teilnehmergruppe einzugehen
- Erfahrungen und spezielle Kompetenzen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzubeziehen
- Prozesse innerhalb der Gruppe zu reflektieren, ggf. zum Ausbildungsinhalt zu machen („exemplarisches Lernen“) und zu steuern
- die Ergebnisse der formativen Evaluation in die Qualifizierung einfließen zu lassen, d.h. die Möglichkeit, auf Teilnehmerfeedback einzugehen und auf begleitende Evaluationsergebnisse zu reagieren
- als Ansprechperson für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zuverlässig zur Verfügung zu stehen
- ggf. fachliche/fachdidaktische/bildungspolitische Entwicklungen flexibel in das Curriculum aufzunehmen.

Die Anforderung an das Kernteam besteht u. a. darin, eine Balance zwischen geplantem Curriculum und aktuellen Notwendigkeiten (die sowohl auf der Inhalts-, Prozess-, Gruppen- oder individuellen Ebene liegen können, als auch in den Rahmenbedingungen begründet sein) herzustellen.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder verstehen sich und ihr Handeln und Vorgehen als **Modell**. Konkret kann das bedeuten:

- Sie arbeiten im Tandem/Team.
- Sie klären die Ziele und stellen Transparenz bzgl. der Inhalte, der Methoden, des Rahmens etc. her, indem sie regelmäßig auf die Meta-Ebene gehen (z. B. um methodisch-didaktische Entscheidungen zu begründen und zu reflektieren). Sie arbeiten verbindlich und zuverlässig.
- Sie leben eine „Reflexions-/Feedback-/Evaluations-Kultur“, indem sie Reflexion und Evaluation als selbstverständliches Handwerkszeug nutzen, Konsequenzen ziehen und dies sichtbar werden lassen. Feedback wird sowohl innerhalb der Teilnehmergruppe als auch im Ausbildungsteam als Lernchance genutzt.
- Sie nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Expertinnen und Experten ernst, beziehen Vorwissen, Erfahrungen und vorhandene Kompetenzen ein.

Dies wiederum könnte ein Modell für das Handeln der Beraterinnen und Berater in Lehrergruppen sein, denn letztendlich besteht das Ziel der Beratungstätigkeit darin, sich selbst „überflüssig“ zu machen und die Teilnehmergruppe selbstständig werden zu lassen.

**Projektmanagement** ist als Grundlage für die gesamte Maßnahme notwendig, begonnen von der Planung, über Ausschreibung, Auswahlverfahren, Durchführung und Zertifizierung bis hin zur Einsatzplanung.

#### 4.2 Curriculum für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für UE

Lernen ist keine Übergabe von Wissen oder von Kompetenzen auf einen Zweiten, sondern ist ein aktiver Prozess eines Individuums, das seinen Lernprozess dabei selbst steuert – je nach Erfahrungen, Vorwissen und individuellen Prioritäten. Die Bereitstellung von Anlässen und Möglichkeiten zur selbstständigen Erarbeitung fördert diese Lernprozesse. Überspitzt formuliert: Wir können das Lernen nicht „machen“, das muss das Subjekt selbst tun.<sup>16</sup> Allerdings können wir förderliche Rahmenbedingungen für diesen Prozess schaffen. Diese Aussage trifft auf allen Ebenen zu: auf der Schüler- ebenso wie auf der Lehrerebene (persönliches Lernen, Lernen in Gruppen/Fachgruppen/Professionellen Lerngemeinschaften), und selbstverständlich auch auf der Ebene der Beratungskräfte und deren Ausbilderinnen und Ausbilder.

Gleichermaßen gilt diese Aussage für alle Altersgruppen. Bei Erwachsenen sollte jedoch berücksichtigt werden, dass diese einerseits über ein großes Vor- und Erfahrungswissen verfügen, auf das sie zurückgreifen und andererseits ausgeprägte spezifische Interessen entwickelt haben und daher mit sehr konkreten Fragestellungen ihre Lernprozesse steuern. All dies muss in der Ausbildung von Beraterinnen und Beratern berücksichtigt werden.

- **Rahmen und Steuerung der Qualifizierung**

Grundlage des vorliegenden Qualifizierungskonzeptes für Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung sind im Rahmen dieses Projektes gezielt entwickelte Fortbildungsmodule. Die Basisqualifizierung ist im Umfang von vier zwei- bis dreitägigen Modulen konzipiert und richtet sich an Lehrkräfte bzw. Personen, die bereits als Beraterin bzw. Berater arbeiten. Diese **Basis-Module** orientieren sich an der vorliegenden Kompetenzmatrix (vgl. 3), sie können durch **Zusatz-Module** vertieft und ergänzt werden. Der Gesamt-Zeitrahmen der Maßnahme ist variabel und kann somit der unterschiedlichen Ausgangslage der einzelnen Bundesländer Rechnung tragen. Es ist sowohl eine Grundqualifizierung von „neuen“ Beraterinnen und Beratern denkbar, als auch eine Nachqualifizierung von bereits tätigen Beratungspersonen. Diese Nachqualifizierung kann sich auf die Basismodule beschränken, die den Fokus insbesondere auf die kompetenz- und standardbasierte Unterrichtsentwicklung legen.

Ein hoher Stellenwert wird dem **persönlichen Lernen** und begleitenden **Praxiserfahrungen** in der neuen Rolle beigemessen (siehe unten). Das vorliegende Konzept sieht eine **Zertifizierung** am Ende der Qualifizierungs-Maßnahme vor (vgl. 5.3).

Als generelles Vorgehen ist in jedem einzelnen Modul ein Dreischritt vorgesehen:

- (1) kurze **Inputs**, die an die Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unmittelbar anknüpfen
- (2) **Übungen**, die Inhalte aus dem Modulkontext aufgreifen, variieren oder konkretisieren,
- (3) **Transferaufgaben**, die sich auf weitere Felder der späteren Beratungstätigkeit beziehen.

<sup>16</sup>Grundlagen zu Lern- und Denkstrategien in Mandl, Friedrich (Hrsg.) (1992).

Auch diese Art des Lernens kann die Notwendigkeit des Weiterlernens in der Praxis nicht ersetzen. Einzelne **Praxiseinsätze** sollten bereits einen Teil der Qualifizierung ausmachen. Eine Verzahnung von theoretischen, fachlichen und überfachlichen Anteilen mit Training, Rollenspielen und reflektierten Praxiserfahrungen sind Grundlage des Ausbildungskonzeptes. Dies setzt voraus, dass ein geeigneter Tätigkeitsrahmen bereitgestellt wird und **Reflexion und Begleitung** erfolgen – sowohl in Bezug auf erste Konzeptentwicklungen als auch auf Praxiseinsätze.

**Persönliches Lernen** spielt im vorliegenden Curriculum eine herausgehobene Rolle, was auf der Annahme basiert, dass eine wesentliche Ressource für Beratungsprozesse in der Person der Beraterin/des Beraters liegt. Dies betrifft sowohl die Grundhaltung und Einstellungen, als auch inhaltliche und methodische Kompetenzen.

Auch eine noch so effektive und zeitlich intensive Berater-Qualifizierung kann nur eine Unterstützung zur Selbstwirksamkeit sein. Keine Beratungsaufgabe gleicht der anderen und kein Ausbildungsprogramm kann daher alle Eventualitäten vorhersehen oder vorwegnehmen. In der späteren Tätigkeit ist die Beraterin/der Berater auf sich selbst bzw. das Tandem verwiesen – auch in dem Sinne, dass sie/er nicht unbedingt unmittelbar auf in der Ausbildung gelernte Interventionsmittel oder Kompetenzen zurückgreifen kann. Diese Instrumente und Vorgehensweisen müssen aus der Situation selbst heraus entwickelt werden, damit sie künftig wirksam und variabel eingesetzt werden können.

Das persönliche Lernen soll im Rahmen der Qualifizierung in verschiedenen Formen angelegt bzw. gefördert werden:

- Ein individuelles **Lerntagebuch** von Beginn an kann eine sinnvolle Grundlage sein, um persönliche Entwicklungsprozesse intensiv zu reflektieren. Hierzu werden vom Ausbildungsteam regelmäßig Anregungen, z. B. in Form von Leitfragen, gegeben.
- Bereits zu Beginn wird angeregt, dass jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer ein individuelles **Methodenportfolio** anlegt, in dem eingesetzte, erlebte Methoden und „Tricks und Tipps aus der Praxis für die Praxis“ mit persönlichem Kommentar abgelegt werden.
- Frühzeitig gebildete **Lernpartnerschaften** der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Tandem/Team) ermöglichen einen zusätzlichen intensiven Austausch, die Entwicklung einer kollegialen Feedback-Kultur, die Analyse und den Vergleich individueller Praxiserfahrungen sowie gegenseitige Unterstützung. Intensive Kooperationserfahrungen werden möglich, die auf Grund der Sozialisation als Lehrkraft im beruflichen Kontext noch lange nicht selbstverständlich sind. Die Verbindlichkeit und „Ernsthaftigkeit“ der Tätigkeit wird damit in vielen Fällen erhöht. Entsprechende Arbeitsaufträge in den Ausbildungsveranstaltungen bzw. Anregungen zur Vor- und Nachbereitung sorgen für eine zielgerichtete Arbeit in den Lernpartnerschaften. Eine Dokumentation dieser Arbeit sollte in die Zertifizierung eingehen.

Vor dem Hintergrund der Doppelbelastung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Qualifizierung/gleichzeitige Tätigkeit als Lehrkraft) sollte auf eine effiziente Zeitnutzung geachtet werden. Als Ergänzung zum Präsenzlernen in den Seminaren bieten sich daher Formen des eLearnings (blended learning) an. Je nach Möglichkeiten können unterschiedliche Angebote (Materialplattform, Foren, virtuelles Klassenzimmer etc.) zugänglich gemacht werden. Nach individueller Zeitgestaltung sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Lernmaterialien online Zugriff nehmen und sie eventuell auch online bearbeiten können. Links sollten auf Zusatzmaterialien zur Vertiefung hinweisen, Arbeitsergebnisse der Lernpartnerschaften sollten rückgemeldet und eingeschränkten Teilnehmerkreisen zugänglich gemacht werden.

### ● Aufbau des Curriculums

Die Basisqualifizierung zur Beraterin/zum Berater für Unterrichtsentwicklung umfasst vier zwei- bis dreitägige Module. Darüber hinaus sind Zusatz-Module vorgesehen sowie ein Begleit-Konzept.

### Basis-Module<sup>17</sup>

Die Basis-Module legen den Fokus auf eine Auseinandersetzung mit den **Bildungsstandards**, auf den Prozess der **Unterrichtsentwicklung** und auf die dahingehend orientierte Arbeit mit Fachgruppen. Die Reihenfolge des Curriculums sieht vor, zunächst eine gemeinsame Grundlage zum Bereich „kompetenz- und standardbasierter Unterricht“ herzustellen, anschließend auf die Beraterrolle einzugehen, die Zielgruppe näher zu betrachten und schließlich den „Werkzeugkoffer“ mit Prozess- und Methodenwissen zu füllen.

### Übersicht

	<i>Einführung in die Qualifizierung</i>	
Basis-Modul 1	<b>Kompetenzorientierter Unterricht</b> – Wie arbeite ich kompetenzorientiert? –	a) Grundlagen, Merkmale, Begrifflichkeiten, Ziele und b) deren Umsetzung, Implementation der Bildungsstandards im Unterricht, Unterrichtsentwicklung
Basis-Modul 2	<b>Rollenklärung, professioneller Anspruch an Beratungspersonen</b> – Wer bin ich als Beraterin/Berater für UE? –	Aufgaben, Erwartungen, Haltungen, Interdependenzen zu anderen Rollen/ Rollenträgern
Basis-Modul 3	<b>Handlungsfelder und Zielgruppen</b> – Mit wem arbeite ich? –	a) Motivation und Aktivierung von Fachgruppen/Fachkonferenzen, deren Vernetzung im System Schule, UE-OE b) Fachkonferenzen, Fachgruppen, Schulleitungen, Netzwerke, Kooperationen
Basis-Modul 4	<b>Prozessplanung und -gestaltung</b> – Wie arbeite ich? –	Arbeitsweisen, Methoden und Instrumente, Elemente und Kriterien der Prozessplanung, -gestaltung und -begleitung, Evaluation und Weiterentwicklung
	<i>Reflexions-Workshop</i>	

<sup>17</sup>Die Basis-Module werden im Rahmen dieses Qualifizierungskonzeptes als verbindlich angesehen.

**Basis-Modul 1: Kompetenzorientierter Unterricht**

– Wie arbeite ich kompetenzorientiert? –

In Modul 1 werden die Bedeutung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Grundsätze von Unterrichtsentwicklung sowie deren Auswirkungen auf einzelne Fächer und überfachliche Anteile erarbeitet. Sie stellen eine wesentliche Voraussetzung für die zukünftige Tätigkeit als Beraterin/Berater für UE dar. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzen bereits hier die Möglichkeit zu Reflexion und Transfer.

Das Modul hat zwei Schwerpunkte:

- 1 a Grundlagen und Begrifflichkeiten zur Kompetenzorientierung und
- 1 b eine darauf ausgerichtete Unterrichtsentwicklung.

Inhaltlich bilden die Schwerpunkte eine Einheit, können jedoch organisatorisch und zeitlich getrennt umgesetzt werden.

**Basis-Modul 2: Rollenklärung, professioneller Anspruch an Beratungspersonen**

– Wer bin ich als Beraterin/Berater für UE? –

Im Anschluss daran steht die Berater-Rolle im Fokus, was hoch bedeutsam für die Tätigkeit ist – gerade vor dem Hintergrund, dass die (angehenden) Beraterinnen und Berater i.d.R. auch weiterhin als Lehrkräfte arbeiten werden und so einen regelmäßigen Rollenwechsel zu bewältigen haben. Dieses Thema zieht sich darüber hinaus durch die Qualifizierung und wird immer wieder bearbeitet, da es von elementarer Bedeutung insbesondere für die Professionalität und damit für die Akzeptanz und Bewältigung der Beratungstätigkeit ist.<sup>18</sup>

**Basis-Modul 3: Zielgruppen und Handlungsfelder**

– Mit wem arbeite ich? –

In Modul 3 wird die zentrale Bedeutung der Fachgruppe/Fachkonferenz für die Unterrichts- und Schulentwicklung herausgearbeitet. Die Umsetzung der Bildungsstandards erfordert ein neues Selbstverständnis der Lehrkräfte in den Fachgruppen/Fachkonferenzen. Sie werden dabei als Experten für ihre jeweilige Schule/ihr jeweiliges System gesehen und entwickeln professionelle Lerngemeinschaften<sup>19</sup>.

Die Beraterin/der Berater für UE macht Angebote auf Augenhöhe und setzt Impulse zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis.

**Basis-Modul 4: Prozessplanung und -gestaltung**

– Wie arbeite ich? –

Anschließend wird das in den vorangegangenen Modulen grundlegende Handlungsrepertoire systematisiert, vertieft und erweitert. Der Aufbau der einzelnen Module und die Vorgehensweise sind modellhaft bzw. exemplarisch zu verstehen. Das Ausbildungsteam stellt eine hohe Transparenz her bzgl. der Ziele und Vorgehensweisen wie methodisch-didaktische Entscheidungen, initiiert aktiv die Auseinandersetzung damit auf der Meta-Ebene, gibt Feedback und fordert dies ein, zieht Konsequenzen aus den Evaluations-Ergebnissen. Basis-Modul 4 greift diese Grundhaltung explizit auf und thematisiert auch die mögliche Wirkung auf der nächsten Ebene, d. h. die Bedeutung modellhaften/exemplarischen Arbeitens der Beraterin/des Beraters mit ihrer/seiner Zielgruppe (z. B. Fachkonferenz).

<sup>18</sup> Als Stichpunkt sei hier beispielhaft genannt der Umgang mit Widerstand, der sich in aller Regel weder auf die Person noch auf die Funktion des Beraters bezieht, sondern auf die Rahmenbedingungen bzw. auf bildungspolitische Setzungen, die die Beraterin/der Berater nicht zu verantworten hat – die „Verantwortlichen“ sind aber i.d.R. nicht greifbar, sodass die Beratungsperson als „Stellvertreterin“ genutzt wird.

<sup>19</sup> Vgl. Rolff (2007), 113-130.

**Inhaltlicher Aufbau der Basis-Module:**

In den einzelnen Modulen erfolgt eine Zusammenführung von fachlichen, überfachlichen und Prozess-Aspekten. Die fachliche Anbindung (an die Bildungsstandard-Fächer) spielt hierbei eine große Rolle, was sich in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung widerspiegelt. In jedem Basis-Modul sind in Bezug auf das jeweilige Thema enthalten

- ein allgemeiner, überfachlicher Teil
- ein exemplarischer fachspezifischer Teil (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, und/oder Naturwissenschaften), in den jeweils Materialien und Arbeitsergebnisse aus Teilprojekt 1 einfließen
- ein Teil mit Bezug zur Beraterrolle und -tätigkeit (Umsetzung in der Fachgruppe).

**Formaler Aufbau der Basis-Module:**

Die Module basieren auf der vorliegenden Kompetenzmatrix für Beraterinnen/Berater (vgl. 3) und enthalten insbesondere anzubahnde bzw. zu vertiefende Kompetenzen für zukünftige Beratungspersonen sowie Inhalte, die die Wissensbasis des kompetenten Handelns markieren.

Die Module verknüpfen Kompetenzen und Inhalte mit Vorschlägen zu methodischen Vorgehensweisen und bieten somit „Instrumente“ oder „Bausteine“, mit deren Hilfe vor Ort thematische Veranstaltungen zur Qualifikation von Beraterinnen und Beratern entwickelt und durchgeführt werden können. Zu ergänzenden Schwerpunktsetzungen, zu möglichen Variationen oder Veränderungen geben die vorliegenden Module die strukturelle und inhaltliche Basis.

Titel	
anzubahnde bzw. zu vertiefende Kompetenzen der Beraterin/des Beraters	Die Beraterin/der Berater <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul> Konkretisierung der zentralen Kompetenzen aus der Kompetenzmatrix, die in direktem Bezug zum Thema des Moduls stehen (siehe 3, die Ziffern in der Matrix entsprechen den Modulen)
Inhalte	Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Moduls: Ausgehend von konkreten Inhalten und Anforderungssituationen, bietet jedes Modul eine <b>Übersichts-Grafik</b> , die auch als Planungshilfe für das jeweilige Modul genutzt werden kann. Diese Übersichts-Grafik ist als strukturierte Sammlung von Vorschlägen und Materialien zu verstehen, die je nach spezifischer Situation ausgewählt werden können. In der elektronischen Fassung sind dort konkrete Materialien hinterlegt.
mögliche Anforderungssituationen	Für den Inhalt des Moduls typische Praxissituationen, die modellhaft z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• als Fallbeispiel eingebracht und bearbeitet werden</li> <li>• als Problem/Ausgangspunkt zur Diskussion unterschiedlicher Lösungsstrategien dienen</li> </ul> (siehe auch unten)
Literaturauswahl	

An jede Modul-Maske ist eine Übersichts-Grafik angefügt, aus der sowohl der inhaltliche Schwerpunkt des Moduls ersichtlich wird als auch spezifische Aspekte der Beratungstätigkeiten Informieren, Prozesse begleiten, Moderieren und Qualifizieren (als Vorgehensweisen im Beratungsprozess, vgl. 3.2) in Bezug auf das Modul-Thema dargestellt werden. Darüber hinaus sind „Hinweise zur Durchführung“ aufgeführt.

In der im Netz zugänglichen, digitalisierten Form dieser Handreichung sind an vielen Stellen konkrete Materialien hinterlegt, die entweder direkt genutzt werden oder als Anregung dienen können. Dies ist insbesondere als Unterstützung und Konkretisierungsmöglichkeit für die Ausbildungsteams der Beraterinnen/Berater für Unterrichtsentwicklung gedacht.

**Für alle Basis-Module gelten folgende didaktisch-methodische Hinweise:**

- Einsteigen über das Vorwissen und die Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- einschätzbare Situationen schaffen, um den Stand des Kompetenzerwerbs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufzugreifen
- Wechsel von Input und praktischen Übungen
- themenorientierte Verteilung von überfachlichen und fachspezifischen Anteilen
- Berücksichtigung eines hohen Anteils an Teilnehmer-Aktivitäten
- durchgängige Verwirklichung von Selbstreflexion, Selbsteinschätzung und persönlichem Lernen
- Gelegenheiten geben, um Selbstwirksamkeits-Erfahrungen innerhalb der Veranstaltungen zu sammeln
- Einüben von Feedback und Umgang mit Evaluationsmethoden
- Reflexion von Veranstaltungen auf der Metaebene
- Mitdenken, thematisieren und aufzeigen von möglichen Übertragungen auf die Beraterrolle und -tätigkeit
- ...

### **Anforderungs-Situationen**

Anforderungs-Situationen sind alltagstypische Situationen, die einen Realitätsbezug herstellen und es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, erworbenes Wissen theoretisch und/oder praktisch in der Beraterrolle anzuwenden, zu erproben und zu reflektieren, um somit ihre spezifischen Kompetenzen zu erweitern.

Eine solche Anforderungs-Situation könnte z. B. sein, dass von einer Fachgruppe die Anfrage zur Erstellung eines schulinternen Curriculums ausgeht.

Die Anfrage kann nun als Praxis-Simulation umgesetzt werden:

- praktisch in Form eines Plan- oder Rollenspiels, das bei gezielten Unterbrechungen auf der Metaebene analysiert wird.
- theoretisch durch das Entwerfen eines Ablaufplans, wie als Tandem (Absprachen) auf diese Anfrage reagiert werden kann.

Weitere Beispiele für Anforderungs-Situationen sind:

- Fortbildungsangebote für eine Gruppe von Fachkonferenzvorsitzenden
- Begleitung einer regionalen Fachkonferenz/Arbeitsgruppe
- Beratung von Schulleitungen/Steuergruppen/Gesamtkonferenzen zur Vernetzung von Fachcurricula
- Beratung eines Jahrgangsstufenteams einer Schule
- ...

### **Prozessbegleitende Anwendungs- bzw. Vertiefungsaufgaben**

Bei diesen Aufgaben handelt es sich um Aufträge, die aus der Arbeit in einer Modulveranstaltung hervorgehen, jedoch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbstständig (mit oder ohne Lernpartner) im Zeitraum zwischen den Modulen bearbeitet werden, z.B.

- Selbststudium, Lerntagebuch, Portfolioarbeit o. ä.
- praktische Erprobungen (z.B. Umsetzung von neu erlernten Methoden oder Einsatz von Materialien in der Fachgruppe der eigenen Schule bzw. im eigenen Unterricht)
- themenbezogener Austausch bzw. Absprachen in den Lernpartnerschaften.

Auf diese Weise soll Gelegenheit gegeben werden, Selbstwirksamkeits-Erfahrungen außerhalb der Veranstaltungen zu sammeln. Auch das Durchspielen (Rollenspiel: z.B. Berater/Beraterin – Fachvorsitzender) und Reflektieren einer vorgegebenen Anforderungs-Situation (siehe oben) mit dem Lernpartner kann zur Vertiefung der Modulinhalte beitragen (Praxis-Simulation).

Weitere Beispiele:

- Analyse einer Videodokumentation einer moderierten Fachgruppensitzung
- Bearbeitung eines in Textform vorgegeben Fallbeispiels
- Literaturstudium (evtl. mit praxisbezogenen Leitfragen) und Austausch mit dem Lernpartner
- Facetten des Kompetenzbegriffs auf eigene Beispiele anwenden (Alltagsbeispiele/Fachbeispiele)
- unterschiedliche Aufgabentypen entwickeln (Aufgaben mit dem Fokus „können“ und Aufgaben mit dem Fokus „wissen“) und im Unterricht erproben
- beispielhafte Aufgaben als Lerndiagnose bzw. als Aufgaben für Lernprozesse entwickeln und im Unterricht erproben
- Typische Aufgaben für Klassenarbeiten in der Schule sammeln und den Standards zuordnen.

Alle Anwendungs- und Vertiefungsaufgaben sowie die Arbeit in Lernpartnerschaften werden dokumentiert und in die Zertifizierung eingebracht.

**Basis-Modul 1**

Das Modul 1 besteht aus zwei Schwerpunkten:

- a. Grundlagen und Begrifflichkeiten zur Kompetenzorientierung sowie
- b. einer darauf ausgerichteten Unterrichtsentwicklung.

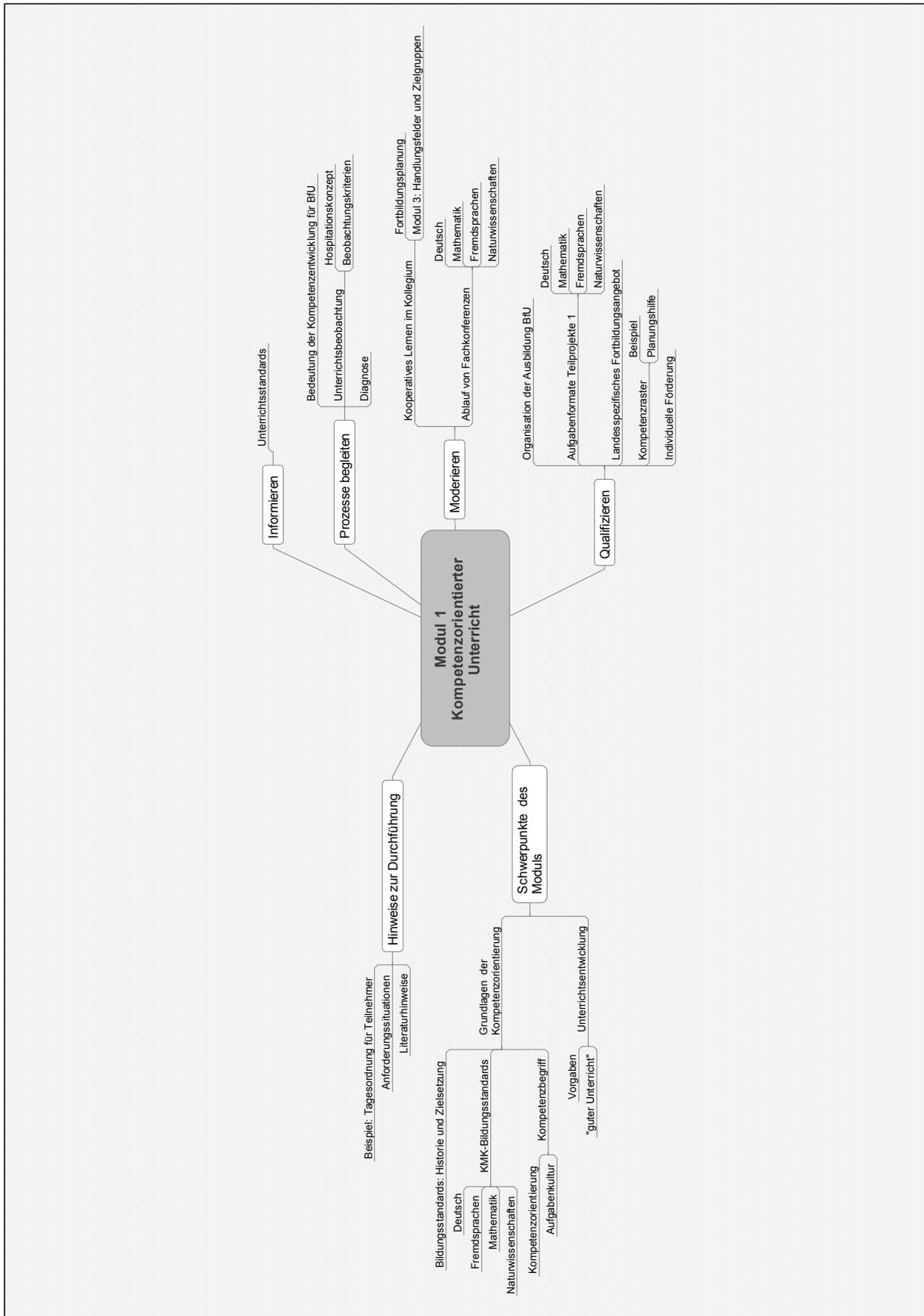
Die beiden Teile können zusammenhängend in einem 3-tägigen Seminar oder aufeinander aufbauend in zwei jeweils 1,5- oder 2-tägigen Veranstaltungen durchgeführt werden.

**Basis-Modul 1 a**

Titel	<b>Kompetenzorientierter Unterricht</b> Wie arbeite ich kompetenzorientiert? <b>1 a Grundlagen und Begrifflichkeiten</b>
anzubahnende/zu vertiefende Kompetenzen der Beraterin/des Beraters	Die Beraterin/der Berater kann <ul style="list-style-type: none"> <li>● den Begriff der Kompetenz-Orientierung erläutern</li> <li>● Bildungsstandards adressatengerecht konkretisieren</li> <li>● Kompetenzmatrix als Planungshilfen nutzen</li> <li>● kompetenzorientierte Aufgaben und Material konstruieren</li> <li>● Kompetenz- und Standardorientierung in länderspezifische Rahmenvorgaben einordnen</li> <li>● ...</li> </ul> vgl. Kompetenzmatrix Kap. 3
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Zentrale Begrifflichkeiten der Bildungsstandards</li> <li>● Qualitätsrahmen/Orientierungsrahmen Schulqualität</li> <li>● Definition von Kompetenzen (Weinert, Klieme 2001)</li> <li>● Beispiele zur Kompetenzorientierung (Stufung und Teilkompetenzen)</li> <li>● Aufgabentypen, die unterschiedliche Intentionen von Bildungsstandards unterstützen, insbesondere Materialien aus Teilprojekt 1</li> <li>● Beziehung fachlicher und überfachlicher Anteile</li> <li>● Lernstandsanalysen (Diagnose)</li> </ul> → siehe Übersichts-Grafik
mögliche Anforderungssituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortbildungsangebot für eine Gruppe von Fachvorsitzenden erstellen</li> </ul>
Literaturauswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>● KMK Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, Luchterhand, <a href="http://www.kmk.org/schul/home.htm">http://www.kmk.org/schul/home.htm</a></li> <li>● Ziener, G. (2008): Bildungsstandards in der Praxis, Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber.</li> <li>● Benner, D. (2007): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven, Paderborn.</li> </ul>

**Basis-Modul 1 b**

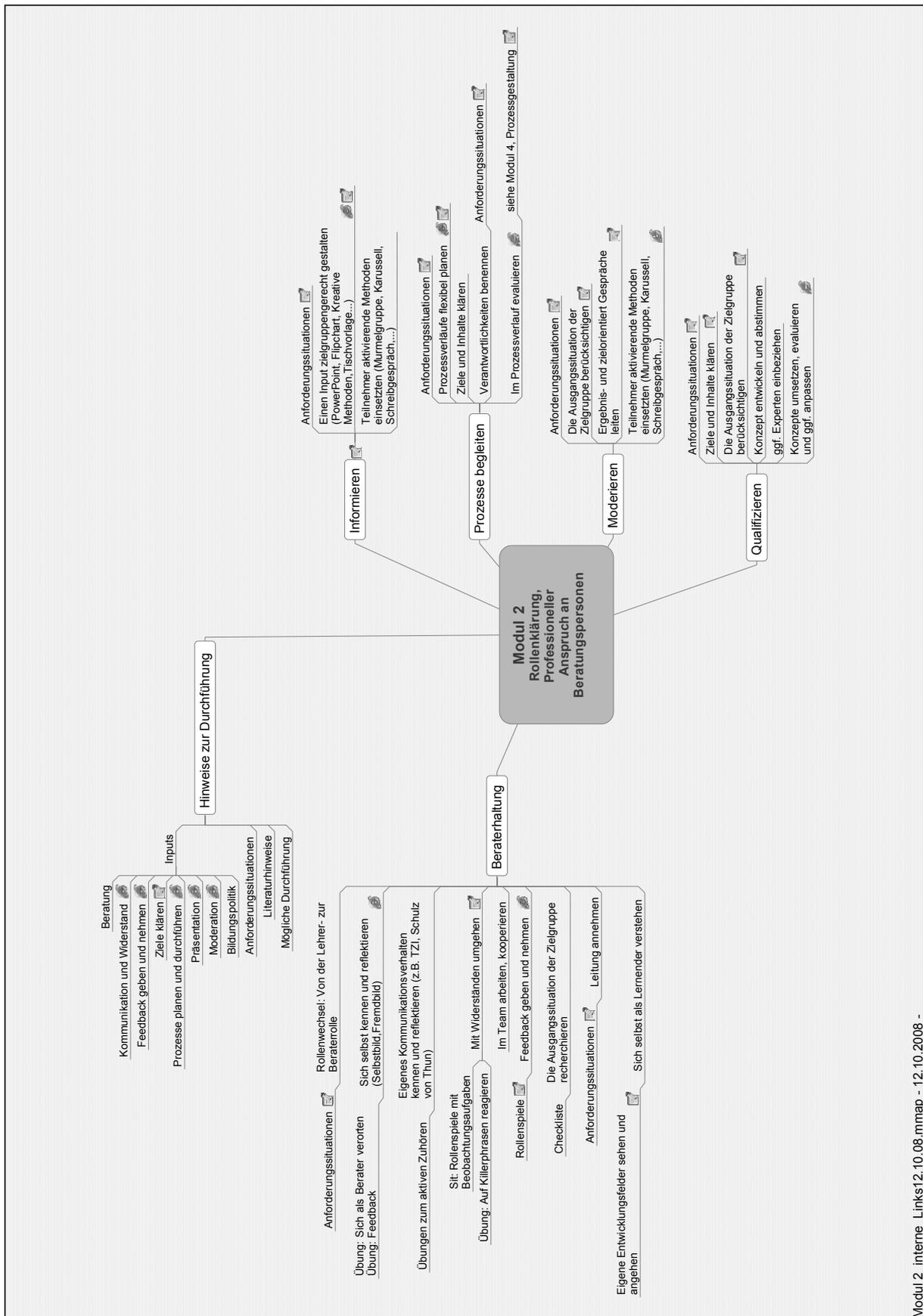
Titel	<b>Kompetenzorientierter Unterricht</b> Wie arbeite ich kompetenzorientiert? <b>1 b Unterricht und Unterrichtsentwicklung</b>
anzubahnende/zu vertiefende Kompetenzen der Beraterin/des Beraters	Die Beraterin/der Berater kann <ul style="list-style-type: none"> <li>● neue Ansätze zur UE reflektieren und sie mit eigenen Erfahrungen abgleichen</li> <li>● sich konstruktiv mit den Grundsätzen kompetenzorientierten Unterrichts auseinandersetzen</li> <li>● anhand von verschiedenen Beispielen (verschiedener Fächer) die Merkmale von kompetenzorientierten Aufgaben darstellen</li> <li>● verschiedene Instrumente zur Analyse von Aufgaben in Hinblick auf ihre Kompetenzorientierung verwenden</li> <li>● Beispiele aus dem Material von Teilprojekt 1 auswählen und sie als Basis für ihre/seine Fortbildungen nutzen</li> <li>● Kriterien der Kompetenzorientierung zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Adressaten verwenden</li> </ul> vgl. Kompetenzmatrix Kap. 3
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Theorien und Konzepte zur Unterrichtsqualität (z. B. Helmke, Meyer)</li> <li>● kompetenzorientierte Aufgabenformate, insbesondere zur Förderung individualisierten Lernens in heterogenen Lerngruppen</li> <li>● veränderte Formen der Leistungsermittlung und -bewertung</li> <li>● Materialien aus Teilprojekt 1</li> <li>● Unterrichtsanalysen (Videobeispiele)</li> </ul> → siehe Übersichts-Grafik
mögliche Anforderungssituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Moderation einer kollegialen Auswertung einer Datenerhebung zur Unterrichtsqualität</li> <li>● ...</li> </ul>
Literaturauswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? (mit DVD-Video), Berlin.</li> <li>● Helmke, A. (2008): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze-Velber.</li> <li>● Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung, Weinheim und Basel.</li> </ul>



## Basis-Modul 2

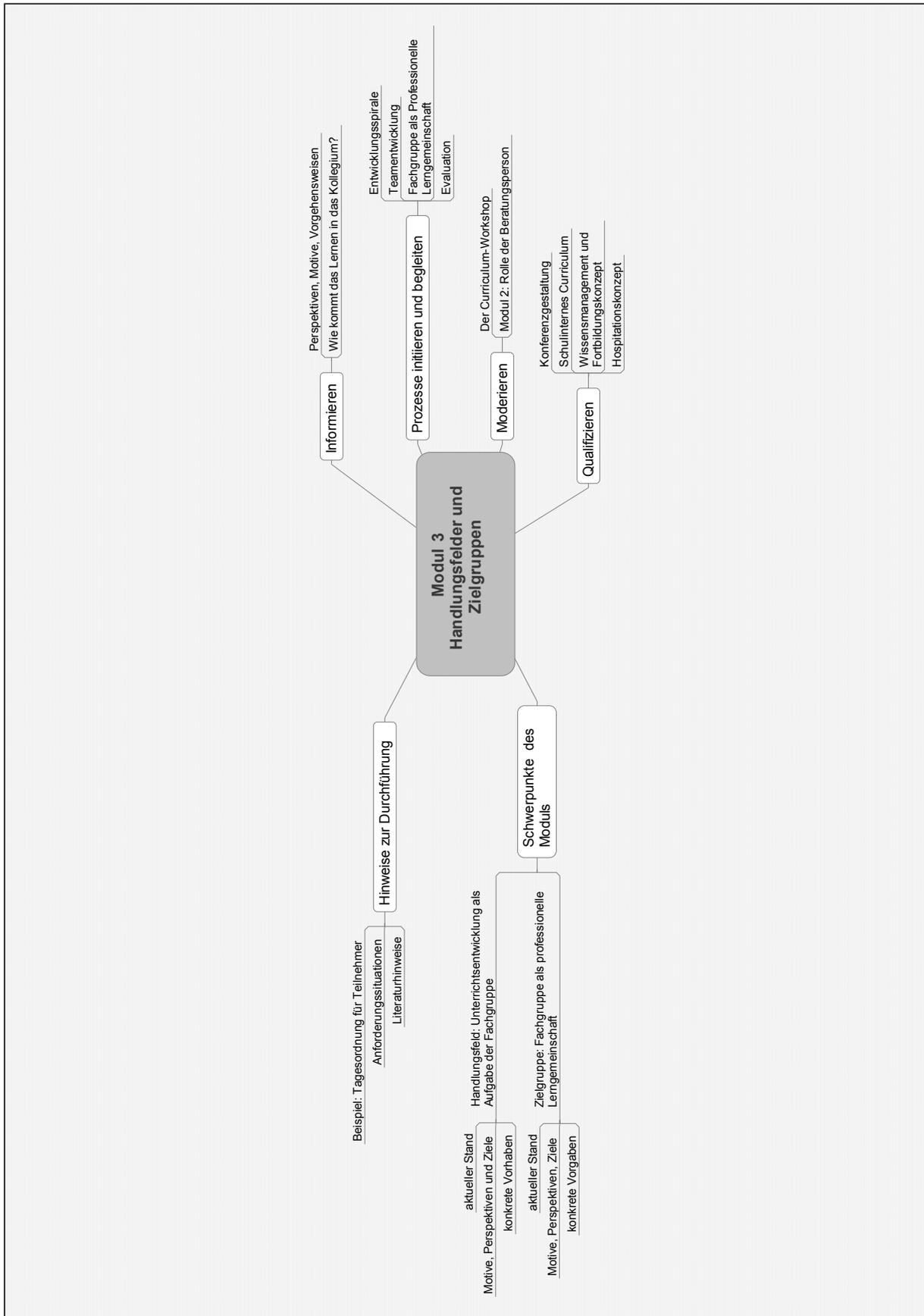
Titel	Rollenklärung, professioneller Anspruch an Beratungspersonen – Wer bin ich als Beraterin/Berater für UE? –
anzubahnende/zu vertiefende Kompetenzen der Beraterin/des Beraters	<p>Die Beraterin/der Berater</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ist in der Lage, sich im länderspezifischen Unterstützungssystem zu verorten</li> <li>● kommuniziert das eigene Selbstverständnis als Beraterin/Berater</li> <li>● reflektiert die eigene Rolle im Prozess</li> <li>● ist authentisch</li> <li>● strahlt positive Grundhaltung aus und vermittelt diese</li> <li>● überprüft seine eigenen Haltungen, z. B. zu den Bildungsstandards</li> <li>● arbeitet modellhaft</li> <li>● geht mit heterogenen Gruppen und Meinungen wertschätzend um</li> <li>● geht mit Widerständen konstruktiv um (konflikt- und kritikfähig)</li> <li>● kann im Team arbeiten</li> <li>● nutzt kollegiale Beratung und bietet sie an</li> <li>● ...</li> </ul> <p>vgl. Kompetenzmatrix Kap. 3</p>
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rolle und Auftrag der Beraterin/des Beraters</li> <li>● Grundverständnis von professioneller Beratung<sup>20</sup></li> <li>● Aufgabenschwerpunkte im Beratungsprozess (Informieren, Qualifizieren, Prozesse begleiten, Moderieren, Evaluieren, vgl. Abb. 2 auf S. 10)</li> <li>● Überblick über Facetten der UE</li> <li>● Überblick über bildungspolitische Schwerpunkte und über das Unterstützungssystem im Land</li> </ul> <p>→ siehe Übersichts-Grafik</p>
mögliche Anforderungssituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Klären der Ausgangssituation</li> <li>● Vorstellen der eigenen Person, der Rolle, der Arbeitsweise vor einem Schulleitungsteam/einer Fachgruppe/einem Kollegium</li> <li>● Informieren über das Spektrum eigener Beratungsleistungen</li> <li>● Moderieren unterschiedlicher Beratungssituationen</li> <li>● Exemplarisches Arbeiten mit situationsbedingten Veränderungen</li> </ul>
Literaturauswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>● König, E., Volmer, G. (1996): Systemische Organisationsberatung, Weinheim</li> <li>● Senge, P. (2003): Die Fünfte Disziplin, Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart</li> <li>● Schmidt, G. (2007): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung, Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten, Heidelberg</li> </ul>

<sup>20</sup>Rollenwechsel von Lehrkraft zur Beratungsperson, erfolgreich kommunizieren, Umgang mit Widerstand, Feedback-Kultur, Aktualität aufrechterhalten, Selbstmanagement, Zeitmanagement, Kooperation, Transparenz nach innen – Diskretion nach außen, geklärtes Verhältnis zur Schulaufsicht und Ministerium (Freiwilligkeit von Beratung!?), Beratung auf Augenhöhe, Flexibilität und Offenheit, Authentizität, ...



## Basis-Modul 3

Titel	Handlungsfelder und Zielgruppen Mit wem arbeite ich?
anzubahende/zu vertiefende Kompetenzen der Beraterin/des Beraters	<p>a) In Hinblick auf Unterrichtsentwicklung Die Beraterin/der Berater kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● hilfreiche Settings für Fachkonferenzarbeit nutzen</li> <li>● Umsetzungsmöglichkeiten entwickeln</li> <li>● adäquate Planungsinstrumente nutzen, z. B. die Entwicklungsspirale oder die Arbeit mit Matrices</li> <li>● Prozesshaftigkeit von Unterrichts- und Schulentwicklung transparent machen</li> </ul> <p>b) In Hinblick auf die Fachgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● die Spezifika einer Fachkonferenz nutzen, um deren Entwicklung gezielt voranzutreiben</li> <li>● Konzepte entwickeln, z. B. Qualifizierungskonzepte für Fachkonferenzvorsitzende</li> <li>● gruppendynamische Prozesse berücksichtigen, beurteilen und flexibel steuern</li> <li>● teilnehmerorientiert arbeiten</li> <li>● zu Eigentätigkeit motivieren und aktivieren</li> </ul> <p>vgl. Kompetenzmatrix Kap. 3</p>
Inhalte	<p>zu a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● UE als Aufgabe der Fachgruppe <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklungsspirale (Teilprojekt 1)</li> </ul> </li> <li>● Fachcurriculum und Vernetzung im Schulcurriculum <ul style="list-style-type: none"> <li>– Curriculumworkshop (Teilprojekt 1 Naturwissenschaften) erproben</li> </ul> </li> </ul> <p>zu b)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● die Fachkonferenz/Fachgruppe als professionelle Lerngemeinschaft (PLG)</li> <li>● Organisations- und Arbeitstrukturen, z. B. Konferenzgestaltung, effektive Kooperation</li> <li>● Rolle und Aufgabe der Fachkonferenz/-gruppen-Leitung</li> <li>● Fortbildungskonzept und Wissensmanagement</li> </ul> <p>→ siehe Übersichts-Grafik</p>
mögliche Anforderungssituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Anfrage einer Fachkonferenz/Fachgruppe zur Entwicklung eines schulinternen Curriculums</li> </ul>
Literaturauswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Girmes, R. (2004): (Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht, Seelze-Velber.</li> <li>● Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim und Basel.</li> <li>● Becker, B. (Hrsg.) (2006): Praxishandbuch – Teamarbeit in der Schule (mit CD), Bonn.</li> <li>● Van Dick, R./West M.A. (2005): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung, Göttingen.</li> <li>● <a href="http://kg.edubs.ch/aktuell/Sieland_Lerngemeinschaften.pdf">http://kg.edubs.ch/aktuell/Sieland_Lerngemeinschaften.pdf</a></li> </ul>



## Basis-Modul 4

Titel	<b>Prozessplanung und -gestaltung</b> – Wie arbeite ich? –
anzubahnende/zu vertiefende Kompetenzen der Beraterin/des Beraters	Die Beraterin/der Berater <ul style="list-style-type: none"> <li>● plant Veranstaltungen zielorientiert und adressatengemäß</li> <li>● setzt Methoden der Erwachsenenbildung ein</li> <li>● führt Veranstaltungen kompetenzorientiert durch</li> <li>● reagiert flexibel, teilnehmerorientiert und situationsgemäß in der Durchführung der Veranstaltung</li> <li>● strukturiert Diskussionen, visualisiert Ergebnisse und unterbreitet Vorschläge zur Weiterarbeit</li> <li>● arbeitet modellhaft und reflektiert dies mit den TN auf der Metaebene, stellt ihr/sein Vorgehen gegebenenfalls zur Diskussion</li> <li>● beendet Veranstaltungen mit der Planung konkreter Entwicklungsschritte sowie einer Evaluation gemeinsam mit den TN</li> <li>● evaluiert Veranstaltungen, zieht aus der Evaluation einer Veranstaltung Schlüsse für Weiterarbeit und für andere Prozesse</li> </ul> vgl. Kompetenzmatrix Kap. 3
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Auftragsklärung</li> <li>● Bestandsaufnahme</li> <li>● Veranstaltungsformen</li> <li>● Methoden</li> <li>● grundlegende moderatorische Techniken</li> <li>● Ziele klären, formulieren und visualisieren</li> <li>● Auswertung und Evaluation</li> <li>● Projektmanagement</li> <li>● Erwachsenenendidaktik</li> </ul> → siehe Übersichts-Grafik
mögliche Anforderungssituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planspiel: „evolving case with critical incidents“</li> <li>● Umgang mit antizipierten Widerständen</li> </ul>
Literaturauswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Seifert, J.W. (2004): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren, Das Standardwerk, Offenbach</li> <li>● Brachinger-Franke, L., Straub, H. (2001): Gruppenprozesse in die Hand nehmen, Gmund am Tegernsee</li> <li>● Dyrda, K. (2002): Pädagogisches Projektmanagement. Schulentwicklung erfolgreich organisieren, Offenbach</li> </ul>



- **Zusatz-Module**

In den Zusatz-Modulen liegt der Schwerpunkt auf fachlichen Inhalten (Z 1, 2, 6) und Prozess-Kompetenzen (Z 2–6).

Z 1	Fachspezifische Module	Deutsch Fremdsprachen Mathematik Naturwissenschaften
Z 2	Evaluations- und Diagnoseinstrumente	auch in den Basismodulen 4 und 5 enthalten
Z 3	Moderieren – Präsentieren – darstellen	auch in Basismodul 1 enthalten
Z 4	Erfolgreich Kommunizieren	auch in Basismodul 2 enthalten
Z 5	Umgang mit Widerständen und Konflikten	auch in den Basismodulen 3 und 5 enthalten
Z 6	Projektmanagement	auch in Basismodul 5 enthalten
Z 7	evtl. länderspezifische Inhalte	

- **Begleit-Konzept**

Ein Begleit-Konzept im Sinne von **Praxisbegleitung**/Supervision in regionalen Gruppen ist ein wesentlicher Bestandteil der Gesamtmaßnahme und hat einen hohen Anteil an der Professionalisierung der Beraterinnen und Berater. Dies sollte auch über den Zeitraum der Basis-Qualifizierung hinaus Bestand haben und bildet eine Säule zur Qualitätssicherung der Arbeit. Eine weitere Säule bildet die **Fortbildung**, die auch nach der Grundqualifizierung in regelmäßigen Abständen (z. B. halbjährlich) stattfindet, um den aktuellen Bezug der Beratungstätigkeit zu gewährleisten. Ein ergänzender Bestandteil des Begleit-Konzeptes ist die Einrichtung und Pflege einer **netzba-sierten Plattform**. Dort werden bewährte und aktuelle Materialien und Informationen eingestellt und ein Austausch ermöglicht.

#### 4.3 Zertifizierung

Das vorliegende Konzept sieht eine Zertifizierung vor. Je nach Situation des einzelnen Bundeslandes kann dies nach dem Absolvieren der Basis-Module (Minimal-Variante) oder mit bestimmten Zusatz-Modulen, ggf. auch Wahlpflicht-Modulen, erfolgen. Die zu erbringenden Leistungen sind im Einzelfall zu klären, vorgesehen sind mindestens Anwesenheit, eine gewisse Anzahl von dokumentierten Praxiseinsätzen und Zusatz-Leistungen wie ein während der Qualifizierung zu erstellendes Lerntagebuch, Portfolio oder ein eigenes Arbeitskonzept (praxiserprobt).

## 4.4 Empfehlungen

Vgl. Kapitel 4.1

Als Ergebnis der Arbeit in Teilprojekt 2 wurden aus einem Diskussionsprozess heraus folgende Empfehlungen formuliert, die eine erfolgreiche Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern sichern sollen. Diese abschließenden Empfehlungen richten sich sowohl an die Institute bzw. Personen, die Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung (nach-)qualifizieren, als auch an die Steuerungsebene bzw. Entscheidungsträger, insbesondere in den Bildungsministerien der Länder.

### Planung und Voraussetzungen:

- klare Auftragsbeschreibung
- Anforderungsprofil und Auftrag als Grundlage der Ausschreibung
- Ausschreibung/Bewerbung
- Auswahlverfahren (geeignete Auswahlverfahren, z. B. Assessment Center)
- Akzeptanz und Transparenz im Land

### Organisation und Durchführung der Qualifizierung:

- Basisqualifizierung in einer festen Teilnehmergruppe
- Qualifizierungsdauer über mindestens ein Schuljahr mit mehrtägigen Veranstaltungen (insges. mind. 10 Tage)
- Gruppenzusammensetzung schulart-/schulform- und fächerübergreifend (Gruppengröße 20–30 Personen)
- Inhalte: überfachliche und fachbezogene Teile
- festes Ausbildungsteam
- Zertifizierung
- Evaluation der Qualifizierung sowohl begleitend als auch mit zeitlichem Abstand

### Einsatzbedingungen für die Tätigkeit der Beraterin/des Beraters:

- Freistellung für den Einsatz von Beraterinnen und Berater gewährleisten (mind. ein unterrichtsfreier Tag)
- Begleitung und Weiterqualifizierung der Beraterinnen und Berater nach der Basisqualifizierung
- Erhalt bzw. Stärkung des Profils/der Identität der Beratergruppe
- zusätzlich regionale Anbindung, Kooperationen und Vernetzung der verschiedenen Beratergruppen im Land, Informationsaustausch, Koordinierung der länderspezifischen Beratungssysteme
- Einsatz möglichst im Tandem
- nachfrageorientiert
- ausgehend von den KMK-Bildungsstandard-Fächern, zu erweitern auf alle Fächer und Lernbereiche/Lernfelder
- entsprechend der Auftragsbeschreibung

## 5. Transfer- und Implementations-Strategien

- 5.1 Bereits erfolgt ist ein erster Transfer von „Beraterin/Berater für Unterrichtsentwicklung“ auf „Beraterin/Berater für **Schulentwicklung**“ auf der bundesweiten Tagung vom 28.-30.4.08 in Speyer. Dort wurde in Absprache mit Teilprojekt 2 und unter Mitwirkung von vier Kolleginnen und Kollegen aus Teilprojekt 2 der damalige Arbeitsstand (Kompetenzprofil und Qualifizierungskonzept) vorgestellt, diskutiert und auf Schulentwicklung übertragen.
- 5.2 **Pilot-Projekt: Qualifizierung** von „Beraterinnen und Beratern für Unterrichtsentwicklung“:  
Ab Herbst 2008 erfolgt in einem Pilotprojekt, das zwei Bundesländer umfasst (Hamburg und Rheinland-Pfalz), eine Qualifizierung nach dem erarbeiteten Modell.  
Je Bundesland nehmen mind. 8 Personen teil, mind. 2 aus jedem Bildungsstandard-Fach. Aus Rheinland-Pfalz werden jeweils die 4 Moderatorinnen aus Teilprojekt 1 teilnehmen, die auch die Fortbildungs-Materialien erarbeitet haben, um diese authentisch in die Qualifizierung einzuspeisen.  
Ziel ist es, dass die qualifizierten Beraterinnen und Berater anschließend in ihren Bundesländern eine Multiplikatoren-Funktion übernehmen und in Anschluss-Qualifizierungen aktiv mitwirken. Entsprechend sollte die Auswahl erfolgen.
- 5.3 Nach Abschluss des for.format-Projektes wird von einzelnen Mitgliedern aus Teilprojekt 2 eine „**Transfer-Beratung**“ für nachfragende Bundesländer angeboten. Die Ausgangslage in den einzelnen Bundesländern ist so heterogen, dass nicht davon auszugehen ist, dass das erarbeitete Konzept direkt übertragbar ist. Es bedarf jeweiliger landesspezifischer Anpassung. Eine Unterstützung dieses Prozesses aus Teilprojekt 2 heraus ist ein konsequenter Transferschritt und wird allen Bundesländern angeboten.
- 5.4 Für den **Transfer innerhalb der Bundesländer** ist zu empfehlen, dass
- die Ergebnisse und Materialien aus Teilprojekt 1 in den bestehenden Berater-Gruppen kommuniziert, bearbeitet und auf ihre Verwertbarkeit im jeweiligen Arbeitskontext hin analysiert werden und
  - die Ergebnisse aus Teilprojekt 2 in nachfolgende (Weiter-)Qualifizierungen von Beratungskräften umgesetzt werden.

## 6. Literatur

Stand 1.12.2008

- Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung, Weinheim und Basel.
- Becker, B. (Hrsg.) (2006): Praxishandbuch – Teamarbeit in der Schule (mit CD), Bonn.
- Benner, D. (2007): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven, Paderborn.
- Brüsemeister, T.; Eubel, K.-D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen, Konzepte, Akteure. Ein Überblick. Bielefeld.
- Girmes, R. (2004): (Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht, Seelze-Velber.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze-Velber.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 2, 42-45.
- Heymann, H. W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 13, Weinheim und Basel.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und didaktische Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel.
- Klafki, W. (1994) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M., Meierkord, U. (Hrsg.) (2006): Schulinternes Curriculum – ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (LISUM).
- Klieme, F. E., et al (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz, in: Zeitschrift für Pädagogik 47 (Heft 2): 179-200.
- Klingberg, L. (1974): Einführung in die Allgemeine Didaktik, Berlin.
- Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Position im Unterrichtsprozess, Berlin.
- Klinger, U. (2005): Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln, in: Friedrich Jahresheft: Standards: Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, 130-143, Seelze-Velber.
- Klinger, U.; Bündler, W. (2006): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Die Entwicklung einer Kompetenzmatrix auf der Grundlage von Bildungsstandards, in: Unterricht Chemie 17, 14-18.
- Klinger, U., Altrichter, H., Bader, U., Bündler, W., (2007): Die schulinterne Curriculumwerkstatt, Werkstattbeilage in Lernende Schule Heft 37/38, Seelze-Velber.
- KMK Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, Luchterhand,  
<http://www.kmk.org/schul/home.htm>
- Mandl, H., Friedrich, H. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto und Zürich.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? (mit DVD-Video), Berlin.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 15: 26-37.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel.
- Van Dick, R./West M.A. (2005): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung, Göttingen.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F.: Weinheim und Basel, Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel, 17-31.
- Ziener, G. (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze- Velber.