

Niggli, Alois

Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: ein Praxisbericht

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 324-333



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Niggli, Alois: Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: ein Praxisbericht - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 324-333 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132910

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: ein Praxisbericht

Alois Niggli

Die eigene Schule zu entwickeln ist nicht bloss eine Aufgabe von Kollegien und Schulleitungen. Auch die Ausbildung künftiger Lehrkräfte ist gefordert. Die Studierenden sollten auf neue Erfordernisse der Praxis vorbereitet werden. Dass sich Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen bei diesem Vorhaben nicht auf adaptive Reflexe zu beschränken brauchen, zeigt der folgende Praxisbericht. Gemeinsam arbeiten und gemeinsam lernen kann man gleichermaßen in Projekten zur schulischen Selbstentwicklung wie auch in einer Grundausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer.

1. Schulentwicklung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: geht das zusammen?

Auf den ersten Blick scheinen Anliegen der Schulentwicklung in die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nur schwer integrierbar zu sein. Eine Organisation, die sich verändern möchte oder Studierende, die ein persönliches Ausbildungsprofil erwerben wollen, haben grundverschiedene Anliegen. Schulentwicklung richtet sich auf das Gesamtfeld einzelner Schulen. Eine Organisation wird als pädagogische Handlungs- und Entwicklungseinheit betrachtet. Eine Grundausbildung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf hingegen muss ihre Schwerpunkte auf individuelle Einzelqualifikationen in fachlichen, didaktischen, kommunikativen und Persönlichkeitsbereichen legen. Sie wird sich somit eher auf Einzelfaktoren wie Fachunterricht und Fachdidaktik, Leistungsbewertung, Erziehungsprobleme, etc. konzentrieren (cf. Priebe & Greber 1991).

Die aufgeworfene Unvereinbarkeit kann bei näherem Hinsehen jedoch schlechthin nicht aufrechterhalten werden. Konzepte der Schulentwicklung gehen grundsätzlich davon aus, dass Aufgaben und Funktionen innerhalb der Schule befriedigender ausgefüllt werden, wenn Probleme *kooperativ* gelöst werden und wenn bei der Zukunftsplanung und Weiterentwicklung *Partizipation* gelebt werden kann (Schley 1991, S. 145). Interessanterweise decken sich diese Vorstellungen weitgehend mit neueren Konzepten zur Professionsethik von Lehrerinnen und Lehrern (Oser 1993). Eine wirkliche Schulkultur scheint sich längerfristig nur mit hoher Verantwortungsbeteiligung der einzelnen Lehrkräfte entwickeln zu können (a.a.O., S. 11).

Die Schule ist somit auf Lehrkräfte angewiesen, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, und die sich mit gemeinsam erarbeiteten Zielen identifizieren können. Diese Erfordernisse bedingen, dass Lehrerinnen und Lehrer zu *Kooperation* und *Partizipation* bereit sind. Eine Grundausbildung hat sie dazu zu befähigen.

Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich die Frage, auf welche Weise diese Zielsetzungen in die Ausbildungspraxis umgesetzt werden können. Ich postuliere dazu eine Doppelstrategie:

(1) Die Ausbildungsinstitution betreibt ihrerseits Schulentwicklung in Partnerschulen. Damit ist ihr die Möglichkeit gegeben, Einfluss auf das Praxisfeld künftiger Junglehrerinnen und Junglehrer zu nehmen. Auf der anderen Seite können Bedürfnisse der Praxis direkt wahrgenommen und ausbildungsadäquat umgesetzt werden.

(2) Schulentwicklungsanliegen an künftige Lehrkräfte, wie Kooperations- und Partizipationsformen, werden parallel dazu in die Ausbildung integriert. Über diesen Weg soll es möglich werden, Anforderungen einer neuen Schule im Ausbildungsalltag "stimmig" zu erleben und zu erfahren (cf. Wyss 1994).

Als geeignet, diese Absicht in die Tat umzusetzen, erwies sich das Projekt "Erweiterte Lernformen" der NWEDK, welches sowohl Anliegen der Schulentwicklung als auch der didaktischen Qualifikation der Lehrkräfte in sich vereinigt. Im folgenden werden die beiden Einflussrichtungen vorgestellt. Vorerst skizziere ich das Projekt "Erweiterte Lernformen" im Kanton Freiburg in seinen Grundzügen. Etwas ausführlicher gehe ich anschliessend auf seinen Niederschlag in der didaktischen Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg ein.

2. Schulentwicklung am Beispiel des Projekts Erweiterte Lernformen

Das Projekt Erweiterte Lernformen hat im Kanton Freiburg eine breite Resonanz gefunden. Alle neun Zentren der Orientierungsstufe im deutschsprachigen Kantonsteil, auf die sich das Projekt im wesentlichen konzentriert, sind im Laufe der Projektzeit involviert worden. Insgesamt dürften ca. 50 Prozent der Lehrerschaft mit den Projektanliegen in Kontakt gekommen sein. Etwa 80 Lehrkräfte sind als Projektmitglieder aktiv engagiert. Hiezu ist anzumerken, dass den Beteiligten keine Entlastungen zur Verfügung gestellt werden konnten. Mehrheitlich wurden Formen von Lernarrangements, wie Wochenplanarbeit und Werkstattunterricht, erprobt.

Philosophie des Projekts

Von Beginn weg bestand eines der Hauptanliegen der Projektleitung darin, Anliegen der Schulentwicklung mit gängigen Vorgehensweisen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zumindest ansatzweise zu verknüpfen. Erkenntnistheoretisch wegleitend sein sollten Probierstrategien nach der Maxime von *trial and error*. Dies bedeutet, dass mit Irrtümern zum vorneherein gerechnet werden muss. Auch Scheitern wird in Kauf genommen. Bei Veränderungszielen oder -wünschen handelt es sich folgerichtig um Hypothesen, die ein anderes Verhältnis zur gewohnten Wirklichkeit entwerfen und wiederum an eigenen Erfahrungen überprüft werden können und sollen.

Im weiteren wollten wir den *Gefahren* entgehen, die eine *Vorzeigididaktik* mit sich bringt. Das Problem besteht im Kern darin, dass sich Innovatoren notgedrungen dem Beherrschenden gegenüberstellen müssen. Sie können auf diese Weise in eine nonkonformistische Rolle geraten, die dermassen exklusiv ist, dass ihre Anliegen nicht mehr übernommen werden. Die soziale Verankerung von Orientierungen ist aus der Konformitätsforschung hinreichend bekannt. Wir haben deshalb eine konsequente Breitenwirkung angestrebt, die sich in der Folge denn auch eingestellt hat.

Wegleitende Annahmen zur praktischen Umsetzung

Innovationen sind grundsätzlich über drei Wege möglich: durch Qualifikation der Mitarbeiter, durch Neugestaltung der physikalischen Umgebung und durch die Gestaltung sozialer Bedingungen. Im Projekt Erweiterte Lernformen geht es zum einen darum, das Methodenrepertoire der Lehrkräfte zu "erweitern". Dies ist ein Qualifikationsziel. Ebenso soll Einfluss auf die soziale Umgebung genommen werden, indem die Qualifikation schulhausintern erfolgt und ihre Umsetzung gemeinsam verantwortet wird.

Bei der praktischen Umsetzung der teambezogenen Projektanliegen, d.h. der Gestaltung der sozialen Bedingungen, gilt es, den Gegebenheiten in einem Kollegium Rechnung zu tragen. *Stake et al.* (1987, zit. nach *Wenzel et al.* 1989) gehen davon aus, dass sich in einem durchschnittlichen Lehrerkollegium ein Kern (mindestens zwei) von sogenannten Projektanregern ("movers") bilden kann, die etwas in Bewegung bringen wollen und sich engagiert für Reformen einsetzen. Persönlich sollten sich solche Anreger selbst Kompetenz zusprechen. Eine grössere Anzahl von Kolleginnen und Kollegen wird dem Tun einzelner anfänglich eher skeptisch gegenüberstehen, dann aber zunehmend wohlwollend und interessiert Anteil nehmen und es schliesslich als "supporters" unterstützen. Es gibt daneben die Indifferenten und Opponenten, die Reformen eher hemmen. In diesem Spannungsfeld ist der Informationsfluss, der von den Innovatoren an die Ausenstehenden erfolgt, wesentlich. Andernfalls könnten sich unerwünschte Gruppenphänomene einstellen. Im übrigen kann Skepsis ausserhalb eines Projektteams durchaus erwünscht sein, wenn man sich nicht zum vorneherein von überzogenen Konsensvorstellungen leiten lässt und erkenntniskritische Skepsis ausdrücklich zulässt.

Mit den Gegebenheiten im Kollegium haben wir Entwicklungsschritte der Person, d. h., die Qualifikationskomponente, kombiniert. Sie wird im folgenden in drei Wege aufgefächert.

Weg A	Weg B	Weg C
Fachliche Weiterbildung	Persönlichkeitsentwicklung	Anwendung
Beispiele: - Methoden / Unterrichtsorganisation - Erfolgskontrolle - Soziales Lernen - Klassenraumgestaltung	Beispiele: - Persönliche Entwicklungsziele - Kommunikative Fertigkeiten - Ethos - Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien - Teamentwicklung / Gruppenprozesse	- Anwenden in der Klasse
Qualifikationsfelder: - Schulinterne Kompaktkurse und -tagungen - Auseinandersetzung mit Modellen	Qualifikationsfelder: - Teamsitzungen	Qualifikationsfelder: : - Intervention - Teamsitzungen - Gegenseitige Hospitationen

Bei der Projektplanung ging es somit darum, diese Qualifikationsfelder in einen schulinternen sozialen Entwicklungsprozess zu überführen.

Ablauf des Entwicklungsprozesses

Die Verlaufsplanung nach den Grundsätzen der Schulentwicklung gliedert sich i.d.R. in einzelne Phasen. Im Bulletin des ZBS (1992) werden fünf Phasen vorgeschlagen: Einstieg, Situations- und Zielklärung, Aktionsplanung, Durchführung, Evaluation.

Im Freiburger Projekt haben wir den *Einstieg* in zwei Etappen vollzogen. In einer Projektvorphase wurden sogenannte Projektanreger ("movers") rekrutiert. In interessierten Schulzentren sollten zwei Personen gefunden werden, die über die entsprechenden Voraussetzungen verfügen sollten (Innovationsfreude, Kompetenzen). Mit dieser Gruppe habe ich während ca. einem Jahr gearbeitet und ihr Gelegenheit gegeben, Informationen zur Thematik zu beschaffen. Ermöglicht wurde dies durch Informationshalbtage, Hospitationsbesuche oder Literaturstudium. Relativ frühzeitig wurden diese Personen dazu angeregt, die entsprechenden Formen in ihren Klassen einzusetzen.

Über diese Personen konnte dann der *Einstieg in einzelne Schulen*, die Projekteinstiegsphase, einsetzen. Die Anliegen wurden von diesen "movers" in das Gesamtkollegium getragen und mit den jeweiligen Schuldirektoren abgesprochen. Ein Team von Interessentinnen und Interessenten konnte sich bilden. Mit dieser Interessentengruppe vereinbarte ich vorerst mögliche *Ziele* eines dreitägigen Kompaktkurses. Teilnehmende an diesem Kompaktkurs mussten sich nicht für eine spätere Projektteilnahme verpflichten. Ein Entscheid sollte erst im Anschluss an den Kurs gefällt werden, wenn verlässlichere Informationen zur Verfügung standen. Durch dieses Vorgehen wurde beabsichtigt, möglichst viele "supporters" zu gewinnen, auch solche, die sich lediglich über die fachlichen Komponenten informieren wollten, sich jedoch noch nicht in der Lage sahen, möglicherweise in einem nachfolgenden Projektteam aktiv zu sein.

Die *Aktionsplanung* wurde nach diesem schulhausinternen Kompaktkurs mit den Interessierten abgesprochen, die sich in einem Projektteam zusammenfanden. Die getroffenen Absprachen mündeten in eine Vereinbarung zwischen Projektleitung, Projektteam und der Einzellehrperson. Abgesprochen wurden Modalitäten der Teamsitzungen, Hospitationen, Zusammenarbeit und zusätzliche Ausbildungselemente.

Die beschlossenen Schritte wurden anschliessend in die Tat *umgesetzt* und von einer Aussenbegleitung moderiert. Auch auf dieser Ebene wiederholten sich die bekannten Schritte von der Zielsuche bis zu Evaluationsaspekten. Bearbeitet wurden neben unterrichtsbezogenen Fragen auch neue Erfordernisse der Zusammenarbeit im Kollegium.

Die *Evaluation* erfolgte teilweise durch spontane Äusserungen in den Teamsitzungen. Daneben wurden Kurzbefragungen unter den Projektmitgliedern ausgewertet und an die Teams zurückgespielt. Bei diesem verkürzten Delphi-Verfahren ging es darum, sich über Fragen der Zielerreichung und über die Einschätzung der Betroffenen Klarheit zu verschaffen. Damit verfügten wir über verbindlichere Entscheidungsgrundlagen für die rollende Projektplanung.

3. Elemente von Schulentwicklung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

In der Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Freiburg handelt es sich um eine sogenannte verschobene Einphasigkeit (cf. *Oser* 1987, S. 805-822). Während sechs Semestern wird die Ausbildung integriert gestaltet. Die pädagogisch-didaktische Grundausbildung wird parallel zur Fachausbildung organisiert. Ein früher Einsatz pädagogisch-praktischer Ausbildungsteile ist unseres Erach-

tens unabdingbar. An jeder Stelle des Studiums soll gefragt werden, was denn das Dargebotene mit Schule und Unterricht zu tun habe. An diesen Ausbildungsteil schliessen zwei Trimester an, die schwerpunktmässig der pädagogisch-didaktischen Ausbildung vorbehalten sind. Zusätzlich können das Fachstudium ergänzende Orientierungsfächer belegt werden.

Anliegen der Schulentwicklung werden im letzten Ausbildungsteil, wenn der Anteil der Selbststeuerung der Studierenden am höchsten sein sollte, eingebracht (Goetze 1992). Dies geschieht im einzigen obligatorischen Halbtageskurs, den die Studierenden in den letzten beiden Studientrimestern zu belegen haben. Die restlichen didaktischen Spezialkurse können nach persönlichen Bedürfnissen gewählt werden, was Selbststeuerungsanteile auch auf inhaltlicher Ebene einschliesst.

Wegleitende Vorannahmen zur praktischen Umsetzung

Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche im Berufsalltag sind anders gelagert als in einem grundlegenden Ausbildungssetting. Der Erfahrungshintergrund der Beteiligten ist verschieden. Infolgedessen muss in einem Ausbildungsgang das Ausmass an Partizipation situativ angemessen gestaltet werden. Ich habe mich vorerst an den folgenden vier Grundsätzen orientiert, die ich in der untenstehenden Abbildung auf zwei Ebenen darstelle. Auf der Partizipationsebene lokalisiere ich eher teilnehmerorientierte Gestaltungsanteile, während die Vermittlungsebene tendenziell eher den Einfluss der Ausbilder umfasst. Diese Unterscheidung ist plausibel durch die spezifische Rolle von Ausbilderinnen und Ausbildern in grundständigen Ausbildungsgängen. Sie unterscheidet sich meines Erachtens deutlich von derjenigen eines Teambegleiters in einem Kollegium, der eher moderierenden Einfluss (cf. Klebert et al. 1987) ausübt und anstreben kann, was alle für vernünftig halten. Ausbilderinnen und Ausbilder dagegen verfügen, im Gegensatz zu Teammoderatoren, über Kontrolle über den Prozess (Prozesskontrolle) und über das Ergebnis (Ergebniskontrolle). Sie sind nach diesem Verständnis "Intravenienten" oder "Intravenientinnen" (cf. Reichenbach 1993, S. 275). Nach diesem Rollenverständnis haben sie ihrerseits rational legitimierte Ausbildungsziele, die sie nicht gefährdet sehen wollen, und sie haben die Macht, diese durchzusetzen. Grundständige Ausbildungsgänge sind, wie Erziehung generell, nicht herrschaftsfrei. Ich plädiere dafür, Asymmetrien wo immer möglich abzubauen. Sie jedoch zu unterschlagen, halte ich für verfehlt. Transparenz der gegenseitigen Beziehung scheint mir angemessener, und ich hoffe, auch diskursechter zu sein.

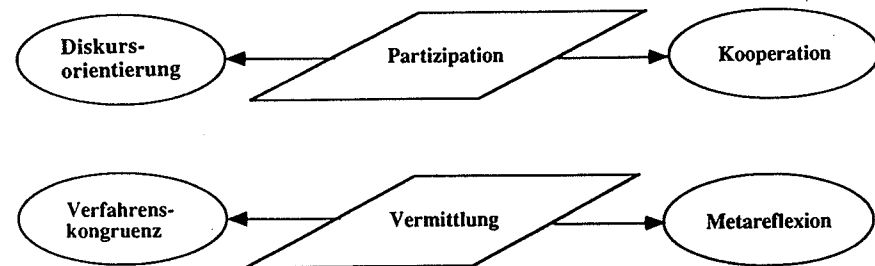


Abbildung 1: Ausbildungsgrundsätze und Schulentwicklung

Auf der Ebene der Schulentwicklung ist *Partizipation* ein zentrales Anliegen. Diesem Anliegen ordne ich, wenn es auf Ausbildungsfelder übertragen wird, zwei Grundsätze zu: *Diskursorientierung* und *Kooperation*. Ersterer besagt, dass Kursziele und Lernwege im rationalen Austausch der Bedürfnisse unter den Beteiligten ausgehandelt werden. Kooperation im Ausbildungskontext bedeutet längerfristiges Arbeiten in Lernpartnerschaften oder Kleingruppen. Dieser Grundsatz hat sich in unserer Didaktikausbildung im übrigen seit längerer Zeit durchgehend etabliert.

Auf der Ebene der *ausbildungsmässigen Vermittlung* wird *Verfahrenskongruenz* angestrebt. Was man didaktisch vertritt und lehrt, wird in der Ausbildung praktiziert. Dies ist ein Grundsatz, der wiederum für unsere gesamte didaktische Ausbildung gilt. Im vorliegenden Fall werden verfahrensmässige Elemente der Schulentwicklung in unserer Methodenrepertoire aufgenommen. Im weiteren soll die eigene Ausbildungssituation auf der *Metaebene* reflektiert werden. Dazu gehören eine angemessene theoretische Auseinandersetzung mit den Anliegen der Schulentwicklung, die Reflexion der eigenen Lernwege, der persönlichen und gemeinsamen Lernergebnisse.

Beispiel zur praktischen Umsetzung

Die Studierenden nehmen im Anschluss an ihr Schlusspraktikum und eine gemeinsame erfahrungsorientierte Auswertung ihren letzten obligatorischen Ausbildungsteil in Angriff. In der *Einstiegsphase* wird zuerst Transparenz über die Stimmungslage der Lernenden geschaffen. Dies kann beispielsweise über ein Gefühlsbarometer und einen anschliessenden Austausch der vergangenen Erfahrungen erfolgen.

In der *Zielfindungsphase* werden mögliche Themen gesammelt, auf Zettel geschrieben und nach gemeinsamen Zusammenhängen geclustert. Als Ausbilder steuere auch ich mir wichtig erscheinende Themen bei. Analog der sogenannten "Nominal Group Technique" (NGT) wird anschliessend versucht, eine Gewichtung der Schwerpunkte in Angriff zu nehmen, und zwar unter der Zielsetzung, dominante Rollen "starker Gruppenmitglieder" zu reduzieren (cf. Reichenbach 1992, S 279). Jedes Gruppenmitglied schreibt seine Ideen zu einem der vorgeschlagenen Themen auf ein Blatt. Diese Meinungsäusserung soll ohne Begründung erfolgen. Anschliessend kann reihum jedes Gruppenmitglied offen Stellung nehmen. Erst dann erfolgt die Diskussion, die von mir gelenkt wird. Ich breche ab, wenn es mir sinnvoll erscheint. Schliesslich erfolgt eine anonyme Gewichtung der Themen mit farbigen Punkten.

Die Phase der *Aktionsplanung*, die an die Zielfindungsphase anschliesst, geschieht vorerst in Kleingruppen. Drei bis max. fünf Personen, die sich für eines der bevorzugten Themen interessieren, erarbeiten ein Lernscript. Dieses Lernscript soll Antwort auf Fragen wie die folgenden geben: Was möchten wir zu diesem Thema konkret lernen? Wie möchten wir es lernen? Welche Zugänge/Hilfsmittel bieten sich an? Die Vorschläge werden visualisiert und dem Gesamtplenium zur Diskussion und zur Ergänzung vorgelegt. Insbesondere soll gewährleistet werden, dass ein möglichst breites Methodenspektrum beachtet wird. Im nächsten Schritt wird ein Semesterplan entwickelt. I. d. R. geschieht dies nach dem folgenden Raster:

Thema / Datum	Was tun?	wie?	wer?	Wo?

Abbildung 2: Raster für Semesterplan

Beispielsweise haben Studierende das Thema "Schwierige Schüler" vorgeschlagen. Aus dem Lernscript geht hervor, dass ein genereller Überblick aus jugendpsychologischer Sicht erwartet wird. Ebenso wünscht man sich pädagogische Handlungsempfehlungen bis hin zu Interventionstechniken. In diesem Zusammenhang interessiert auch das Problem angemessener Autorität. Eine kurze Textsammlung zum Thema wäre hilfreich. Aus der Praxis sollten Studierende Fallbeispiele beisteuern. Im Plenum wird zusätzlich vorgeschlagen, doch einige Schülerinnen und Schüler zu einem Gespräch einzuladen.

Die nachfolgenden Absprachen zeigen folgende Resultate: Dem Thema sollen zwei Nachmittage gewidmet werden. Die jugendpsychologische Situierung soll von mir als Ausbilder geleistet werden. Ein halbstündiger (traditioneller!) Kurzvortrag wird als ausreichend erachtet. Zwei Studierende erklären sich bereit, mit mir zusammen nach geeigneter Literatur für die Textsammlung zu recherchieren. Von meiner Seite her setze ich voraus, dass alle Teilnehmenden ihren Stoff aus der Veranstaltung "Adoleszenz", die sie vor drei Semestern besucht haben, nach Hinweisen zum Thema durchsehen, Merkmale notieren und an die Veranstaltung mitbringen. Fünf Studierende haben sich bereit erklärt, ihrerseits Fallbeispiele aufzuarbeiten und in der Veranstaltung mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu bearbeiten. Eine Trainingssequenz wird zusätzlich gewünscht, und zwar zum Thema, "wie kann ich mich human und wirksam durchsetzen"? Ich melde Zweifel an, da mir scheint, die zur Verfügung stehende Zeit sei zu kurz, um spürbare Lerneffekte zu erzielen und verweise auf ein Kommunikationseminar, das ebenfalls im Ausbildungsangebot enthalten ist, lasse mich aber dennoch davon überzeugen, wenigstens eine Trainingseinheit mit den Studierenden durchzuführen. Die geplante Gesprächsrunde mit Schülern schliesslich soll durch eine Seminarteilnehmerin oder einen -teilnehmer moderiert werden. Ich bemühe mich, Schüler zu rekrutieren, die sich zur Verfügung stellen. Alle Abmachungen werden in den Plan eingetragen. Zuerst werden die Anteile besprochen, die ich als Ausbilder zu übernehmen habe. Offen bleibt dagegen vorerst die Spalte "wer?" für die Studierenden. Hierzu wird ein separates Formular "Tätigkeitskatalog" geschaffen. Nach einer Überlegungszeit von einer Woche können sich alle eintragen. Eine Kopie davon wird anschliessend an alle verteilt. Somit herrscht Transparenz über die Partizipationsbereitschaft aller Beteiligten. Es gibt sie nämlich auch hier, die "movers", die "supporters" und möglicherweise auch einige Indifferente, denen ein möglichst schneller Praxiseinstieg lieber wäre oder andere, die vielleicht noch Prüfungen vor sich haben und entsprechend belastet sind. Wenn offenkundige Partizipationsungleichheit herrscht, wird das Problem offen erörtert. Dabei gilt die Regel: Partizipieren sollen alle, niemandem aber wird ein bestimmtes Partizipationsausmass aufgezwungen. Erwartet wird Transparenz über die persönlichen Beweggründe.

Nicht alle Inhalte können auf diese Weise ausgehandelt werden. Themen, die ich als zentral erachte und die erfahrungsgemäss auch wenig umstritten sind, beispielsweise Elternarbeit oder die vertiefte Beschäftigung mit offenen Lernformen, werden von mir handlungsorientiert aufgearbeitet. (In diesem Zusammenhang ist an die oben erwähnte Ausbilderrolle zu erinnern.) So dürften ca. 40 Prozent im verfügbaren Zeitrahmen von mir bestimmt sein.

An diese Aktionsplanung schliesst die *Durchführung* an. Ich starte mit einem von mir geplanten Modul, damit den Studierenden ausreichend Zeit zur Verfügung steht, ihre Beiträge zu planen und vorzubereiten.

Die *Evaluation* erfolgt auf drei Ebenen. Jedes behandelte Thema wird anhand des Lernscripts gemeinsam überprüft, und zwar unter den Leitfragen: "Was haben wir erreicht?" und "Wo sind noch offene Fragen?". Wesentliche Fragen können in der Folge nochmals aufgegriffen werden. Im weiteren wird der Zusammenhang unseres Vorge-

hens mit gängigen Schulentwicklungskonzepten thematisiert. Am Ende der Veranstaltung erstellen alle Teilnehmenden einen persönlichen Lernbericht. Mit einer gemeinsamen Schlussevaluation schliesst die Veranstaltung.

Parallelen zur Schulentwicklung

Die untenstehende Tabelle verdeutlicht, dass Prozesse in Lehrerkollegien und in geeigneten Ausbildungssegmenten formal analog gestaltet werden können. Unterschiede entstehen eher in inhaltlichen und kontextuellen Zusammenhängen. Diese Vorgehensweise schliesst auch die drei Wege der persönlichen Veränderung ein. Fachliche problemorientierte Qualifikation wird in beiden settings mit persönlichen Herausforderungen (Prozessfähigkeit, Offenheit, Rationalität, Gesprächsbereitschaft) verknüpft. Ebenso sind Praxisanteile in beiden Fällen als Hintergrundfolie präsent.

Prozesse im Kollegium	Schritte	Prozesse mit Studierenden
Transparenz schaffen: Einschätzung bisheriger Erfahrungen mit ELF.	Einstieg	Transparenz schaffen: Stimmungsbarometer im letzten Ausbildungsteil.
Probleme sammeln und gewichten.	Zielklärung	Themen sammeln, die in der Ausbildung noch fehlen und gewichten
Reihenfolge der Problembearbeitung bestimmen. Unterlagen für Problemorientierung und Problembearbeitung beschaffen. Absprechen, was durch Teambegleitperson und was durch die teilnehmenden Lehrkräfte geleistet werden kann.	Aktionsplanung	Semesterplan aushandeln. Tätigkeitskatalog der Beteiligten erstellen.
Moderation durch Teambegleitung Inhaltsspezifische Problemorientierung durch Moderatorperson.	Durchführung	Unterrichten und Moderieren durch Ausbilderin / Ausbilder. Gemeinsames Erarbeiten und Entdecken, Präsentieren durch Studierende.
Erfahrungen nach erfolgter Handlungsorientierung austauschen und festhalten.	Evaluation	Themencheck, Lernbericht, Schlussrunde.

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens innerhalb der einzelnen Phasen ist *Verfahrenskongruenz* erreicht worden. Für die Ausbildungsgruppe bedeutet dies zusätzlich, man erlebt das, was gelehrt wird. Die entsprechenden Erfahrungen können dann in der *Metainteraktion* auf die persönliche Bedeutsamkeit hin untersucht werden.

Von den Beteiligten sind gleichermaßen Partizipation und *Kooperation* gefragt. Bereits das Zustandekommen eines Projektteams setzt voraus, dass man zusammenarbeiten will. In einem Ausbildungsgang ist dies durch den Ausbilder anzuregen und zu planen (cf. Tätigkeitskatalog). Gleichzeitig werden die Gegebenheiten einer Gruppe, wie sie in Schulentwicklungsmodellen als charakteristisch für Lehrerkollegien angenommen werden, für Auszubildende prozesshaft vorausgenommen und erlebbar gemacht.

In beiden Fällen ist *Diskursbereitschaft* Voraussetzung. Ich lege Wert auf einen rationalen Austausch der Bedürfnisse über Ziele und Mittel zu deren Erreichung. Die Aushandlungsprozesse können unter Umständen konfliktartig sein. Wenn sich stark unterschiedliche Sichtweisen ergeben, strebe ich Einigung nicht an. Es genügt mir, wenn unterschiedliche Beweggründe transparent werden. Erfahrungsgemäss kann die Situation auf diese Weise entkrampft werden. Wir konzentrieren uns anschliessend auf Inhalte oder Vorgehensweisen, bei denen *Übereinstimmung* herrscht.

(Anders gelagert sind emotionale Konflikte. Hier fokussieren die Parteien weniger eine Sach- als eine Beziehungslage. Sie können in Lehrerkollegien problematischer sein als in einem universitären sozialen Feld, wo das Beziehungsnetz informeller, freier gestaltet werden kann. Wenn emotionale Diskussionen Sachprobleme überlagern, schlage ich einem Lehrerteam eine Supervision vor, die primär die Beziehungsprobleme klärt und mit einer entsprechend qualifizierten Person durchgeführt wird. Bei Spannungen in studentischen Ausbildungsgruppen bemühe ich mich als Ausbilder um eine Offenlegung der Beweggründe und eine anschließende partizipative Neuorientierung. In beiden Fällen muss ich meine Beobachtungen ernst nehmen und abschätzen, ob ich sie zur Sprache bringen will.)

4. Bilanz und Ausblick

Konstituierende Elemente der Schulentwicklung konnten im vorliegenden Fall relativ problemlos in ein Ausbildungssetting integriert werden. Allerdings waren die Studierenden bereits gewohnt, zu kooperieren. Aufgrund ihrer Ausbildungserfahrungen in didaktischen Veranstaltungen erwarten sie zudem eine handlungsorientierte, verfahrenskongruente Umsetzung dessen, was vertreten wird. Wir versuchen, diesem Anspruch in möglichst allen didaktischen Ausbildungsmodulen gerecht zu werden. (Neben "Erweiterten Lernformen" haben wir Theorie und Praxis gleichermaßen mit einem Schulentwicklungsprojekt zur Schülerbeurteilung verknüpft (Baeriswyl 1990)). Zentral im hier erläuterten Ausbildungsteil mit integrierten Schulentwicklungsanliegen war ein weitgehendes Aushandeln der Bedürfnisse. Gegen Ende der Ausbildung, wenn sich die Mitglieder schon gut kennen, ist Offenheit eher gegeben, und gemeinsame Zielvereinbarungen und ein Transparentmachen der persönlichen Beweggründe werden erleichtert. In einem weiteren Schritt ist nun geplant, Schulentwicklung auch in einzelne Praxisfelder zu tragen. Drei Praktikanten sollen in ihrem Schlusspraktikum gemeinsam zwei Klassen betreuen. Damit soll Kooperation im Hinblick auf künftige Alltagserfordernisse erfahren werden.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass eine Institution der Lehrerbildung effiziente Schulentwicklung betreiben kann. Existierende Kommunikationswege können mit Gewinn genutzt werden. Synergien sind auch mit Fortbildungsangeboten, beispielsweise in der Praxislehrerausbildung, wahrscheinlich. Im Hinblick auf eine fruchtbare Verschränkung zwischen Ausbildung und Praxisfeld erscheint mir der eingeschlagene Weg vielversprechend.

Trotzdem sollten die Möglichkeiten all dieser Massnahmen nicht überschätzt werden. Lehrerausbildung muss, wie übrigens die Schule auch, frei sein von "fiktiven Normen 'guter Ausbildung'" (Winkel 1989). Trends können zu Dogmen werden, wenn sie unbedingte erfüllt werden sollen. Die Gefahr besteht zudem, Absolventinnen und Absolventen zu überfordern, wenn ständig neue Auflagen erfüllt werden sollen. Partizipation, wenn sie zu weit führt, demotiviert genauso, wie dies bekanntermassen reine Rezeption mit sich bringt. Notwendig schiene mir vorerst eine konzeptionelle Grundlagenarbeit, die Modelle des Lehrerwissens, explizite Ausbildungsziele, Inhalte und Lernverfahren, gesellschaftliche Erfordernisse rational prüft und auch im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen thematisiert. Möglicherweise wird man dann sehen, dass man vieles tun könnte, ohne anderes aufzugeben und vieles tun möchte, was einfach nicht möglich ist. Die gesellschaftliche Verflochtenheit der Schule wie auch der Lehrerbildung (auch die finanzielle!) lehrt uns nämlich bei allen Veränderungen wohl am ehesten eine Tugend im Blick zu behalten - Nüchternheit.

Literatur

- Baeriswyl, F. (1990) *Projekt einer Lehrerfortbildung für alle Lehrpersonen der Orientierungsschule zum Thema "Schülerbeurteilung"*. Freiburg: Departement für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten. - Goetze, W. (1992) *Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen*. Zürich: Amt für Berufsbildung. - Klebert, K., Schrader, E., Straub, W.G. (1987) *KurzModeration*. Hamburg: Windmühle. - Oser, F. (1987) Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept zur Lehrerbildung. *Zeitschrift zur Pädagogik*, 33, 805-822. - Oser, F. (1993) *Behindert Moral den Erfolg? Bericht zur Erziehungswissenschaft*. Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg. - Priebe, B., Greber, U. (1991) Schulinterne Lehrerfortbildung. Ansätze, Entwicklungen, Diskussionsstände im Überblick. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & W. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur guten Schule. Schulinterne Lehrerfortbildung* (S. 5-22). Weinheim: Beltz. - Reichenbach, R. (1993) *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Freiburg: Philosophische Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) - Schley, W. (1991) Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & W. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung* (S. 111-155). Weinheim: Beltz. - Stake, R., Shapson, S. & Russel, L. (1987) Evaluation of Staff Development Programs. In M.F. Wideen & I. Andrews (Hrsg.), *Perspectives on Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher* (pp. 196ff.). New York, Philadelphia, London. - Schönig, W. & Seydel, O. (1990) Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie? In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung* (S. 183-214). Weinheim: Beltz. - Winkel, R. (1989) Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule? In H.J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (S. 26-31). Hamburg: Bergmann & Helbig. - Wyss, H. (1994) Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den Jahreskongress der SGL/SSF vom 19./20. November 1993 in Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 5-18. - Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) (1992) Schulentwicklung. *ZBS Mittendrin*, 2, 3-9.